

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Ana Regina de Oliveira

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
percepções docentes e estratégias de ensino na Educação Infantil
em uma escola municipal de Taubaté – SP

Taubaté – SP

2026

Ana Regina de Oliveira

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
percepções docentes e estratégias de ensino na Educação Infantil
em uma escola municipal de Taubaté – SP**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto.

Taubaté – SP

2026

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

- O48f Oliveira, Ana Regina de
Formação docente e prática pedagógica : percepções docentes e estratégias de ensino na Educação Infantil em uma escola municipal de Taubaté – SP / Ana Regina de Oliveira . -- 2026.
140 f. : il.
- Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2026.
Orientação: Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira, Departamento de Comunicação e Negócios.
Coorientação: Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto, Instituto Básico de Ciências Exatas.
1. Formação docente. 2. Estratégias de ensino. 3. Educação Infantil. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

ANA REGINA DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: percepções docentes e estratégias de ensino na Educação Infantil em uma escola municipal de Taubaté – SP

Dissertação apresentada à Banca de Defesa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto.

Data: 02 de março de 2026

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Márcia Regina de Oliveira - Universidade de Taubaté

Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto - Universidade de Taubaté

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza - Universidade de Taubaté

Profa. Dra. Camila Beltrão Medina – Universidade do Vale do Paraíba

Dedico este trabalho a todos os docentes que buscam
sempre fazer o melhor para seus alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir realizar este sonho do mestrado, superando as dificuldades que surgiram.

À Profa Dra Márcia Regina de Oliveira, pela dedicação, pela orientação e por acreditar no meu potencial, tornando esta jornada acadêmica uma experiência enriquecedora.

À Profa a Dra. Kátia Celina da Silva Richetto, que gentilmente veio para somar na orientação e contribuiu de forma ímpar com seus conhecimentos.

À Profa Dra Camila Beltrão Medina e à Profa Dra Mariana Aranha de Souza, membros da banca examinadora, por aceitarem o convite para a defesa, pela leitura atenta, construtiva e pelas sugestões que enriqueceram muito meu trabalho.

À escola participante da pesquisa e às minhas colegas de profissão pela disponibilidade de participação no meu estudo.

À Prefeitura de Taubaté, pela concessão de Bolsa-Auxílio que colaborou para que eu pudesse dar continuidade à minha jornada de conhecimento e de crescimento profissional.

Aos professores do MPE - UNITAU, por dividirem seus conhecimentos e serem exemplos de dedicação e de competência para os alunos.

À minha família, pelo apoio, pela paciência e pelo incentivo na busca dos meus objetivos.

Aos meus amigos, Cláudia Cruz, Manuella Pimentel e Marcelo Campos, pela parceria e pela amizade que foram essenciais na minha trajetória no mestrado.

A todos os colegas de turma MPE 24, que dividiram comigo a jornada acadêmica, proporcionando trocas de conhecimentos enriquecedoras.

“A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma”.

(Nóvoa, 2022, p. 15)

RESUMO

A presente pesquisa insere-se na Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica, com enfoque para a linha de pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, realizado em uma escola de Educação Infantil – SP. Participaram da pesquisa onze docentes, que voluntariamente colaboraram com o estudo. A pesquisa, com abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, teve como objetivo analisar as percepções das docentes sobre o processo formativo e sua relação com as estratégias de ensino utilizadas por elas na prática pedagógica, em uma escola da Educação Infantil de Taubaté - SP. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados o questionário sociodemográfico, para a caracterização das participantes, e a entrevista semiestruturada, destinada à obtenção de informações sobre as concepções das participantes em relação à formação docente, às estratégias pedagógicas empregadas no trabalho com seus alunos e às suas experiências em sala de aula. As entrevistas foram transcritas e inicialmente tratadas com o apoio do Software IRAMUTEQ, em seguida, analisadas segundo a técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados da pesquisa apontaram que a atuação na Educação Infantil envolve uma dimensão complexa, que vai além da elaboração do planejamento pedagógico e de propostas contextualizadas, pois abrange também o enfrentamento de desafios cotidianos que surgem no processo de ensino-aprendizagem, como as crescentes demandas emocionais e comportamentais das crianças, as condições de infraestrutura e a disponibilidade de recursos materiais. As docentes destacaram a importância da formação continuada como espaço de aprimoramento profissional, sobretudo com discussões de temas que consideram muito pertinentes à Educação Infantil. Nesse sentido, a formação docente é compreendida como um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento profissional, que ultrapassa a mera aquisição de conteúdos, que se concretiza nas vivências pessoais, nas experiências das docentes e nas estratégias de ensino utilizadas no cotidiano da sala de aula, fortalecendo práticas pedagógicas mais conscientes e coerentes com as necessidades das crianças. Como produto técnico desta pesquisa, foi elaborado um Projeto de Formação Continuada para Docentes de Educação Infantil, produzido a partir da escuta das docentes participantes da pesquisa, que sugeriram temas que considerados relevantes para a Educação Infantil. É uma proposta de formação continuada para aplicação futura, a fim de colaborar com o processo formativo e com a prática pedagógica de docentes atuantes na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Estratégias de ensino. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research falls within the Area of Concentration: Teacher Training for Basic Education, focusing on the research line: Teacher Training and Professional Development of the Professional Master's Program in Education at the University of Taubaté. The research was developed through a case study, carried out in an Early Childhood Education school in São Paulo. Eleven teachers participated in the research, voluntarily collaborating with the study. The research, with a qualitative approach, of an exploratory and descriptive nature, aimed to analyze the teachers' perceptions of the training process and its relationship with the teaching strategies they use in their pedagogical practice, in an Early Childhood Education school in Taubaté, São Paulo. As data collection instruments, a sociodemographic questionnaire was used to characterize the participants, and a semi-structured interview was conducted to obtain information about the participants' conceptions regarding teacher training, the pedagogical strategies employed in their work with students, and their classroom experiences. The interviews were transcribed and initially processed using the IRAMUTEQ software, and then analyzed using the content analysis technique. The research results indicated that working in Early Childhood Education involves a complex dimension that goes beyond the development of pedagogical planning and contextualized proposals, as it also encompasses facing daily challenges that arise in the teaching-learning process, such as the increasing emotional and behavioral demands of children, infrastructure conditions, and the availability of material resources. The teachers highlighted the importance of continuing education as a space for professional development, especially through discussions of topics they consider highly relevant to Early Childhood Education. In this sense, teacher training is understood as a continuous process of learning, reflection, and professional development that goes beyond the mere acquisition of content. It is realized in personal experiences, in the teachers' experiences, and in the teaching strategies used in the daily classroom routine, strengthening pedagogical practices that are more conscious and consistent with the needs of children. As a technical product of this research, a Continuing Education Project for Early Childhood Education Teachers was developed, based on feedback from the teachers participating in the research, who suggested topics considered relevant to Early Childhood Education. It is a continuing education proposal for future application, aiming to contribute to the training process and pedagogical practice of teachers working in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Teacher training. Teaching strategies. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da localização da cidade de Taubaté no Brasil	25
Figura 2 – Mapa da localização da cidade de Taubaté no Estado de São Paulo	26
Figura 3 – Mapa da visão geral da cidade de Taubaté	26
Figura 4 – Idade	72
Figura 5 – Sexo/Gênero	73
Figura 6 – Raça/Cor (IBGE)	74
Figura 7 – Estado Civil	75
Figura 8 – Quantidade de filhos	76
Figura 9 – Nível de formação acadêmica	77
Figura 10 – Tempo de atuação na Educação Infantil	78
Figura 11 – Concordância em participar da entrevista	79
Figura 12 – Estatística do <i>corpus</i> processado no IRAMUTEQ	80
Figura 13 – Informações gerais do processamento do corpus no IRAMUTEQ	81
Figura 14 – Nuvem de palavras IRAMUTEQ.....	83
Figura 15 – Mapa Fatorial das entrevistas (AFC).....	87
Figura 16 – Dendograma – Agrupamento de Classes	91
Figura 17 – Dendograma – Classes de Palavras.....	92
Figura 18 – Mapa Mental – Classe 1.....	93
Figura 19 – Mapa Mental – Classe 3	97
Figura 20 – Mapa Mental – Classe 2.....	102
Figura 21 – Mapa Mental – Classe 4.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados sobre a educação de Taubaté	27
Quadro 2 – Panorama de pesquisa – Portal de Periódicos da CAPES	33
Quadro 3 – Referenciais para a pesquisa – Portal de Periódicos da CAPES.....	33
Quadro 4 – Panorama de pesquisa – BDTD	36
Quadro 5 – Referenciais para a pesquisa – BDTD	37
Quadro 6 – Panorama de pesquisa – Banco de Dissertação do MPE-UNITAU.....	39
Quadro 7 – Referências para a pesquisa – Banco de Dissertação do MPE-UNITAU.....	40

LISTA DE SIGLAS

- AFC – Análise Fatorial de Correspondência
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CHD – Classificação Hierárquica Descendente
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP – UNITAU – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
- DCNEI – Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EI – Educação Infantil
- EF – Ensino Fundamental
- EM – Ensino Médio
- HA – Hora Atividade
- HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IRAMUTEQ - *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MPE-UNITAU – Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté
- ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SP – São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDHA – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UNITAU – Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	16
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa.....	22
1.2 Delimitação do Estudo	23
1.2.1 Caracterização da área delimitada para o estudo	23
1.2.2 Caracterização educação de Taubaté e da escola em estudo.....	27
1.3 Problema.....	29
1.4 Objetivos.....	30
1.4.1 Objetivo Geral	30
1.4.2 Objetivos Específicos	30
1.5 Organização do pesquisa	31
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	32
2.1 Panorama de pesquisa das pesquisas sobre formação e práticas pedagógicas na Educação Infantil	32
2.1.1 Busca no Portal de Periódicos da CAPES	32
2.1.2 Análise dos textos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES	33
2.1.3 Busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	36
2.1.4 Análise dos textos selecionados na BDTD.....	36
2.1.5 Busca no site do Mestrado Profissional em Educação (MPE - UNITAU), no Banco de Dissertações.....	39
2.1.6 Análise dos textos selecionados no Banco de Dissertação do MPE - UNITAU.....	39
2.2 Concepções de infância: a criança como sujeito de direitos na Educação Infantil.....	42
2.3 As normativas legais e sua influência na Educação Infantil.....	46
2.4 Desafios na Educação Infantil no contexto contemporâneo.....	51
2.5 Formação inicial e continuada para docentes da Educação Infantil: bases para uma prática pedagógica.....	53
3 METODOLOGIA.....	61
3.1 Participantes	62
3.2 Instrumentos de Pesquisa	63
3.2.1 Questionário sociodemográfico	64
3.2.2 Entrevista semiestruturada	64

3.3 Procedimentos para Coleta de Dados	65
3.4 Procedimentos para Análise de Dados.....	67
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
4.1 Caracterização das participantes da pesquisa.....	71
4.2 Caracterização da formação acadêmica e do perfil profissional das participantes da pesquisa.....	77
4.3 Análise das informações obtidas junto às docentes por meio de entrevista semiestruturada.....	80
4.3.1 Síntese estatística do <i>corpus</i>	80
4.3.2 Nuvem de Palavras	83
4.3.3 Análise Fatorial de Correspondência (AFC) do <i>corpus</i> da entrevista (1-11)	86
4.3.4 Classificação Hierárquica Descendente (CHD).....	90
4.3.4.1 Análise da Classe 1 - Planejamento e execução de atividades em grupo.....	92
4.3.4.2 Análise da Classe 3 - Histórias pessoais e formação inicial docente	97
4.3.4.3 Análise da Classe 2 - Importância da formação e valor da educação	102
4.3.4.4 Análise da Classe 4 - Desafios sociais e contexto da sala de aula	104
4.4 Identidade e saberes docentes: experiências formativas e práticas pedagógicas em diálogo com os autores da fundamentação teórica	110
4.5 Produto técnico: Projeto de Formação Continuada para Docentes da Educação Infantil.....	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A - Questionário sociodemográfico.....	129
APÊNDICE B - Roteiro para a entrevista semiestruturada.....	131
APÊNDICE C - Declaração de uso de Inteligência Artificial Generativa	132
APÊNDICE D - Relatório Sintético sobre o Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial na Pesquisa	133
ANEXO A – Termo de Anuência de Instituição	134
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	135
ANEXO C - Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável	137
ANEXO D - Relatório Técnico de Formação Continuada com Ficha	138

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL: A busca pelo conhecimento nos leva a muitas direções

Este memorial foi elaborado a partir da descrição da reflexão da minha trajetória acadêmica e profissional. Tendo como título “A busca pelo conhecimento nos leva a muitas direções”, apresento uma reflexão sobre os aprendizados adquiridos, desde a minha infância, destacando a busca por novos conhecimentos para aperfeiçoar a minha prática docente e superando desafios ao longo da minha carreira. Segundo André (2004, p. 285), “ao narrar experiências recentes ou lembranças do passado, o professor não apenas as reconstrói num plano linguístico, mas em um plano metacognitivo, que pode dar à narrativa uma dimensão reflexiva, talvez a componente mais interessante do memorial”.

O memorial construído, a partir de uma perspectiva histórica, traz narrativas reflexivas de maneira subjetiva, com interpretação dos fatos feita pela narradora ao longo do texto. Também foi utilizada a pesquisa bibliográfica, pois o texto está embasado por outros autores que colaboram na reflexão deste percurso descrito.

Com a elaboração do memorial, tive oportunidade de revisitar momentos importantes da minha vida, desde minha infância, e retomar toda a minha trajetória acadêmica e profissional. A busca pela carreira docente nasceu de um desejo do coração e foi se concretizando ao longo de minha vida, numa trajetória rica de aprendizagens. Como afirmam Passeggi *et al* (2011):

Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhos de seus protagonistas (Passeggi *et al*, 2011, p. 373)

Para Passeggi *et al* (2011, p. 374), “a utilização das escritas de si no processo de formação redimensiona, portanto, o papel atribuído ao sujeito” É uma forma de refletir sobre a própria trajetória de vida e profissional com mais sensibilidade e consciência, contribuindo para o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional reconhecendo histórias, desafios, conquistas e aprendizados que foram sendo construídos ao longo do caminho.

Desde criança, sempre fui muito atenta a tudo e gostava de aprender diversas coisas. Na infância, convivi com meus pais e minhas três irmãs, uma família unida, com vida simples e feliz. Meus pais procuravam nos ensinar muitas coisas, principalmente a sermos pessoas honestas e a correr atrás de nossos sonhos. Morávamos em casa de aluguel, ora na cidade de

Taubaté, ora na cidade de Tremembé, e sempre que necessário, mudávamos de casa. Com isso, ficava difícil frequentar a escola, que, por vezes, não era de acesso fácil para nós.

Quando eu completei dez anos, estávamos morando em Tremembé, e meus pais resolveram colocar minhas irmãs e eu na escola. Fizemos algumas avaliações, por fim, eu entrei na terceira série do ensino fundamental e desde então, nunca mais deixei de estudar. Era uma aluna bastante estudiosa e por várias vezes ganhei prêmio de destaque pelas notas boas na escola, proporcionando muito orgulho para meus pais.

Enquanto estudava no ensino fundamental, comecei a trabalhar em casa de família e como babá para ajudar nas despesas da casa, mas isso não me fez desanimar dos estudos, ao contrário, me fortaleceu ainda mais, enriquecendo minhas experiências pessoais. Eu sempre quis estudar muito para ter um futuro melhor e conseguir me realizar na vida profissional.

Após terminar o ensino fundamental, fiz o curso de magistério, cumprindo todas as atividades necessárias sempre com capricho, inclusive realizei o estágio obrigatório, que me proporcionou experiências boas e ruins. Ao cursar o magistério, pensava em ser professora de Matemática, tinha muita facilidade nessa disciplina e gostava bastante, mas, com o tempo, acabei me interessando por outras disciplinas, as quais me aperfeiçoei posteriormente.

Quando me formei no magistério, não consegui emprego imediatamente em uma escola, mas enquanto procurava uma oportunidade, trabalhei como babá e prestei alguns concursos em diferentes cidades como Taubaté, Tremembé, Pindamonhangaba, São José, entre outras, na esperança de conseguir uma vaga, porém, sem sucesso. Então, continuei estudando o que era possível, para me aperfeiçoar cada vez mais.

Fiz o curso de Técnico em Turismo e comecei a estudar inglês, foram cursos bem interessantes, porém não era exatamente o que eu desejava para minha vida. Ao mesmo tempo em que estudava, inseri-me nos grupos de pastorais da Igreja, tornei-me catequista e conheci a Faculdade Dehoniana, em Taubaté, então fui estudar Teologia, conheci diversas pessoas que se tornaram referência para minha vida, sobretudo por serem estudiosas.

Em 2006, quando eu estava no segundo ano do curso de Teologia, passei no concurso para professora de Educação Infantil da Prefeitura do município de Taubaté, assumi duas turmas de maternal 2, na escola em que estou até hoje. Ao longo desses anos de docência, aprendi diversas coisas e tive muitas experiências gratificantes e enriquecedoras. Trabalhei com turmas de diferentes níveis, sempre dedicada ao trabalho com meus alunos.

Desde o início, contei com o apoio da minha diretora e das minhas colegas de profissão, que trabalhavam comigo numa verdadeira parceria, éramos uma equipe pequena, porém bem

unida e comprometida, o que ajudou bastante na adaptação com a nova realidade, agora com uma imensa responsabilidade de fazer o melhor pelas duas salas que eu tinha assumido, superando os desafios encontrados ao longo do caminho.

Com o tempo, percebi a importância de dar continuidade aos meus estudos, na área da educação, para adquirir novos aprendizados. Então, mesmo cursando o último ano de Teologia, na Faculdade Dehoniana, em 2008, comecei a fazer Pedagogia, no Centro Universitário Claretiano, em São José dos Campos. As aulas eram *online*, com encontros presenciais aos sábados. O curso durou três anos, eu ia bem cedo para São José e voltava no fim do dia. Realizei todas as atividades propostas no curso de Pedagogia e cursos que eram propostos pela faculdade, um tempo rico de aprendizagens que sou muito grata.

Durante esses anos, fui adquirindo novas experiências e aperfeiçoando a minha prática docente. As minhas aulas eram preparadas semanalmente e com diversas atividades individuais e coletivas, bem interessantes. Nossa equipe era bem comprometida e sempre disposta a fazer o melhor para os alunos. Nesta perspectiva, Tardif (2017, p. 53) destaca a importância do trabalho em equipe, quando afirma: “Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos.”

No início da minha carreira docente, participei de diversas formações e oficinas oferecidas pelas empresas que forneciam os materiais pedagógicos, além de formações continuadas oferecidas pela Rede Municipal de Taubaté, que enriqueceram meus conhecimentos. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 210), “em várias outras ocupações, e é o caso do magistério, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho.” Sendo assim, o professor está sempre aprendendo.

Ao longo dos meus anos de docência, na Educação Infantil, ocorreram mudanças, na sociedade de modo geral, e, com os novos tempos, começaram a surgir novas maneiras de ensinar as crianças. E diante dessa realidade, procurei sempre me aperfeiçoar, com as formações continuadas e outros cursos, para poder melhorar cada vez mais o meu aprendizado.

Almeida *et al.* (2021) destacam que:

O desenvolvimento de formações para a docência na educação básica é compromisso ético e político com a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, que são ou serão o foco de seu trabalho, e os princípios norteadores dessas ações, hoje, são integração, cooperação, coparticipação, transparência, gradatividade, cumulatividade e continuidade (Almeida *et al.* 2021, p. 22).

Enquanto dava minhas aulas, fiz cursos de pós-graduação nas disciplinas que eu mais gostava. Comecei com uma especialização em Filosofia e Ensino de Filosofia, depois Educação Infantil e Alfabetização, Teologia, Língua Portuguesa: Gramática e Uso, e, por último, Gestão Educacional. Além dos cursos de pós-graduação, também fiz licenciatura em Filosofia e em Letras, com o intuito de aprender sempre mais, não somente com os estudos, mas também com as experiências vividas no ambiente escolar.

E como afirma Nóvoa (2022):

O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores (Nóvoa, 2022, p. 17).

Com o tempo, senti a necessidade de aperfeiçoar os estudos para oferecer mais experiências educativas aos alunos. Segundo Nóvoa (2022, p.18), “A escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar”, pois é um universo rico de aprendizagem. Sendo assim, mais do que transmitir conteúdos aos alunos, a escola se torna um espaço vivo de trocas, escuta e descobertas, onde cada experiência contribui para a formação de sujeitos críticos e capazes de compreender a realidade que os cerca.

Nessa perspectiva, Marcelo (2009, p. 13) afirma que: “Ser um bom professor pressupõe um longo processo. Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios.” Portanto, cada professor traz sua experiência e vai se aperfeiçoando ao longo do tempo, por meio das experiências cotidianas e da reflexão da própria prática.

Diante dessa realidade, conforme fazia cursos, crescia a vontade de fazer Mestrado e Doutorado, inclusive num primeiro momento seria em Teologia, mas devido às circunstâncias, não foi possível. Então, dei seguimento aos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Até que surgiu a oportunidade de fazer o processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação, que me encantou e, mesmo sendo um grande desafio, desde o início, é muito gratificante, rico de aprendizagem e boas experiências. Um percurso de amplas reflexões, que fortalece não somente a formação acadêmica, mas também o crescimento pessoal e profissional.

Tive a felicidade de conseguir a Bolsa de estudos pela Prefeitura de Taubaté, o que colaborou para dar continuidade aos meus estudos e adquirir novos conhecimento, graças aos professores da Unitau que fazem toda a diferença, fazem-me ficar mais apaixonada pela educação e não desistir de dar minha colaboração no processo de aprendizagem dos alunos.

Ter a oportunidade de escrever um pouco sobre a minha trajetória me ajudou a refletir que a vida pessoal está associada à carreira docente, sempre caminham juntas, o que me faz concordar com Passeggi *et al.* (2011, p. 378) ao afirmarem: “Assim, a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as ‘experiências referências’ pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido”.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE-UNITAU. A formação docente é uma importante ferramenta que contribui para o aprendizado docente e que proporciona o conhecimento de metodologias educacionais e diversas estratégias que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

O docente está em constante processo de aprendizagem ao longo de sua carreira. Sendo assim, a formação continuada é essencial para aprimorar os conhecimentos e a prática pedagógica, capacitando-o para lidar com as demandas atuais da educação. O percurso formativo fortalece o fazer docente, amplia o olhar sobre os alunos e contribui para uma prática mais sensível, atualizada e comprometida com as demandas reais da educação.

Além disso, no ambiente educacional, as docentes enfrentam desafios para proporcionarem o ensino diversificado, buscam novas estratégias para a inclusão dos diferentes alunos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Roldão (2007), destaca que a função do docente se fundamenta na construção permanente de conhecimento profissional, essencial para o desenvolvimento da prática pedagógica. Esse movimento formativo contínuo colabora para que o docente reinvente estratégias de ensino coerentes com os desafios do cotidiano escolar.

Essa reflexão sobre a formação docente e as estratégias de aprendizagem, relacionando a teoria e a prática, está diretamente ligada ao 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que apresenta a “Educação de Qualidade – com objetivo de assegurar a educação inclusiva, e equitativa, e de qualidade, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos. Desse modo, quanto mais o docente tiver formação e conhecimento, mais terá oportunidade de atrair seus alunos para a aprendizagem” (ONU, 2020). Shulman (2014) trata do aprendizado dos docentes como uma transformação contínua, que oferece um quadro teórico suficiente para entender como a formação continuada pode impactar a prática docente.

Da mesma forma, Roldão (2007) explora a construção do conhecimento profissional dos docentes, tratando o processo formativo como um processo dinâmico que requer múltiplos saberes e enfatiza a importância do conhecimento sólido para a prática educativa. No entanto, nem sempre as docentes conseguem colocar em prática no cotidiano escolar, os conhecimentos adquiridos nas formações continuadas.

O interesse pelo tema a pesquisa decorre da intenção de investigar o processo formativo docente e sua relação com as demandas da prática cotidiana na Educação Infantil, com o

objetivo de analisar as percepções das docentes sobre o processo formativo e sua relação com as estratégias de ensino utilizadas por elas na prática pedagógica.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

O estudo intitulado “FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: percepções docentes e estratégias de ensino na Educação Infantil em uma escola de Taubaté-SP” revela-se relevante por contribuir para a compreensão do papel do professor na construção de práticas educativas. Além disso, o estudo contribui para ampliar as reflexões sobre a formação profissional docente e para subsidiar discussões que possam favorecer o aprimoramento das práticas educativas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.

A formação docente na Educação Infantil é um elemento fundamental para o crescimento pessoal e profissional, além de favorecer o aperfeiçoamento das práticas educacionais, o que colabora com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No entanto, percebe-se que existem desafios na articulação entre os conhecimentos construídos ao longo da formação docente e as estratégias de ensino desenvolvidas no cotidiano escolar.

Sendo assim, torna-se relevante investigar como as docentes constroem suas práticas pedagógicas a partir dos saberes que orientam suas estratégias de ensino e do processo de formação continuada, visando promover uma Educação Infantil centrada nas necessidades, interesses e desenvolvimento integral das crianças.

O tema foi escolhido considerando que o trabalho docente possui especificidades, exigindo, não apenas uma formação inicial sólida, mas uma formação contínua ao longo da carreira. Esse processo de atualização constante é essencial para que o docente possa aprimorar seus conhecimentos, adaptando suas práticas pedagógicas às características das novas gerações de alunos, que vivem em uma sociedade marcada por mudanças profundas, a diversificação dos contextos culturais e sociais, além das demandas próprias da escola em estudo.

Segundo Almeida *et al.* (2021), a formação docente integra teorias e práticas como um caminho incontornável e destaca o profissionalismo docente que envolve valores e compromissos que unem a forma de ação nas escolas e salas de aulas. Nesse sentido, Nóvoa (2022), destaca que:

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, 2022, p. 45).

Desse modo, as docentes necessitam constantemente de formação para aprimorar seus conhecimentos e aprimorar sua atuação profissional, sobretudo no contexto de transformação social, que requer novas habilidades do docente na forma de ensinar. Conforme Gatti (2009), a formação continuada é essencial para que o professor possa responder aos desafios contemporâneos da educação e refletir criticamente sobre sua prática.

Segundo Tardif e Raymond (2000):

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício (Tardif; Raymond, 2000, p. 219).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2022) reforça que a formação nunca está concluída, sendo um processo contínuo que se renova ao longo da vida e da experiência profissional. Assim, a docência, na Educação Infantil, deve articular o conhecimento teórico e a vivência cotidiana.

Ora, de acordo com as pesquisas de Tardif *et al.* (1991), os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural (Tardif, 2017, p. 136).

A escola é um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos alunos. Para Vygotsky (2007), a escola deve ser um espaço onde o aprendizado é mediado socialmente, e o docente também se desenvolve junto com os seus alunos, transmitindo o conhecimento da maneira que achar mais adequada para eles. A escola precisa ser um espaço agradável, que transmite o conhecimento de maneira mais abrangente, em que o docente também aprende e não só ensina, pois o processo educativo é uma via de mão dupla, construída nas trocas e nas experiências compartilhadas entre ambos.

1.2 Delimitação do Estudo

1.2.1 Caracterização da área delimitada para o estudo

O estudo foi realizado no município de Taubaté – SP, localizado, no interior do estado de São Paulo, na região do Vale do Paraíba, a cerca de 130 km da capital. Conforme

informações do site do IBGE (2024), a cidade possui 321.298 habitantes, sendo o 10º município mais populoso do interior paulista e o 24º do estado.¹

Taubaté possui relevância na evolução econômica e histórica no contexto paulista e nacional. Historicamente, destacou-se em diferentes períodos, como: Ciclo do Ouro, onde foi centro do bandeirismo, participando da descoberta de ouro em Minas Gerais e da fundação de diversas cidades; Segundo Reinado, quando destacou-se na produção cafeeira e sediou o Convênio de Taubaté (1906); tornou-se primeira vila oficial do Vale do Paraíba (1645), cabeça de comarca (1832), cidade imperial (1842), centro industrial (1891) e diocese (1906), segundo Abreu (1991). Culturalmente, é reconhecida como a “Capital Nacional da Literatura Infantil”, por ser terra natal do escritor Monteiro Lobato².

De acordo com informações descritas no Plano de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Taubaté (2023), sua fundação oficial foi, em 05 de dezembro de 1645, data em que o primeiro núcleo urbano do Vale do Paraíba Paulista foi elevado à condição de Vila, recebendo o nome de São Francisco das Chagas de Taubaté. Ao longo de seus 377 anos de existência, a cidade tornou-se um espaço de grande relevância histórica, cultural e econômica para toda a região. Inicialmente, destacou-se como ponto estratégico do bandeirismo, desempenhando papel central na interiorização do território colonial. Posteriormente, durante o período imperial e especialmente no ciclo cafeeiro do Vale do Paraíba, Taubaté tornou-se um dos principais polos produtores de café em São Paulo.

Ainda, a partir de informações do Plano de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Taubaté (2023), observa-se que, com o passar do tempo, o município de Taubaté passou por um processo de transformação, deixando de ser apenas um núcleo irradiador do bandeirismo para assumir novas funções, tornando-se um importante centro industrial e universitário da região. Taubaté projeta-se hoje como um centro industrial, pecuarista e rizicultor, com uma significativa função cultural, chamada de Cidade Universitária do Vale do Paraíba.

A cidade de Taubaté foi emancipada, em 5 de fevereiro de 1842, e atualmente conta com uma área territorial de 625,003 Km², segundo o site da Prefeitura Municipal de Taubaté (Prefeitura de Taubaté, 2025). Ainda conforme o site:

¹ IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/pesquisa/38/02023>. Acesso em: 19 dez. 2025.

² Taubaté (SP) recebe título de Capital Nacional da Literatura Infantil. Confederação Nacional de Municípios. Disponível em: <https://cnm.org.br/comunicacao/noticias/taubat%C3%A9-sp-recebe-t%C3%ADtulo-de-capital-nacional-da-literatura-infantil>. Acesso em: 9 set. 2025.

Taubaté é uma cidade moderna, com infraestrutura urbana bem desenvolvida e áreas industriais em expansão. Seus bairros são repletos de edifícios e comércio vibrante, enquanto a cultura continua presente em suas praças e eventos. A cidade também é reconhecida por sua educação e pelo turismo, com museus e festas tradicionais que celebram tanto o passado quanto o presente (Prefeitura de Taubaté, 2025).

Para melhor compreensão do local em que está inserida a escola na qual foi realizado o estudo, a seguir serão apresentados os mapas da localização da cidade de Taubaté, no Brasil (Figura 1), no estado de São Paulo (Figura 2) e uma visão geral da cidade (Figura 3).

Figura 1 – Mapa da localização da cidade de Taubaté no Brasil



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Taubat%C3%A9>.

#paratodosverem: a imagem destaca a localização do município de Taubaté no mapa político do Brasil. Situado no estado de São Paulo, na região Sudeste, Taubaté encontra-se no Vale do Paraíba Paulista, entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. A posição geográfica mostra que Taubaté está próxima à Serra da Mantiqueira e possui fácil acesso a importantes rodovias, integrando-se a um dos principais eixos econômicos e logísticos do país.

Figura 2 – Mapa da localização da cidade de Taubaté no Estado de São Paulo



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Taubat%C3%A9>.

#paratodosverem: mapa político do estado de São Paulo, com destaque em vermelho para o município de Taubaté, localizado, na região do Vale do Paraíba Paulista, entre as cidades de São José dos Campos e Pindamonhangaba. No canto inferior esquerdo, há um mapa menor do Brasil, mostrando em destaque a área correspondente ao estado de São Paulo.

Figura 3 – Mapa da visão geral da cidade de Taubaté



Fonte: <https://www.google.com/maps>.

#paratodosverem: mapa do município de Taubaté, localizado, no interior do estado de São Paulo, na região do Vale do Paraíba. O mapa mostra o contorno do território de Taubaté em destaque vermelho, com a área urbana central indicada em tom rosado. Ao redor, aparecem cidades vizinhas como Tremembé e Pindamonhangaba ao norte, Caçapava e São José dos Campos a oeste, Lagoinha e São Luiz do Paraitinga a leste, e Redenção da Serra ao sul. As principais rodovias marcadas são a BR-116 (Rodovia Presidente Dutra), que corta o município, e as estaduais SP-121, SP-153 e SP-050.

A escola de Educação Infantil escolhida para o estudo está situada na região norte de Taubaté, em uma praça a cerca de 4 km do centro da cidade. Sua posição estratégica favorece o acesso da comunidade, com linhas de transporte coletivo e estabelecimentos comerciais bem próximos, o que traz facilidade para a circulação e a integração das famílias com a escola.

De acordo com o Plano de Gestão Escolar (2024) que a pesquisadora teve acesso durante a pesquisa, foi possível observar que os alunos, em sua maioria, provêm de famílias de classe média baixa, com faixa salarial de 2 a 4 salários-mínimos. O bairro é conhecido por ter uma vida comercial ativa com restaurantes, pizzarias e uma feira livre às sextas-feiras. Na praça onde a escola está situada, há um espaço comunitário composto por uma quadra esportiva e um campo de futebol, utilizado pelos moradores do bairro. Em uma rua próxima, localiza-se uma escola de Ensino Fundamental, para onde as crianças são direcionadas após concluírem todas as etapas da Educação Infantil, o que oferece oportunidade da continuidade do percurso educacional na própria comunidade.

Vale destacar também que a sua localização é estratégica, pois dá acesso direto à estrada que liga Taubaté ao município de Tremembé, o que facilita a circulação das famílias que residem entre as duas cidades.

1.2.2 Caracterização da educação de Taubaté e da escola em estudo

Conforme informações obtidas, na Secretaria de Educação do Município, via 1Doc, atualmente, Taubaté possui 69 escolas de Educação Infantil (EI), 54 escolas de Ensino Fundamental (EF), sendo que 6 dessas escolas atendem também a Educação Infantil, e não possui escolas de Ensino Médio (EM). Ao todo, existem 11.546 matrículas para EI, 26.993 matrículas para EF e 12.586. As escolas de Educação Infantil possuem 482 docentes, e as escolas de Ensino Fundamental contam com 1.189 docentes, como aponta o Quadro 1.

Quadro 1 – Dados sobre a educação de Taubaté

Etapas Ensino Básico	Nº de Escolas Municipais	Nº de Matrículas	Nº de Docentes
Educação Infantil	69	11546	482
Ensino Fundamental	54	26993	1189
Ensino Médio	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pela Secretaria da Educação de Taubaté (2025).

Conforme o Plano de Gestão (2024), a escola em estudo foi criada em 28/03/2003. Funciona num prédio térreo, com instalações e espaço restrito aos alunos, murada em toda a sua extensão, possui seis salas funcionando em dois turnos, uma sala dos professores, almoxarifado, sala de jogos, copa, cozinha, dois banheiros para adultos e dois banheiros para crianças. Possui duas áreas gramadas com parque infantil e estacionamento externo. Atende às crianças de Educação Infantil, divididas em: primeira fase, com berçário, maternal 1 e maternal 2 (de 0 a 3 anos) e pré-escola, com 1ª etapa e 2ª etapa (de 4 a 6 anos), sendo que possui 129 alunos, distribuídos nas etapas de berçário até a segunda etapa, com 6 salas de referência, com uma média de 24 alunos por sala, 75% deles frequenta o período integral.

A escola conta com a presença da diretora, da professora coordenadora, uma professora especialista que atende aos alunos uma vez por semana, além das docentes das salas regulares e das auxiliares escolar infantil, das auxiliares de inclusão, da auxiliar escolar, da auxiliar técnico administrativo, das cozinheiras e das faxineiras. A escola possui uma comissão de pais representantes na Associação de Pais e Mestres e tem seu próprio estatuto. É acompanhada por uma supervisora de ensino, lotada na Secretaria de Educação. Segundo as informações obtidas, no Plano de Gestão escolar, as docentes estão constantemente participando de HTPCs formativos e cumprem efetivamente os horários de HA (Hora Atividade) com planejamento, com estudos, com preparação do Acompanhamento Docente, com organização do relatório descritivo do aluno, com preenchimento do Diário de Classe, entre outras atividades.

A escolha desta escola para a realização da pesquisa fundamenta-se em alguns aspectos essenciais. Entre eles, por ser a escola onde a pesquisadora atua há bastante tempo, o que favorece um conhecimento mais aprofundado da realidade, inclusive das práticas pedagógicas utilizadas. Depois, devido à observação de que a instituição realiza um trabalho sério voltado para questões relevantes em forma de projetos, com um enfoque transformador da realidade, como Projeto Acolhimento, Projeto Leitura, Projeto Horta, Projeto Alimentação Saudável, Projeto Folclore, Projeto Higiene e Projeto Arbovirose, além de realizar ações reais de inclusão de alunos deficientes. A escola é reconhecida por ter uma equipe escolar estruturada e que realiza um trabalho comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos, sempre alinhado à BNCC (Brasil, 2018) e demais documentos voltados para a Educação Infantil, o que fortalece a confiança no estudo realizado neste espaço.

O impacto da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação, nas escolas, especialmente por meio do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), gera efeitos que podem ser positivos, mas também podem apresentar desafios. O impacto torna-se limitado

quando não está de acordo com as necessidades específicas dos alunos e das docentes da escola de Educação Infantil. Como alertam Imbernón (2010) e Nóvoa (1992), processos formativos muito teóricos, descontextualizados ou generalistas tendem a perder sua eficácia, pois não dialogam com as necessidades das escolas e dos professores.

A formação em HTPC, oferecida pela Secretaria de Educação, pode promover uma melhoria quando é utilizada para alinhar práticas e promoção do desenvolvimento profissional, como um espaço de aprendizado e troca de experiências. Conforme o Plano de Gestão (2024):

A escola tem como objetivo garantir que a criança esteja no centro do planejamento, ocupando papel ativo na construção de seus conhecimentos, e que através das experiências e relações cotidianas se constitui como sujeito. Nas interações e brincadeiras, garantimos aos alunos os direitos de aprendizagem, os conhecimentos e habilidades que lhes assegurem uma formação humana integral efetivando novas aprendizagens nos âmbitos sociais, efetivos, físicos e cognitivos (Plano de Gestão (2024, p. 6).

Esse processo valoriza o respeito à diversidade e incentiva o desenvolvimento de atitudes colaborativas. Sendo assim, segundo o Plano de Gestão (2024), a escola está comprometida em oferecer uma educação integral, alinhada à sua proposta pedagógica e metodológica, envolvendo as crianças em atividades que estimulem seu desenvolvimento pleno, tanto no aspecto cognitivo quanto no emocional e social.

Tal abordagem favorece um ambiente propício para a investigação sobre como a formação das docentes e suas práticas pedagógicas impactam o desenvolvimento dos alunos, além de contribuir para a reflexão sobre a transformação social por meio da educação. Portanto, a escolha dessa escola para a pesquisa reflete não apenas a questão de acessibilidade ao local, mas, ocorre devido à confiança e à adequação do contexto às necessidades do estudo realizado.

1.3 Problema

A criação de novas estratégias de ensino e aprendizagem faz parte das experiências construídas pelas docentes em suas trajetórias profissionais, relacionada aos processos de formação. No entanto, nota-se que nem sempre os conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo se articulam com a prática cotidiana na Educação Infantil.

Para Tardif (2017), os saberes docentes são construídos ao longo da carreira, na relação entre teoria, prática e experiência cotidiana, exige do professor constante atualização. Assim,

Pimenta (2012) ressalta que a formação de professores é um processo contínuo, no qual as práticas pedagógicas devem ser sempre reinventadas para responder às necessidades dos alunos.

Na prática pedagógica docente, no cotidiano escolar, é comum surgirem desafios de diversas formas, mas as docentes buscam maneiras de superar. Nóvoa (2009) aponta que os desafios fazem parte da profissionalidade docente e que o professor constrói sua identidade justamente na superação dos obstáculos. Os desafios, a resiliência e o compromisso com o aprendizado dos alunos podem levar o docente a se reinventar em suas práticas e continuar o seu processo formativo. Nessa perspectiva, Imbernón (2010) reforça que a formação contínua e a motivação são fundamentais para que o professor consiga enfrentar os desafios da prática e transformá-los em oportunidades de inovação pedagógica.

Sendo assim, a capacidade de transformar dificuldades em oportunidades de crescimento pedagógico, faz com que as docentes continuem impactando positivamente a formação dos seus alunos. Desse modo, Perrenoud (2002), fala sobre a importância de o professor enfrentar desafios no cotidiano de forma reflexiva e profissional, quando afirma: “O professor competente é aquele que mobiliza seus saberes diante de situações complexas, transformando problemas em oportunidades de ação pedagógica” (Perrenoud, 2002, p. 18).

Diante dessa realidade, define-se como problema de pesquisa: De que forma o processo formativo das docentes se articula às estratégias de ensino desenvolvidas na prática pedagógica em uma escola da Educação Infantil de Taubaté-SP? A partir do problema exposto, apresenta-se, a seguir, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientam e norteiam o desenvolvimento desta pesquisa.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

O objetivo deste estudo é analisar as percepções das docentes sobre o processo formativo e sua relação com as estratégias de ensino utilizadas por elas na prática pedagógica, em uma escola da Educação Infantil de Taubaté - SP.

1.4.2 Objetivos Específicos

Caracterizar a formação acadêmica e o perfil profissional das docentes participantes da pesquisa;

Investigar de que forma os saberes adquiridos na formação docente influenciam as práticas pedagógicas na Educação Infantil;

Identificar os desafios percebidos pelas docentes, no cotidiano da Educação Infantil, considerando aspectos pedagógicos, estruturais e relacionais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem;

Elaborar como produto técnico um Projeto de Formação Continuada para Docentes da Educação Infantil a partir de temas sugeridos pelas docentes para colaborar com o processo formativo.

1.5 Organização da pesquisa

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados, Considerações finais, Referências, Apêndices e Anexos.

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

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de formação docente, estratégias de ensino e suas práticas pedagógicas e que favorecem a aprendizagem dos alunos de Educação Infantil. Aborda também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

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

Em seguida, apresentam-se os Resultados, o Produto Técnico, as Considerações finais, as Referências, os Apêndices e os Anexos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção será apresentada uma revisão de literatura que aborda a formação docente e a construção de sua prática pedagógica, considerando as estratégias utilizadas pelas docentes no contexto escolar. Serão abordados autores que tratam do tema em estudo e que contribuem para a compreensão do desenvolvimento profissional docente, bem como para análise da relação entre teoria e prática no cotidiano da Educação Infantil, destacando os desafios e possibilidades da atuação docente.

As docentes estão em constante formação, o que possibilita aprimorar sua atuação profissional e, assim, elaborar diferentes estratégias de ensino, de modo que tenham a oportunidade de alcançar seus alunos, sobretudo, no contexto de transformação social, que requer novas habilidades do docente na maneira de ensinar.

2.1 Panorama das pesquisas sobre formação e práticas pedagógicas na Educação Infantil

Para a realização do panorama de pesquisa deste estudo foram utilizados os repositórios: Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e site do Mestrado Profissional em Educação (MPE – UNITAU), no Banco de Dissertações.

Nas buscas nos repositórios, foram utilizados os descritores: “Práticas Pedagógicas do docente de Educação Infantil” e “Formação e práticas pedagógicas do docente de Educação Infantil”. Os descritores foram escolhidos com o intuito de buscar maior especificidade na fundamentação teórica para a pesquisa.

2.1.1 Busca no Portal de Periódicos da CAPES

Para a busca no Portal de Periódicos da CAPES com o descritor “Práticas Pedagógicas do docente de Educação Infantil” foram utilizados os critérios: Todos os campos, com a obtenção de 1050 resultados; por assunto, com 10 resultados; títulos, com 11 resultados, e selecionados, com 2 resultados. Para a busca com o descritor “Formação e práticas pedagógicas do docente de Educação Infantil”, foram utilizados os mesmos critérios, ou seja: todos os campos, com 674 resultados; por assunto, com 8 resultados; título, com 6 resultados; e selecionados, com 3 resultados, como observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Panorama de Pesquisa - Portal de Periódicos da CAPES

Descritores	Todos os campos	Por assunto	Título	Selecionados
Práticas Pedagógicas do Docente de Educação Infantil	1050	10	11	3
Formação e práticas pedagógicas do docente de Educação Infantil	674	8	6	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os descritores foram utilizados para identificar os artigos que pudessem contribuir para o tema desenvolvido na pesquisa. Com as buscas, no Portal de Periódicos da CAPES, foram selecionados cinco textos que tratavam sobre o assunto da pesquisa, com um recorte no período de 2020 a 2024.

2.1.2 Análise dos textos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES

Para o descritor “Práticas Pedagógicas do Docente de Educação Infantil”, foram selecionados três textos que tratam sobre as práticas pedagógicas dos docentes, no trabalho com a Educação Infantil, e para o descritor “Formação e Práticas Pedagógicas do Docente de Educação Infantil”, foram selecionados dois textos que abordam sobre a importância da formação docente, na Educação Infantil, como se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Referenciais para a pesquisa - Portal de Periódicos da CAPES

Autores	Títulos		Ano de Publicação
Ana Maria Esteves Bortolanza, Cíntia Resende Corrêa, Marisângela Nandi Veronez	Desenvolvimento Infantil, Atividade e Linguagem: Implicações para a Formação e as Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Infantil	Dialogia	2023

Nídia de Paula da Silva Braga; Adriana Rodrigues	A organização do ensino-aprendizagem e o fazer docente na Educação Infantil.	Profissão Docente	2023
Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Adriana Aparecida de Lima Terçariol	Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores.	Dialogia	2023
Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Adriana Aparecida de Lima Terçariol	Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores e adultos – Entrevista com Rogério Alcântara	Dialogia	2023
Marta Cristina Barbosa; Luci Teresinha M. dos Santos Bernardi	Formação continuada na Educação Infantil: a escola é o lócus	Retratos da Escola	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O critério de seleção utilizado foi que, na busca, os descritores aparecessem no título dos trabalhos encontrados. Os três textos selecionados a partir do descritor “Práticas Pedagógicas do Docente de Educação Infantil” foram escolhidos pelo título e baseado no fato de abordarem assuntos relacionados ao tema da pesquisa, como a relação entre desenvolvimento infantil, atividade e linguagem como base para a formação docente; o papel do professor como mediador do processo educativo; reflexão sobre as políticas públicas e documentos oficiais que orientam a Educação Infantil.

O artigo “Desenvolvimento Infantil, Atividade e Linguagem: Implicações para a Formação”, é um estudo em que Bortolanza *et al.* (2023) buscam compreender as implicações do tripé: desenvolvimento infantil, atividade e linguagem para a formação de docentes de Educação Infantil e suas práticas pedagógicas.

No artigo “A organização do ensino-aprendizagem e o fazer docente na Educação Infantil”, as autoras Braga e Rodrigues (2023) abordam a organização do processo de ensino-

aprendizagem no contexto da Educação Infantil, considerando as perspectivas das docentes e a maneira como estruturam suas práticas no cotidiano escolar.

No artigo “Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores”, Vercelli e Terçariol (2023) apresentam um breve histórico dos Documentos que tratam da Educação Infantil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – lei nº 9396), até a 2018 com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC), que estabeleceu que o currículo da Educação Infantil deve ser pautado nos cinco campos de experiência, que vieram para nortear o trabalho docente. Sendo assim, os profissionais da educação precisam estudar e refletir sobre cada documento, não aceitando como algo determinado e compreendendo que a criança é protagonista de todo o processo.

Os dois textos selecionados a partir do descritor, “Formação e Práticas Pedagógicas do Docente de Educação Infantil”, também foram escolhidos a partir do título e por tratarem de temas relacionados à pesquisa, como a defesa de uma Educação Infantil que valorize a mediação docente e a valorização da formação continuada como espaço de reflexão coletiva.

O texto “Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores e adultos” – Entrevista com Rogério Alcântara, em que as autoras afirmam que a educação escolar tem como objetivo mediar a vida cotidiana e a imersão da criança na esfera complexa da atividade humana. Nessa direção, há o trabalho dos docentes para realizar com as crianças de Educação Infantil uma educação assentada nas qualidades produzidas historicamente pelos homens (Vercelli; Terçariol, 2023).

Outro texto que se relaciona ao descritor citado é “Formação continuada na Educação Infantil: a escola é o lócus”, no qual Barbosa e Bernardi (2022) ressaltam a importância da formação continuada, na escola, afirmando:

A formação continuada desenvolvida na escola tem que reafirmar a importância do papel do(a) professor(a) e valorizar sua identidade profissional. Para isso, tem que depor e refletir sobre temas que suscitaram mudanças na prática pedagógica e possibilitam a melhoria do trabalho docente em sala de aula, assim como rediscutir, coletivamente, a prática atrelada à teoria (Barbosa; Bernardi, 2022, p. 1039).

Assim, os autores defendem que a formação continuada na escola deve ser um espaço coletivo de diálogo e reflexão, no qual as docentes analisam suas experiências, relacionam teoria e prática e constroem novos caminhos para melhorar o trabalho pedagógico e fortalecer sua identidade profissional. Quando essa discussão ocorre coletivamente entre os docentes, a prática pedagógica se torna mais consciente, fundamentada e intencional.

2.1.3 Busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Para a busca, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o descritor “Práticas Pedagógicas do docente de Educação Infantil”, foram utilizados os critérios: todos os campos, com a obtenção de 2240 resultados; por assunto, com 61 resultados; títulos, com 30 resultados, e selecionados, com 3 resultados.

Para a busca com o descritor “Formação e práticas pedagógicas do docente de Educação Infantil”, foram utilizados os mesmos critérios, ou seja: todos os campos, com 1581 resultados; por assunto, com 42 resultados; título, com 15 resultados; e selecionados, com 2 resultados, como observado no Quadro 4.

Quadro 4 - Panorama de Pesquisa – BDTD

Descritores	Todos os campos	Por assunto	Título	Selecionados
Práticas Pedagógicas do docente de Educação Infantil	2240	61	30	3
Formação e Práticas Pedagógicas do Docente de Educação Infantil	1581	42	15	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com as buscas, no BDTD, foram selecionadas cinco dissertações em que os descritores aparecem, nos títulos, e que tratam de temas relacionados à pesquisa, com um recorte no período de 2020 a 2024.

2.1.4 Análise dos textos selecionados na BDTD

Para o descritor “Práticas Pedagógicas do Docente de Educação Infantil”, foram selecionados três textos que tratam sobre como o docente aperfeiçoa seu conhecimento e constrói sua aprendizagem, e para o descritor “Formação e práticas pedagógicas do docente de Educação Infantil”, foram selecionados dois textos que abordam sobre a prática pedagógica de docentes e fazem uma análise da formação continuada, como se observa no Quadro 5.

Quadro 5 – Referenciais para a pesquisa – BDTD

Autores	Título		Ano de Defesa
Márcia Tostes Costa da Silva	Docente de Educação Infantil de uma comunidade investigativa traduzindo a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas	Dissertação	2021
Keli dos Santos Guadagnino	Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil	Dissertação	2021
Daniela Ruiz	O registro reflexivo como instrumento na qualificação de prática pedagógica de professoras de Educação Infantil	Dissertação	2022
Ana Paula Quevedo Postal	A formação continuada de professores e suas implicações na qualidade da prática pedagógica da Educação Infantil: estudo de uma escola da rede municipal de Santa Maria/RS de 2016 a 2020	Dissertação	2021
Letícia Beatriz Birck Lima	O movimento na Educação Infantil: olhares sobre a prática pedagógica de uma professora	Dissertação	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O critério de seleção utilizado, na busca de dissertações na BDTD, foi que alguns termos dos descritores aparecessem no título dos trabalhos encontrados. As três dissertações

selecionadas a partir do descritor “Práticas Pedagógicas do Docente de Educação Infantil”, foram escolhidos pelo título e por abordarem assuntos relacionados ao tema da pesquisa, como o desenvolvimento dos saberes docentes de forma contínua, a formação como prática inclusiva dos estudantes, e o aprimoramento da prática pedagógica.

Na dissertação, “Professores de Educação Infantil de uma comunidade investigativa traduzindo a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas”, Silva (2021) mostra como o docente continua a desenvolver seu conhecimento e a construir o seu aprendizado, articulando teoria e prática para sustentar suas práticas pedagógicas.

Na dissertação “Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil”, Guadagnino (2021) analisa fatores pedagógicos, de formação e relacionados à atuação profissional que contribuem para uma efetiva inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Na dissertação “O registro reflexivo como instrumento na qualificação de prática pedagógica de professoras de Educação Infantil”, Ruiz (2022) verifica como e se o registro reflexivo qualifica a prática pedagógica de duas docentes de uma Escola Municipal, que atende crianças de 0 a 3 anos numa escola de São Bernardo.

Os dois textos selecionados a partir da busca com o descritor “Formação e Práticas Pedagógicas do Docente de Educação Infantil” também foram escolhidos pelo título e por abordarem temas relacionados à pesquisa, como a atualização e o desenvolvimento profissional constante e as práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral das crianças.

A dissertação “A formação continuada de professoras e suas implicações na qualidade da prática pedagógica”, na qual Postal (2021) analisa a importância da formação continuada das docentes da Educação Infantil em escola municipal, servindo como base para nosso estudo, pois enfatiza como a atualização e o aperfeiçoamento profissional das docentes influenciam a melhoria do ensino e o desenvolvimento das práticas educativas no contexto escolar.

Sobre a outra dissertação escolhida “O movimento na Educação Infantil: olhares sobre a prática pedagógica de uma professora”, Lima (2020) investiga a prática pedagógica relacionada ao movimento desenvolvido por uma professora pedagoga atuante, na Educação Infantil, o que revela como a prática pedagógica da professora integra o corpo, o brincar e a ação como formas de promover o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, o movimento é compreendido como uma linguagem essencial da infância, por meio da qual as crianças exploram o mundo, expressam emoções e constroem conhecimentos.

2.1.5 Busca no site do Mestrado Profissional em Educação (MPE – UNITAU), no Banco de Dissertações

Na busca no site do Mestrado Profissional em Educação (MPE – UNITAU), no Banco de Dissertações, com o descritor “Práticas Pedagógicas do docente de Educação Infantil” foram utilizados os critérios: todos os campos, com 53 resultados; por assunto, com 10 resultados; títulos, com 6 resultados, e selecionados, com 2 resultados. Na busca com o descritor “Formação e práticas pedagógicas do docente de Educação Infantil”, foram utilizados os mesmos critérios, ou seja: todos os campos, com 36 resultados; por assunto, com 19 resultados; título, com 5 resultados; e selecionados, com 1 resultado, como observado no Quadro 6.

Quadro 6 - Panorama de Pesquisa – Banco de Dissertação do MPE – UNITAU

Descritores	Todos os campos	Por assunto	Título	Selecionados
Práticas Pedagógicas do docente de Educação Infantil	53	10	6	2
Formação e Práticas Pedagógicas do Docente de Educação Infantil	36	19	5	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os descritores foram utilizados para identificar os artigos que pudessem contribuir para o tema desenvolvido na pesquisa. Com as buscas, no site do Mestrado Profissional em Educação (MPE – UNITAU), no Banco de Dissertações, foram selecionados três textos em que algum dos descritores aparecem, no título, com um recorte no período de 2020 a 2024.

2.1.6 Análise dos textos selecionados no Banco de Dissertação do MPE – UNITAU

Para o descritor “Práticas Pedagógicas do Docente de Educação Infantil”, foram selecionados dois textos que abordam sobre a eficácia dos programas de formação docente e sua prática. Para o descritor “Formação e Práticas Pedagógicas do Docente de Educação Infantil”, foi selecionado um texto, com o objetivo de analisar os efeitos de uma proposta de

inserção, no espaço escolar, desenvolvida, no contexto de um curso de Pedagogia, no processo de construção de conhecimento profissional dos licenciados, como se observa no Quadro 7.

Quadro 7 – Referenciais para a pesquisa – Banco de Dissertação do MPE – UNITAU

Autores	Título		Ano de Defesa
Marcus Vinícius Ferraz Mayela Querido	Formação Continuada de professores em serviço: possíveis mudanças na prática pedagógica de ensino	Dissertação	2023
Valéria Aparecida de Araújo	Formação Continuada: uma prática favorecida pelas comunidades de aprendizagem docente	Dissertação	2022
Andrea Cristiane de Paula	A Relação Teoria e Prática na formação inicial dos professores: análise de uma experiência	Dissertação	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O critério de seleção na busca de dissertações, no Banco de Dissertação do MPE – UNITAU, foi que alguns termos dos descritores aparecessem no título dos trabalhos encontrados. As duas dissertações selecionadas a partir do descritor “Práticas Pedagógicas do Docente de Educação Infantil” foram escolhidas pelo título e por abordarem assuntos que se relacionam ao tema da pesquisa, tais como: a análise das condições que tornam efetiva a formação continuada e a elaboração e a implementação de uma proposta de formação continuada durante os HTPCs.

Para o descritor “Práticas Pedagógicas do docente de Educação Infantil”, uma das dissertações selecionadas foi “Formação Continuada de professores em serviço: possíveis mudanças na prática pedagógica de ensino”. No texto, Querido (2023) tem como objetivo identificar em quais condições a formação continuada em serviço se torna capaz de provocar certos impactos e mudanças na prática de ensino dos docentes que atuam no ensino público.

Para o mesmo descritor, outra dissertação selecionada foi “Formação Continuada: uma prática favorecida pelas comunidades de aprendizagem docente. Nesse texto, Araújo (2022) planeja e desenvolve uma proposta de formação para HTPC com um grupo de professores coordenadores pedagógicos e técnicos do Ensino Fundamental na rede de ensino municipal.

Para o descritor “Formação e práticas pedagógicas do docente de Educação Infantil”, foi selecionada uma dissertação que traz termos dos descritores, no título, e aborda temas relacionados à pesquisa, como a construção de estratégias de aprendizagem mais reflexivas, contextualizadas e significativas para a formação docente.

A dissertação “A relação teoria e prática na formação inicial dos professores: análise de uma experiência”, em que Paula (2020) analisa os efeitos de uma proposta de inserção, no espaço escolar, contribui para a pesquisa ao evidenciar como a vivência prática, na escola, fortalece a articulação entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mais reflexivas e contextualizadas.

Visando aprofundar as discussões sobre o tema em estudo, esse panorama tem como propósito apresentar pesquisas que tratam sobre formação docente e sua prática pedagógica, contribuindo para uma reflexão ampla e fundamentada sobre o assunto. Busca-se, assim, mostrar como os processos formativos influenciam as concepções e estratégias de ensino e as práticas desenvolvidas por docentes na Educação Infantil, em uma relação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, os estudos de Bortolanza *et al.* (2023), Braga e Rodrigues (2023), Vercelli e Terçariol (2023) e Barbosa e Bernardi (2022) ressaltam que a formação docente influencia diretamente as práticas pedagógicas na Educação Infantil. As autoras discutem sobre a importância de compreender o desenvolvimento infantil, como se dá a organização do ensino-aprendizagem e as políticas educacionais, sobretudo a BNCC, como fundamentos para uma construção de estratégias de ensino contextualizadas e, principalmente, reflexivas. Elas afirmam que a escola é o espaço privilegiado de formação continuada dos docentes, assim, a reflexão sobre a prática pedagógica articulada à teoria, contribui para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção das estratégias de ensino. Desse modo, tais estudos reforçam a necessidade de uma formação crítica, contínua e situada no contexto escolar.

Da mesma forma, as dissertações de Silva (2021), Guadagnino (2021), Ruiz (2022), Postal (2021) e Lima (2020) mostram que a formação docente, a reflexão sobre a prática e a formação contínua são fundamentais para a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esses estudos destacam a articulação entre teoria e prática, a importância da formação

continuada, a inclusão, o registro reflexivo, além de enfatizarem as estratégias pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral das crianças.

De igual modo, os estudos de Querido (2023), Araújo (2022) e Paula (2020) apontam que a formação docente, seja inicial ou continuada, devem ser contextualizadas ao cotidiano escolar e desenvolvida de maneira colaborativa, a fim de contribuir para mudanças nas práticas pedagógicas e para a articulação entre teoria e prática.

Em síntese, esses achados reforçam a necessidade de uma formação docente mais crítica, reflexiva e contínua, que se reflete diretamente nas estratégias de ensino desenvolvidas no contexto escolar, constituindo um aspecto central para esta pesquisa.

Na sequência, são apresentadas as contribuições de autores que abordam a concepção de infância e a criança como sujeito de direitos na Educação Infantil, as normativas legais que orientam essa etapa da educação básica, os desafios da Educação Infantil no contexto contemporâneo, o lúdico como eixo estruturante das práticas pedagógicas e, ainda os processos de formação inicial e continuada para docentes, bem como a formação específica para atuar na Educação Infantil.

2.2 Concepções de infância: a criança como sujeito de direitos na Educação Infantil

As concepções de infância transformaram-se ao longo da história. A infância nem sempre foi vista e compreendida como uma fase distinta da vida, que necessita de proteção, cuidado e condições adequadas para se desenvolver. No contexto da Educação Infantil, essa mudança de perspectiva é fundamental, pois reconhece a criança como protagonista ativa, participante e competente, o que deve orientar as práticas pedagógicas das docentes.

Philippe Ariès (1981), um historiador que aborda sobre a família e a infância, destaca que na Idade Média a criança era inserida no universo adulto bem cedo, pois participava do trabalho e das relações sociais sem nem conhecer as suas especificidades. Durante vários anos, o período da infância permaneceu oculto em relação às suas particularidades e às fases de desenvolvimento, sem considerar a diferença do jovem e do adulto.

Em sua obra *História Social da Criança e da Família* (1975), Ariès ressalta que a infância é uma categoria social construída ao longo da história, como uma fase singular da vida da criança, o que não existia até a Idade Média. A idade torna-se um dado científico durante este período, pois, “a cronologia das idades não era, para os homens da Idade Média, um critério muito significativo para ordenar os estágios da vida humana”, afirma Ariès (1981, p. 36).

Para Ariés (1981, p. 99), “assim que a criança tivesse condições de viver sem depender tanto de sua mãe ou de uma ama, ela ingressaria na sociedade dos adultos e não se distinguiria deles”. Nesse contexto, o autor afirma que a brincadeira não era privilégio da infância, mas uma prática comum para todas as idades e que, mais tarde se restringiu ao mundo infantil.

A partir do momento em que o conceito de infância começou a se destacar e ser reconhecido como uma etapa específica da vida, surge então uma preocupação com a educação de crianças e condições de seu desenvolvimento, visto que, por muito tempo, a educação da criança foi considerada uma competência familiar, pois era junto dos adultos que elas aprendiam a dominar os conhecimentos necessários para a sobrevivência, fazendo parte deste grupo, como afirma Bujes (2001, p.13).

No entanto, essa visão começou a se transformar, a partir do pensamento iluminista, sobretudo com Jean-Jacques Rousseau, filósofo francês do século XVIII, que trata do conceito de infância e mostra como esse tema se transformou ao longo do tempo, inaugurando novas bases para a pedagogia moderna. Em sua obra chamada *O Emílio*, ele aborda sobre a educação de crianças e dá enfoque a valorização desta fase da vida. Rousseau (1995) procura mudar a concepção da criança como “pequeno adulto” ao defender a infância como uma etapa específica do desenvolvimento humano, com suas necessidades próprias, como cuidado, tempo e uma educação adequada. Ele afirma que a criança é um ser pensante, que tem suas próprias ideias.

A partir dessas concepções, os pensamentos de Rousseau influenciaram autores como Pestalozzi e Froebel, bem como os psicólogos Piaget e Vygotsky, os quais também refletiram sobre a infância, o desenvolvimento humano e os processos educativos.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço, adaptou o método de ensino da época ao nível de desenvolvimento dos alunos e trouxe importantes contribuições para a educação no que se refere à valorização do afeto no processo de aprendizagem. É uma concepção conhecida como “educação pelo amor” apresentada especialmente em sua obra *Como Gertrudes ensina seus filhos* (1801), na qual o autor destaca que o ensino deve partir da natureza da criança, considerando suas necessidades afetivas, intelectuais e morais.

Para Pestalozzi (2001), a família exerce um papel essencial na constituição moral e emocional da criança, compreendendo-a como o primeiro espaço de formação humana. Nesse sentido, a escola deveria funcionar como uma continuidade do ambiente familiar, onde o docente assumiria uma postura acolhedora, como a da família, orientando a criança com respeito e atenção, pois afirma o autor: “a educação verdadeira começa no seio da família, pelo amor, e se estende à escola” (Pestalozzi, 2001, p. 45).

Partindo dessa perspectiva, Pestalozzi (2001) destaca que o desenvolvimento intelectual está profundamente ligado ao desenvolvimento emocional e reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem a criança em sua integralidade. É uma visão que antecipa princípios que hoje fundamentam a Educação Infantil, sobretudo o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, que aprende e se desenvolve em contextos marcados por vínculos afetivos e relações humanizadas, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao definirem a criança como: “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (Brasil, 2009).

Friederich Froebel (1782-1852), foi um autor importante no pensamento sobre a infância que, inspirado nas ideias de Pestalozzi, criou o conceito de jardim de infância (*Kindergarten*), destacando a ideia da infância como fase em que a criança floresce de maneira espontânea. Segundo o autor, a infância é compreendida como um período de desabrochar da criança. Sendo assim, na escola o docente deve exercer o papel de mediador, criando condições e favorecendo um ambiente adequado para que ela se desenvolva de maneira plena, oferecendo materiais como jogos e atividades espontâneas, incentivando-a a se conectarem com à sua própria essência e com o mundo, para construir conhecimento. Para Froebel (2001), o brincar é a mais alta expressão do desenvolvimento humano na infância, pois é a expressão livre do interior da criança” (Froebel, 2001, p. 55).

Historicamente, com a transformação do conceito de infância, as instituições escolares também foram alteradas, a partir do século XIX, ampliando o atendimento às famílias, contemplando as camadas populares e reorganizando suas estruturas, segundo Kramer (2005).

Jean Piaget (1850-1980), psicólogo suíço, um dos maiores pensadores do século XX, investigou o desenvolvimento cognitivo infantil criando suas revolucionárias teorias, as quais mostram que as crianças são capazes de pensar diferente dos adultos e constroem seus conhecimentos através dos seus estágios de desenvolvimento, o que gera impacto profundo na educação (Piaget, 2003). Segundo ele, o indivíduo está em constante interação com o meio que o cerca e, através desse processo, reestrutura esquemas que são cada vez mais complexos.

Para Piaget (2003), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de dois processos: assimilação e acomodação: A assimilação refere-se à incorporação de novas informações em esquemas mentais já existentes, enquanto acomodação envolve a modificação desses esquemas para integrar novas informações que não se encaixam nas estruturas prévias.

A partir de suas observações, Piaget (2006) destaca que o conhecimento é construído através da interação ativa entre o sujeito e o ambiente em que vive. Sendo assim, suas pesquisas demonstram que os métodos educacionais tradicionais poderiam ser aperfeiçoados com a adoção de abordagens que sejam mais interativas com inovações pedagógicas, pois as crianças são agentes que constroem conhecimentos e não são apenas receptores passivos.

Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo que produziu vários trabalhos científicos no campo intelectual, sendo o pioneiro no desenvolvimento intelectual das crianças. Para o autor, “o pensamento da criança se desenvolve na medida em que ela interage socialmente e apropria-se dos modos culturais de agir e significar o mundo” (Vygotsky, 2007, p. 33). Segundo ele, “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança ocorre inicialmente no plano social, para depois se internalizar no plano individual” (Vygotsky, 2007, p. 57).

O conceito de infância no Brasil tem traços historicamente marcados pela maneira como o Estado passou a intervir na vida das crianças. Conforme apontado por Del Priore (2010), as experiências das crianças no país foram marcadas por desigualdades sociais. Em grande parte do século XX, as políticas públicas voltadas à infância possuíam um caráter assistencialista, que tratava crianças pobres como “menores” e objeto de controle social (Rizzini, 2008).

Nesta perspectiva, Saveli e Samways (2012, p. 52), destacam que a construção do conceito de infância faz parte de um processo histórico que não se dá ao mesmo tempo e nem da mesma forma em todas as sociedades. As autoras ressaltam que “as primeiras instituições escolares para atendimento infantil, as creches, surgem no Brasil com um caráter assistencialista, com o propósito de cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam” (Saveli e Samways, 2012, p. 55).

Em 1908, foi instituída no Brasil a primeira creche para o atendimento da população, que recebia os filhos dos operários que não tinham condições de pagar por uma instituição privada. No entanto, é preciso destacar a diferença entre creche e jardim de infância. Santos (2009), afirma que o termo creche estava relacionado às instituições. A creche tinha o objetivo de assistir a criança que necessitava de cuidados para que a mãe pudesse trabalhar. O jardim de infância pretendia exercer o papel de moralizador de cultura, transmitindo para as crianças os padrões adotados na França e na Bélgica.

Segundo Kramer (2005), ocorre um dualismo em relação às falhas nas políticas de atendimento da criança na educação pré-escolar. De um lado, a educação compensatória e por outro, mesmo sendo compensatória, nada se faz. É um espaço para suprir carências nutricionais, afetivas e culturais e não um espaço de aprendizagem. Além disso, não é um espaço de educação

obrigatória, pois as instituições de Educação Infantil precisam passar de um direito da família para um direito da criança pequena.

As pré-escolas públicas não possuíam uma proposta pedagógica organizada, não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão de obra, que constituía as pré-escolas, era muitas vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho (Saveli e Samways, 2012, p. 57).

No entanto, no Brasil, o cenário começa a se transformar a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando a Educação Infantil é reconhecida legalmente como direito da criança, opção da família e dever do Estado, definidos no artigo 277 da Constituição Federal. Posteriormente, a Lei 8.069, de 13 de junho de 1990, da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, passa a reconhecer a criança como sujeito de direitos, com novas formas de atendimento, proteção e educação e saúde, como destaca Machado (2003). Essas mudanças legais e conceituais causaram impactos diretos no imaginário social acerca da infância, passando a influenciar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, destaca Sarmiento (2005). Houve mudanças ainda, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 9394/96, atendendo ao dispositivo constitucional, ao incorporar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Diante desse percurso histórico, observa-se que a Educação Infantil no Brasil passou por grandes transformações, deixando de ser um espaço meramente assistencial para tornar-se um direito fundamental da criança e uma obrigação do Estado. Assim, é necessário aprofundar a análise das principais normativas que regulamentam a Educação Infantil no Brasil, compreendendo seus avanços, desafios e implicações para a prática pedagógica contemporânea.

2.3 As normativas legais e sua influência na Educação Infantil

As normativas legais da Educação Infantil asseguram o direito da criança ao desenvolvimento integral e reconhecem essa etapa como um direito público. Nesse contexto, os marcos legais e normativos que regulam a Educação Infantil, no Brasil, desempenham papel fundamental para sua estruturação, consolidação e valorização.

Nesse sentido, a Constituição Federal (Brasil, 1988) representa um avanço ao reconhecer a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado, estabelecendo o atendimento nas creches e nas pré-escolas. Em seu artigo 205, a Constituição Federal expõe que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada

com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Posteriormente, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/1990, a Educação Infantil que reforça os princípios constitucionais, em seu artigo 53, ao afirmar: "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” Esse artigo do ECA reafirma a importância da Educação Infantil como um direito essencial para a criança, com o objetivo de promover a inclusão e desenvolvimento, desde a primeira infância.

Anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96, aprofunda a regulamentação da Educação Infantil e estabelece suas finalidades. Em seu artigo 29 ressalta que: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Em seguida, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), que destaca os princípios como o respeito à dignidade da criança, reforça a importância da socialização, do desenvolvimento da autonomia e da identidade infantil, além de reconhecer o professor como educador, não como um cuidador. O RCNEI (Brasil, 1998), contribui para a compreensão do papel das docentes e sugere que o desenvolvimento profissional não está desvinculado do desenvolvimento pessoal.

O docente é visto como agente cultural e político, e sua prática reflete esses aspectos. A visão é reforçada, no RCNEI (Brasil, 1998), que destaca a importância da competência polivalente, pois o docente precisa lidar com uma gama de conhecimentos e de habilidades e atuar no cuidado e na educação das crianças.

Alinhada a essa concepção, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, Lei nº 13.005/2014, estabelece metas para a ampliação do acesso à Educação Infantil e a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos. Ressalta a relevância da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil. A formação permanente, sugerida pelo PNE, é essencial para que as docentes se atualizem constantemente. A complexidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas exige uma qualificação específica e que envolve o conhecimento específico sobre o desenvolvimento infantil e a capacidade de refletir criticamente sobre a prática docente.

Em 2009, foi criada a Emenda Constitucional nº 59/2009, que torna obrigatória a matrícula de crianças a partir de 4 anos de idade, ampliando a obrigatoriedade escolar e reforçando a responsabilidade dos sistemas de ensino em oferecer vagas na pré-escola. No

entanto, Valadão e Silva (2017) destacam que a ampliação da obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos consiste na efetivação de um direito, com a necessidade da criação de ações pedagógicas, administrativas e financeiras para viabilizar o acesso das crianças na pré-escola.

No mesmo ano, foram estabelecidas as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), documento que orientam a organização pedagógica, estabelecendo os princípios e diretrizes para o planejamento pedagógico das creches e pré-escolas no Brasil, instituído pela Resolução nº 5/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo obrigatória para todas as instituições de 0 a 5 anos.

As Diretrizes possuem um papel central como instrumento de formação, definindo que a educação de crianças pequenas tem a função sociopolítica e pedagógica, destacando-se seus princípios éticos políticos e estéticos, articulados a uma pedagogia que deve orientar os projetos e práticas nas instituições de Educação Infantil. Trata-se, então de um currículo que compõe experiências e aprendizagens a partir das práticas sociais e linguagens, em íntima relação com a vida cotidiana (Flores; Albuquerque, 2015, p. 20).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) destacam a importância do desenvolvimento integral das crianças e reforçam o papel das instituições de Educação Infantil em proporcionar experiências educativas que respeitem o tempo e o ritmo de cada criança. O documento também ressalta que a Educação Infantil deve ser oferecida em ambientes acolhedores, que respeitem as culturas infantis e promovam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e motoras.

Seguindo essa mesma perspectiva, o Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257/2016, reforça a importância do cuidado e da educação das crianças na primeira infância e reconhece que os primeiros anos de vida são importantes para o desenvolvimento humano. Além disso, a lei propõe a integração de políticas públicas que garantam o desenvolvimento integral das crianças, incluindo a Educação Infantil como um dos pilares essenciais.

Essas legislações reconhecem que a importância da Educação Infantil, como afirma Campos (2012), quando destaca que a essa etapa da educação não deve ser reduzida à preparação para o Ensino Fundamental, mas precisa ser compreendida como direito da criança e espaço de desenvolvimento integral. É uma fase em que se constroem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, além de ser um direito assegurado às crianças.

Regulamentando aspectos definidos anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) define os direitos de aprendizagem e os campos de experiência que estruturam as práticas pedagógicas. A BNCC (Brasil, 2018) ressalta que a Educação Infantil é a primeira modalidade da Educação Básica, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças

têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, para que seja assegurado a elas os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Desse modo, a organização curricular está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento.

Um exemplo da relevância do documento pode ser visto na Introdução da BNCC (Brasil, 2018), onde afirma-se: “A Educação Infantil tem a finalidade de garantir condições adequadas de cuidado, de educação e de desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, com práticas que respeitem as especificidades dessa etapa, conforme orientações legais.”

Conforme BNCC (Brasil, 2018), o docente de Educação Infantil, embora procure zelar pelo bem-estar das crianças, tem atribuições amplas, como a responsabilidade de conduzi-las em um processo de aprendizado contínuo, como um mediador das aprendizagens que facilita, ampara e incentiva o seu desenvolvimento.

Analisando os referenciais anteriores RCNEI (1998) e DCNEI (2009) e a BNCC (2018) nota-se permanências significativas e aprimoramentos importantes na concepção e organização da Educação Infantil no Brasil. A partir do RCNEI (1998), observa-se a compreensão da criança como um sujeito ativo, que aprende por meio das interações e das experiências de brincadeira. O documento afirma que “a atividade lúdica é fundamental para o desenvolvimento da criança” (Brasil, 1998, p. 23), visão reafirmada pelas DCNEI (2009) e consolidada pela BNCC (2018). No entanto, o que prevalece é o entendimento da criança como protagonista de seu desenvolvimento, situada em um contexto social, cultural e afetivo. Tema aprofundado por Sarmiento (2005), que afirma que a criança deve ser reconhecida como sujeito social e produtor de cultura, o que exerce influência direta na construção das políticas e práticas pedagógicas.

As DCNEI (2009) ampliam essa concepção ao estabelecer princípios éticos, políticos e estéticos para orientar a Educação Infantil e reforça as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, é incorporado ao que Machado (2003) afirma sobre as mudanças legais e conceituais que transformaram o imaginário social e a maneira de entender a infância no Brasil. A BNCC (2018), otimiza esse percurso ao explicitar os direitos de aprendizagem, reforçando que “as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam aprendizagens significativas” (Brasil, 2018, p. 36). Assim, a BNCC (2018) sistematiza os princípios já existentes em documentos anteriores, porém traz maior clareza e organização curricular.

Sobre o papel do professor, há continuidade na ideia de que o docente atua como mediador das aprendizagens. O RCNEI (1998) destaca a importância da observação constante

e da intencionalidade educativa. As DCNEI (2009) reforçam esse papel e afirmam que o professor deve promover práticas que englobem os direitos e respeitem as singularidades das crianças. A BNCC (2018), aprofunda essa função ao destacar que o papel do docente não somente observar, mas planejar e organizar ambientes e situações adequadas de aprendizagem, o que se aproxima da visão de Vygotsky, quando ele afirma que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação com o outro e mediado pelas práticas culturais (Vygotsky, 2007).

Em relação à estrutura curricular, o RCNEI (1998) organiza os conteúdos em eixos e as DCNEI (2009) reforçam os eixos de interação e brincadeira. No entanto, a BNCC (2018) estabelece uma organização curricular integrada por meio dos campos de experiência. Desse modo, nota-se que a BNCC (2018) não rompe com os referenciais anteriores, mas os atualiza e organiza, garantindo maior coerência entre princípios legais, conceituais e práticas pedagógicas. Ela mantém elementos essenciais dos documentos anteriores e os aprimora de modo alinhado a uma concepção contemporânea e integral da Educação Infantil.

Vale destacar, porém, que o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou, no dia 22 de outubro, a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, que aprova as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, com foco em parâmetros de qualidade, equidade, gestão e acompanhamento das políticas educacionais para essa etapa.

Em seu Art. 1º descreve:

A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, que devem ser implementadas em todo o território nacional, atendendo as diversas dimensões propostas pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, editados pelo Ministério da Educação - MEC no ano de 2024, mediante conjugação de esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir a todas as bebês e crianças, do nascimento aos 5 (cinco) anos, o acesso e a permanência na Educação Infantil, bem como a qualidade e a equidade da oferta educativa em termos de gestão educacional, infraestrutura e ambientes educativos, processos pedagógicos e demais condições promotoras de sua aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil. CNE/CEB, 2024, art.1).

As mudanças buscam aprimorar a regulamentação já existente, com foco em padrões de qualidade de maneira mais concreta e operacional para que as organizações de Educação Infantil reforcem o direito à educação nessa etapa essencial. Sendo assim, as diretrizes continuam se articulando com a BNCC (Brasil, 2018), completando-a.

Desse modo, as normativas legais exercem um papel essencial para assegurar o acesso e a permanência das crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil, em um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro. Contudo, pensando no cotidiano escolar em que as crianças

estão inseridas, serão apresentados, a seguir, os principais desafios que impactam a Educação Infantil atualmente.

2.4 Desafios na Educação Infantil no contexto contemporâneo

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelecido pela LDB nº 9.394/1996, tem passado por diversas transformações nas últimas décadas, especialmente em relação à concepção de criança, aos objetivos pedagógicos e à organização das práticas educativas. Nesse contexto, os desafios contemporâneos tornam-se frequentes e influenciam diretamente o trabalho docente, o desenvolvimento integral da criança e as instituições de ensino, o que exigem constantes reflexões e práticas pedagógicas cada vez mais intencionais e fundamentadas nas necessidades das crianças.

Os desafios enfrentados na Educação Infantil no contexto contemporâneo são múltiplos e interrelacionados, no entanto, nessa pesquisa serão abordados temas, como a nova concepção de infância e as mudanças sociais, a formação docente inicial e continuada, as demandas emocionais e comportamentais das crianças, a infraestrutura, os recursos materiais e as condições de trabalho docente que ainda são inadequadas em muitas instituições.

Sendo assim, a concepção de infância sofreu amplas revisões ao longo do tempo. Considerando as contribuições de autores como Ariès (1981), compreende-se que a infância é uma construção histórica marcada por transformações ideológicas e sociais. Atualmente, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, ativa e capaz de participar de seu processo educativo. Diante dessa realidade, Marcelo (2009) destaca que, para atuar no século XXI, o docente precisa reconhecer que conhecimento e alunos estão em constante transformação. No entanto, é sabido que, na sala de aula, o docente lida com diferentes alunos que refletem uma sociedade diversificada por múltiplas mudanças.

Essas mudanças na concepção de infância exigem que as docentes repensem suas práticas, o que evidencia a necessidade de uma formação docente inicial e continuada que dê conta das novas demandas pedagógicas. Almeida *et al.* (2021) destacam que, as transformações do tempo criam desafios formativos que devem ser ponderados e, no exercício da docência, na educação básica, requer capacidades relativas às escolhas que levem a criar possibilidades de aprendizagens para as novas gerações.

Nesse sentido, Kramer (2011) afirma que, sendo a Educação Infantil compreendida como um espaço de construção de conhecimentos e de desenvolvimento integral, exige do

docente uma constante revisão e aprimoramento de suas práticas, permitindo adaptações e inovações necessárias para atender à diversidade das infâncias.

Entretanto, mesmo com uma formação mais consistente, as docentes têm encontrado desafios relacionados ao aumento das demandas emocionais e comportamentais das crianças, o que mostra a necessidade de maior sensibilidade, preparo e suporte institucional. Diante dessa realidade, Oliveira (2022), ressalta que o aumento de problemas emocionais e comportamentais na infância afetam diretamente a dinâmica escolar, pois as crianças chegam às instituições com dificuldades de socialização, de autorregulação e de convivência, o que exige das docentes novas formas de acolhimento e intervenção. Igualmente, o ritmo acelerado da rotina das crianças, contribui para comportamentos que requerem atenção, como: dificuldade de esperar a vez; baixa tolerância à frustração; impulsividade; dificuldades de comunicação oral.

Contudo, Vygotsky (2007) ressalta que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, mediado pela linguagem e pela cultura. Assim, a escola precisa oferecer espaços de convivência, diálogo e brincadeira, que favoreçam a autorregulação emocional. Nessa perspectiva, Gatti (2019) afirma que tais condições de trabalho interferem diretamente no ensino e limitam, muitas vezes, o acompanhamento individual dos alunos.

Essas demandas não podem ser compreendidas isoladamente, pois estão diretamente associadas às condições de infraestrutura e à disponibilidade de recursos materiais que favoreçam ambientes acolhedores, seguros e estimulantes para as crianças. Assim, Roldão (2007) enfatiza que o docente, sendo o mediador do conhecimento, precisa planejar intencionalmente o ambiente e as práticas que possibilitem o desenvolvimento das competências e das habilidades dos seus alunos. Do mesmo modo, Moran (2018) destaca que a organização do espaço físico, a disponibilização de materiais e a promoção de atividades interativas são estratégias essenciais que contribuem para um ambiente de aprendizado.

Diante dessa realidade, Gatti (2008) reforça que a formação docente deve possibilitar ao docente compreender a importância de espaços educativos ricos em estímulos, recursos e interações, que promovam o desenvolvimento da criança. Diante do exposto, fica claro que a falta de infraestrutura e a insuficiência de recursos impactam as condições de trabalho docente, influenciando a qualidade da prática pedagógica e o bem-estar dos profissionais e dos alunos.

Sobre a importância de espaço e materiais adequados, Lima (2020), destaca:

Se lançarmos um olhar mais crítico acerca da atual situação em que se encontram grande parte das Instituições de educação infantil em nosso país, veremos que há muito que ser feito pelo Estado para que passem a serem oferecidas condições de infraestrutura capazes de permitir o desenvolvimento de diversas potencialidades

essenciais para o alcance de melhores resultados educacionais do aprendente, em parceria com a família e a comunidade (Lima, 2020, p. 14).

Desse modo, Shulman (2014) afirma que o conhecimento e o ensino precisam de constantes reformas, adaptando-se às novas realidades, que levem à reflexão sobre as mudanças que são necessárias na educação. Assim, as docentes precisam constantemente se atualizar, mantendo-se atentos às novas realidades que surgem para ajustar suas práticas pedagógicas e responderem às necessidades atuais dos alunos.

Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018) assegura que o trabalho do docente deve garantir às crianças oportunidades de conviver, brincar, explorar, expressar-se e conhecer-se, em um ambiente inclusivo e lúdico. Portanto, compreender esses elementos de maneira articulada é essencial para promover uma educação integral e de qualidade para as crianças.

2.5 Formação inicial e continuada para docentes da Educação Infantil: bases para uma prática pedagógica

A formação docente consiste em um processo permanente, construído a partir da articulação entre a formação inicial e a formação continuada, as quais são fundamentais para o desenvolvimento profissional docente. Segundo Nóvoa (1992, p. 25), “a formação dos professores deve ser concebida como um continuum, no qual a formação inicial e a formação continuada se articulam ao longo da carreira docente”, visto que a formação inicial oferece as bases teóricas, pedagógicas e éticas da docência, enquanto a formação continuada favorece a atualização, a reflexão crítica e o aprofundamento dos saberes construídos no cotidiano escolar.

Para Tardif (2017, p. 28), “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”. Desse modo, a formação docente constante colabora para que as aulas sejam mais atraentes e dinâmicas, o que favorece cada vez mais o interesse e a aprendizagem dos alunos, além de promover o aprofundamento dos saberes docentes e sua melhor atuação, unindo a teoria e a prática.

Na perspectiva de Freire (1996) a formação docente vai muito além da aquisição de técnicas ou conteúdos pedagógicos. Segundo ele, formar professores é formar sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social, que sejam capazes de compreender a educação como um ato político, humano e libertador. Freire defende que o professor não é simplesmente transmissor de conhecimentos, mas um mediador do processo educativo. Assim,

é necessária uma formação docente contínua, de modo que o docente analise sua prática e o contexto social em que atua, pois, segundo ele, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

A formação de docentes tem raízes históricas profundas, anteriores ao século XIX, com um sistema de educação formal estabelecido em universidades e em colégios de humanidades.

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso, havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII (Saviani, 2009, p. 6).

Desse modo, a constituição da formação docente é resultado de um processo histórico contínuo, no qual saberes e práticas foram se transformando conforme as demandas sociais, culturais e políticas de cada época. Assim, compreender esse percurso histórico é essencial para reconhecer os desafios contemporâneos da profissão, além de orientar a construção de propostas formativas mais coerentes com as necessidades atuais da educação.

Vale destacar que, segundo Querido (2023), a formação inicial é a porta para o trabalho docente e ocupa um espaço importante para a aprendizagem escolar. É a primeira instância formativa do ser docente, cabe a ele continuar ao processo, atento às necessidades da escola em que atua, quanto às características de seus alunos e às demandas pedagógicas.

Do mesmo modo, Ramiro e Castro (2021) salientam que a formação inicial é ainda mais eficiente, quando são consideradas as experiências dos futuros docentes que refletem sobre sua própria prática. A articulação entre teoria e prática se torna referência para a formação docente, pois favorece a reflexão dos futuros docentes sobre seu saber-fazer. Assim, a formação inicial ofertada pelas instituições de ensino superior deve ir além da transmissão de conhecimento formal, técnico e profissionalizante, é preciso valorizar a prática e o desenvolvimento profissional. É preciso buscar práticas pedagógicas que integrem o contexto real da educação básica, levando o futuro docente à autorreflexão de sua prática, segundo Querido (2023).

Para Shulman (1987), o ensino envolve compreensão e raciocínio, transformação e reflexão. As práticas formativas não devem levar as docentes a se tornarem seguidores de manuais, mas incentivá-los a raciocinar profundamente sobre como ensinam os seus alunos.

Sobre a formação docente, Ramiro e Castro (2021) afirmam:

Há que se concordar com Campos (2003), em relação à formação do professor reflexivo, no que se refere à prática pedagógica de sala de aula, tendo em vista as habilidades e competências essenciais que precisam ser desenvolvidas. Essa formação

docente reflexiva, ainda latente nos cursos de licenciatura, é cada vez mais necessária, tendo em vista as dificuldades e obstáculos enfrentados no ambiente escolar e o fortalecimento do professor como sujeito de sua própria formação e atuação (Ramiro; Castro, 2021, p.122).

O processo formativo é definido como um movimento que deve responder aos outros que se sucedem identificando fases da vida profissional, desde o início da carreira até a consolidação de sua experiência profissional, como destacam Gatti e Barreto (2009). Diante disso, “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado” (Nóvoa, 2022, p. 67). E como afirmam Shuman e Shulman (2016, p. 127), “um professor competente precisa entender o que deve ser ensinado, assim como precisa saber como ensinar”.

Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornam-se qualificados (Shulman, 2014, p. 205).

Partindo dessa realidade, o principal eixo do currículo de formação docente consiste em desenvolver instrumentos intelectuais que facilitem a reflexão sobre sua prática, levando à reflexão sobre a educação e a realidade social de forma comunitária, destaca Imbernón (2011).

A construção de conhecimentos sobre as práticas pesquisadas, e sua discussão, é imprescindível às formações para o exercício da docência, pois é ela que permite constituir, mesmo que por tempo determinado, referenciais para as ações pedagógicas intencionais na direção de possibilitar ambiências de aprendizagem frutíferas para as novas gerações (Almeida *et al*, 2021, p. 16).

Tardif (2017) ressalta a importância da formação continuada, discutindo os saberes docentes e a formação profissional como essenciais para a eficácia educativa. O autor enfatiza que os saberes docentes são construídos e reconstruídos ao longo da carreira, fruto de um processo constante de interação entre a teoria e a prática. Portanto, a formação profissional deve ser vista como caminho dinâmico, que permite às docentes adaptarem as práticas às demandas mutáveis do contexto escolar e das necessidades dos alunos.

Nesse sentido, Shulman (1986) destaca que, para que o processo de ensino alcance bons resultados, é preciso que o docente integre o domínio do conteúdo com o conhecimento pedagógico para transformar o saber disciplinar em algo acessível aos alunos. Portanto, é necessário sempre um olhar atento à realidade da sala de aula.

Para Gatti (2008), a formação continuada apresenta um caráter de suprimento, em que o sistema realiza a formação docente em seu exercício profissional, complementando a formação inicial deficiente ou inexistente. A partir dessa realidade, nota-se que a formação continuada pode ampliar o repertório de métodos e de técnicas de docentes e oferecer oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, ainda pode promover a troca de experiências, permitindo que práticas bem-sucedidas sejam compartilhadas.

E assim, Nóvoa (2001) destaca que o aprender contínuo é essencial na profissão docente, apoiando-se em dois pilares: a própria pessoa do docente, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

A formação continuada deve ser considerada como atividade essencial ao trabalho docente e necessita oferecer suporte à prática pedagógica a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, promovendo a construção do conhecimento como processo contínuo (Barbosa; Santos, 2022, p. 1047).

É importante destacar que, normalmente, quando se fala em formação continuada, pensa-se em cursos oferecidos fora do ambiente escolar, que contribuem para o processo de formação dos docentes. No entanto, o HTPC, realizado nas escolas tem a finalidade de formar o professor no seu ambiente de trabalho, pensando nas reais necessidades, para contribuir para o seu desenvolvimento profissional, ressalta Araújo (2022). Sendo assim, o HTPC, torna-se um espaço privilegiado de formação para debates, reflexões e tomadas de decisões, um espaço de diálogo entre os docentes. O HTPC, como espaço formativo privilegiado, necessita de coordenador pedagógico, segundo Falsarella (2013, p.197), “uma liderança firme que organize os encontros, coordene as discussões e a efetivação dos combinados”.

Desse modo, o trabalho coletivo valoriza trabalho cooperativo e solidário, que reúne a comunidade escolar em torno da construção do seu projeto pedagógico. É o elemento que sustenta o princípio da gestão democrática, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9394/96) (Brasil, 1996).

A formação docente, em especial na Educação Infantil, bem como em toda a educação básica, é um processo contínuo e reflexivo, no qual o docente analisa sua prática, ressignifica os saberes e constrói novos modos de atuação pedagógica. Neste sentido, Freire (1996) afirma que é essencial a reflexão crítica sobre a prática à docência. Para ele, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

Para Almeida *et al.* (2021), a docência, na educação básica, requer uma formação que ultrapasse os fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos que compõem a base cultural e

as perspectivas da educação. É preciso que o docente tenha um preparo nas diversas áreas do conhecimento e nas práticas pedagógicas, de modo a favorecer o processo de aprendizagem dos alunos em suas diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e relacional, o que reforça a importância da formação docente para atuar na Educação Infantil.

Segundo Shulman (1986), o docente deve conhecer o conteúdo, não apenas para que a aprendizagem da criança seja alcançada, mas porque o conhecimento influencia o seu comportamento diante da escolha da forma de ensinar. Assim, quanto mais ele dominar o assunto, mais fácil será trabalhar e terá mais confiança em suas abordagens com os alunos. Nóvoa (1992, p. 25) afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Nóvoa (2009) reforça que a prática docente precisa se reinventar para atender às transformações sociais e culturais. Nesse sentido, “a formação corrobora um permanente diálogo sobre a prática, a singularidade do fazer, na Educação Infantil, e as concepções que circundam as propostas pedagógicas das instituições” (Barbosa; Santos, 2022, p. 1038).

Diante do exposto, percebe-se que tal reflexão é relevante, visto que o docente lida com crianças pequenas, o que requer uma prática sensível e intencional. Nessa mesma direção, Kramer (2007, p. 15), ressalta que “pensar a formação do professor de Educação Infantil implica considerar a criança como sujeito de direitos e produtor de cultura” (Kramer, 2007, p. 15). Assim, a articulação entre teoria, prática e reflexão contribui para uma atuação pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reconhece a importância de profissionais preparados, com olhar sensível e qualificado para as crianças de 0 a 5 anos. Ao assumir as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, o documento destaca que a ação docente deve ser intencional, planejada e continuamente refletida.

Nessa perspectiva, Kramer (2005), afirma que as dimensões de cuidar e educar são fundamentais para a atuação docente na Educação Infantil. Assim, quem for atuar nesta etapa da educação básica, deve se preparar para colaborar no desenvolvimento integral da criança, respeitando suas singularidades, o que inclui não apenas o domínio de teorias pedagógicas e metodologias, mas requer uma sensibilidade para lidar com aspectos emocionais e sociais da criança. Assim, a importância de uma formação abrangente se justifica pela exigência de um atendimento educacional que integre as funções essenciais do docente na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010) destaca a importância de respeitar as especificidades do desenvolvimento infantil. Além disso, é fundamental que o educador compreenda o papel do brincar como uma ferramenta pedagógica central, como aponta Vygotsky (2007), ao afirmar que a brincadeira é atividade central, no desenvolvimento infantil, pois cria situações de aprendizagem e de interação. Com a utilização de estratégias lúdicas, é possível a construção de vínculos afetivos com os alunos, valorizando seus conhecimentos.

Segundo aponta Ausubel (2003, p. 25) “o fator mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra-o e ensine a partir daí”, destacando a relevância dos conhecimentos prévios na construção de novos saberes. Assim, o docente torna-se indispensável e precisa conhecer seus alunos para adaptar suas práticas às especificidades de cada grupo de crianças. Como afirma Ausubel (2003), a aprendizagem torna-se realmente significativa quando o novo conhecimento se relaciona com aquilo que o estudante já sabe, processo que exige um ambiente acolhedor.

A partir dessa realidade, Freire (1996) enfatiza a importância do diálogo, do respeito aos saberes dos alunos e da valorização das experiências de vida. Para ele, a formação docente contribui para uma prática pedagógica mais democrática, sobretudo na Educação Infantil, onde é preciso reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, pois, conforme afirma o autor, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 1996, p. 31).

Nesse sentido, Barbosa e Santos (2022) destacam que:

Para que se cumpra a intencionalidade educativa, o(a) professor(a) da Educação Infantil deve refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar suas práticas e interações, a fim de garantir a pluralidade de situações que promovem o desenvolvimento pleno das crianças. Nesse contexto, surgem novas necessidades formativas e consequentes desafios para o(a) professor(a) desta etapa de Educação Básica (Barbosa; Santos, 2022, p. 1035).

Para Kramer (2011), a formação docente para a Educação Infantil deve articular teoria e prática, com reflexões sobre o cotidiano da sala de aula e as necessidades das crianças. Do mesmo modo, a autora ressalta que a Educação Infantil não pode ser vista apenas como assistencialista, mas como uma etapa fundamental na construção do conhecimento e do desenvolvimento integral da criança. Portanto, investir na formação inicial e continuada de docentes que atuam na Educação Infantil é essencial para garantir que haja um ambiente de aprendizagem acolhedor, no qual as crianças possam desenvolver suas potencialidades.

Em complemento a essa ideia, Rossetti-Ferreira *et al* (2009) afirmam que a compreensão do desenvolvimento infantil, das interações sociais e das especificidades da primeira infância

são aspectos fundamentais para a prática pedagógica. Assim, a formação continuada deve abordar não apenas conteúdos teóricos, mas também experiências que favoreçam o desenvolvimento das competências socioemocionais e pedagógicas dos docentes.

Conforme é apresentado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), o docente de Educação Infantil, embora seja um cuidador no sentido de zelar pelo bem-estar das crianças, tem ainda atribuições mais amplas. É de sua responsabilidade conduzi-los em um processo de aprendizado contínuo, na perspectiva da educação integral, sendo mediador das aprendizagens que facilita, ampara e incentiva o seu desenvolvimento.

Alinhando-se a essa concepção, Postal (2021, p. 67) escreve: “Formações esporádicas ou descontextualizadas, apesar de atender à legislação e garantir a formação continuada, não propiciam o principal objetivo desse momento, a qualificação ao trabalho desenvolvido.” Segundo a autora, “é importante e necessário que esses momentos formativos sejam criteriosamente pensados a partir dos contextos das escolas, a fim de possibilitar a reflexão sobre a ação profissional como transformadora da prática” (Postal, 2021, p. 68).

É importante compreender que “a formação dos professores nunca se esgota, precisa ser sempre atualizada e ampliada, em função das transformações culturais pelas quais as sociedades passam” como é apresentado na BNCC (Brasil, 2018, p. 36). Para Nóvoa (2022), a ligação entre a formação e a profissão é essencial para a construção de programas de formação e de renovação da formação docente. O processo de formação é definido como um movimento orientado a atender aos diversos momentos da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e tempos avançados, quando o docente adquire sua experiência profissional, segundo Gatti e Barreto (2009). Assim, o espaço pertinente da formação não é o docente isolado, mas inserido num corpo profissional e numa organização escolar, afirma Nóvoa (2002).

Imbernón (2010) afirma que a formação docente precisa ser permanente e coletiva, favorecendo a troca de experiências entre pares. Assim, a formação continuada docente é fundamental para atender às novas demandas pedagógicas, na Educação Infantil, pois o contexto educacional está em constante transformação. Quanto às propostas formativas oferecidas aos docentes, Imbernón (2010) alerta que é preciso entender as diferenças pessoais e os interesses que configuram momentos de formação, observando o contexto em que ocorrem.

Dessa forma, o HTPC realizado nas escolas, torna-se um momento essencial para qualificar a prática pedagógica, fortalecendo o trabalho coletivo entre docentes e a construção de uma cultura de reflexão contínua que deve ser bem estruturado como um espaço efetivo de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas docentes no ambiente escolar na

Educação Infantil. Assim, o HTPC torna-se um espaço importante para o desenvolvimento profissional, ao apoiar a construção de saberes docentes e uma formação específica, de acordo com essa etapa da educação básica.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, cuja metodologia utilizada favoreceu a observação do tema tratado. Para atingir os objetivos propostos, buscou-se entender os aspectos subjetivos apresentados pelas docentes de Educação Infantil, os sujeitos da pesquisa, investigando por meio de questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas o seu desenvolvimento profissional e interpretando suas percepções sobre o percurso formativo e as práticas pedagógicas, além de experiências vivenciadas em sala de aula. A abordagem qualitativa proporcionou um maior engajamento dos profissionais da educação que puderam expor suas realidades no contexto escolar.

Contudo, “os resultados de uma investigação qualitativa são sempre uma visão subjectiva que implica necessariamente o investigador com todo o seu *background* pessoal e profissional” (Coutinho, 2008, p. 13).

Segundo Minayo (2017):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social (Minayo, 2017, p. 21).

A pesquisa apresenta uma natureza exploratória e descritiva, a fim de evidenciar as questões que guiam o problema de pesquisa e seus objetivos, busca explorar o tema estudado, para compreender melhor o problema e formular hipóteses para futuras pesquisas. Conforme afirma Gil (2002), “as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” e ainda descrever detalhadamente um fenômeno conhecido e estabelecido.

Cervo *et al.* (2007) afirmam que:

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características (Cervo *et al.*, 2007, p. 61).

A pesquisa trata de um estudo de caso realizado, em uma escola de Educação Infantil, localizada, no município de Taubaté, no Vale do Paraíba Paulista, contexto no qual a pesquisadora exerce sua atividade profissional.

Sobre esse contexto, Lüdke e André (1986) destacam que a presença do pesquisador no ambiente pesquisado favorece uma compreensão mais profunda e contextualizada do fenômeno, permitindo captar mais detalhes, que não seriam perceptíveis à distância. Assim, o fato de a pesquisadora atuar na instituição não compromete o estudo; mas ao contrário, amplia a sensibilidade para interpretar as situações citadas, sempre mantendo uma postura ética, reflexiva e crítica durante todo o processo investigativo. Sendo assim, a inserção da pesquisadora no campo de estudo é uma característica importante da pesquisa qualitativa, pois favorece a observação direta das práticas e contextos cotidianos.

Entretanto, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a presença do pesquisador sempre afeta o ambiente investigado, sendo essa interferência parte do próprio processo e Minayo (2014) destaca que a interação entre pesquisador e sujeitos interfere na pesquisa, mas pode favorecer uma compreensão mais profunda do fenômeno. Assim, para lidar com esses possíveis vieses, é necessário manter postura reflexiva, ética e transparente, como orienta Yin (2015).

Desse modo, a escolha pela referida escola justifica-se por se tratar de um espaço conhecido e acessível, no qual é possível manter um contato com o ambiente escolar de forma contínua. Além disso, possibilita uma interação mais próxima com as participantes da pesquisa, permitindo a observação das práticas pedagógicas e facilitando a coleta de dados e o acesso às informações, sendo possível identificar desafios e potencialidades no processo educativo, o que contribui para uma análise mais contextualizada.

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa realizada com as docentes de uma escola de Educação Infantil, na qual puderam apresentar as suas percepções sobre o processo formativo em sua prática pedagógica, bem como as estratégias utilizadas para colaborar com o seu trabalho com os alunos e os desafios enfrentados nesse percurso.

3.1 Participantes

As participantes da pesquisa foram 11 docentes atuantes na instituição escolhida. O convite para a participação do estudo foi feito pessoalmente e por meio do Whatsapp. Foram convidadas as 12 docentes, no entanto, 1 não quis participar por motivos particulares. Contudo, as demais, 11 docentes, responderam ao questionário e aceitaram participar da entrevista semiestruturada, respondendo as perguntas, o que corresponde a 91,67% das convidadas.

Esse número foi escolhido para contemplar todas as docentes da escola onde foi feita a pesquisa, com o intuito de fazer um estudo de caso abrangente. Contudo, com um grupo de 11

participantes, foi possível captar diferentes perspectivas, experiências e estratégias de ensino, sem comprometer a viabilidade da análise dos dados colhidos.

Os critérios adotados para a inclusão das participantes, na pesquisa, foram: ser docente de Educação Infantil, na escola escolhida, tanto iniciantes, como as mais experientes em sua prática docente. Os critérios de exclusão foram: não desejar participar deste estudo. As docentes demonstraram estar dispostas a colaborar com a pesquisa, o que permitiu fazer uma análise aprofundada do contexto escolar sob a perspectiva das participantes. Ao longo da pesquisa, a confidencialidade e a proteção dos direitos das participantes foram respeitadas, garantindo o anonimato e a privacidade das informações compartilhadas.

É importante ressaltar que a participação das docentes, nesta pesquisa, apresentou riscos mínimos e todas as medidas de segurança foram seguidas, garantindo a integridade das participantes, seja física, emocional ou psicológica. Existia a possibilidade de alguma participante se sentir desconfortável ou insegura ao responder ao questionário ou à entrevista, por não saber responder a alguma pergunta ou por questões particulares.

Entretanto, para evitar que ocorressem danos, foram adotados os procedimentos necessários para uma reparação. Caso houvesse algum dano às participantes, foram garantidos a elas procedimentos que visassem à reparação e o direito à indenização, incluindo o encaminhamento para o serviço de saúde mais próximo para os procedimentos necessários. Os benefícios consistiam em promover a oportunidade de compartilhar conhecimentos e as estratégias de ensino para colaborar com o trabalho de outros docentes, além de receberem também benefícios formativos importantes como a reflexão de sua própria prática docente.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

A participação das docentes, na pesquisa, ocorreu em dois momentos: o primeiro, foi respondendo ao questionário sociodemográfico elaborado por meio do *Google forms* (Apêndice A), com duração estimada de 5 minutos e fácil acesso; o segundo, foi respondendo à entrevista semiestruturada (Apêndice B), sendo 5 de maneira *online* pela plataforma *Teams* e 6 de modo presencial, realizada numa sala da escola, conforme a escolha de cada participante. As falas das participantes foram gravadas pelo celular da pesquisadora e as transcrições foram feitas pelo computador, pela Plataforma *Teams* e pela pesquisadora, ouvindo as gravações e transcrevendo as falas, a fim de garantir a fidelidade necessária para a análise posterior dos dados coletados.

3.2.1 Questionário sociodemográfico

O questionário é um recurso utilizado para fazer coletas de informações em pesquisas, oferecendo dados, como um recurso simples de ser analisado. Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário é definido como:

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. [...] Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (Marconi; Lakatos, 2003, p. 201).

O questionário é um dos métodos mais comuns escolhido para a coleta de dados em pesquisas qualitativas e quantitativas. Ele consiste em uma série de perguntas organizadas de maneira a obter informações específicas de um grupo de participantes. Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário *online* traz a vantagem de atingir diversas pessoas e garante o anonimato da pessoa. A vantagem desse instrumento é a possibilidade de alcançar muitas pessoas de forma eficiente, permitindo a obtenção de respostas padronizadas, o que facilita a análise comparativa dos dados coletados.

O envio do questionário sociodemográfico para as participantes da pesquisa foi acompanhado de uma explicação detalhada sobre a pesquisa em questão, conforme indicado por Marconi e Lakatos (2003). Para maior clareza, foi essencial que tudo fosse feito com uma linguagem bem acessível, para que a pesquisadora conseguisse transmitir a relevância do presente estudo e pudesse despertar o interesse e o engajamento de cada respondente. Marconi e Lakatos (2003) enfatizam que o sucesso do questionário está diretamente ligado à clareza das instruções e à motivação fornecida na comunicação inicial.

Nesta pesquisa, o questionário sociodemográfico teve como objetivo coletar e organizar os dados de maneira automatizada, possibilitando a análise comparativa das informações fornecidas pelas participantes e coletando as informações sobre idade, gênero, escolaridade, raça e tempo de docência para compreender o perfil do grupo de participantes.

3.2.2 Entrevista semiestruturada

Após a devolutiva do questionário, foi aplicada a entrevista semiestruturada com as docentes que se dispuseram a participar da pesquisa. A entrevista semiestruturada é uma das

principais fontes de informações que compõem o trabalho. Yin (2015) afirma que, a entrevista é uma das principais fontes de evidências no estudo de caso. Sobre a entrevista semiestruturada, o autor explica que o pesquisador utiliza um roteiro previamente elaborado, composto por questões claras e alinhadas aos objetivos da investigação, de modo a orientar a conversa.

Esse modelo de entrevista permite que haja uma flexibilidade maior para que o entrevistador possa adaptar as suas perguntas ou explorar novos tópicos que surgirem espontaneamente durante a conversa com o entrevistado, mesmo que esses não estejam previstos no roteiro. Essa flexibilidade permite que o entrevistador tenha a possibilidade de aprofundar todas as informações relevantes fornecidas pelas participantes ao longo da entrevista, permitindo que *insights* inesperados sejam capturados.

Ribeiro (2008) define a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das opções, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados (Ribeiro, 2008, p. 141).

A entrevista é uma técnica bastante utilizada para a coleta de dados. Para Gomes (2023), as vantagens que a entrevista apresenta são: a possibilidade de conquista de um grande conjunto de informações, de esclarecimentos espontâneos, nas seções de perguntas e de respostas, e de possíveis erros; a vantagem de ser presencial ou virtual, pode ser adaptado o protocolo, com a facilidade de captar a expressão corporal e facial, além da postura do entrevistado.

As questões da entrevista foram relacionadas à formação docente, às suas estratégias de ensino e práticas pedagógicas utilizadas na sua atuação, em sala de aula de Educação Infantil, aos desafios enfrentados, no ambiente escolar, além de possibilidade de apresentação de práticas utilizadas com os alunos, em sala de aula, e que apresentaram bons resultados.

3.3 Procedimentos para Coleta de Dados

Para dar início aos procedimentos para a pesquisa, foi solicitada uma autorização para a Secretaria de Educação do Município de Taubaté, do Vale do Paraíba Paulista, em que a escola está inserida. Após a autorização da Secretaria de Educação, o projeto foi enviado para o CEP-UNITAU para avaliação, para resguardar a dignidade e os interesses dos sujeitos da pesquisa e estimular o desenvolvimento de estudos nos padrões éticos estabelecidos e para que a coleta de dados fosse assegurada de maneira rigorosa em todo o processo.

A pesquisa foi aprovada pela referida comissão, em 16 de fevereiro de 2025, por meio do CAAE: 84316724.6.0000.5501, descrito no Parecer número: 7.389.695, conforme Resolução CNS/MS 510/2016.

Assim que o projeto foi aprovado pelo CEP-UNITAU, a pesquisadora entrou em contato com as docentes para explicar sobre a pesquisa e enviou o questionário *online*, junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para responderem e informarem se desejavam participar da entrevista. Com o questionário, foi enviada uma apresentação escrita da natureza da pesquisa, com objetivo esclarecer sobre a sua importância e incentivar cada participante a responder com bastante seriedade e dentro do prazo estipulado. O envio do questionário para as participantes da pesquisa ocorreu a partir do dia 18 de fevereiro de 2025 com devolutiva até 26 de fevereiro de 2025.

Após a devolutiva do questionário foram agendadas as entrevistas semiestruturadas, com datas e horários determinados, conforme a possibilidade de cada participante, no período de 17 de março de 2025 a 19 de abril de 2025, seguindo o cronograma de atividades de desenvolvimento da pesquisa. As entrevistas tiveram duração aproximada de 30 minutos. A pesquisadora estava preparada para ajustar o roteiro da entrevista, quando necessário, explorando temas conforme o interesse de cada uma das participantes. As participantes apresentaram a autorização para a utilização do conteúdo fornecido por elas. No entanto, optou-se por suprimir a identificação de cada uma para garantir a espontaneidade no processo de obtenção das informações fornecidas para a análise do conteúdo.

Ao longo da pesquisa, poderia ocorrer um possível risco de as participantes se sentirem desconfortáveis ou não desejarem responder a alguma questão. Para isso, foi garantido às participantes o direito de anonimato, o sigilo e a confidencialidade das informações, além de o direito de abandonar a pesquisa a qualquer momento e de solicitar a não utilização dos dados fornecidos durante a coleta de dados feita na pesquisa.

As 11 participantes da pesquisa foram identificadas pela letra P, seguida de um número determinado pela ordem alfabética do nome das docentes, (ex: P1, P2, P3, etc.). Com essa identificação determinada, foi possível apresentar as falas de cada uma das participantes, sem ferir o contrato de sigilo.

As entrevistas foram realizadas de maneira ética, e a pesquisadora procurou intervir o mínimo possível nas falas das participantes. As transcrições das entrevistas foram realizadas pela pesquisadora posteriormente, ouvindo as falas gravadas.

3.4 Procedimentos para Análise de Dados

A análise do questionário sociodemográfico e da entrevista semiestruturada foi realizada a partir da técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Segundo afirmam Souza e Bussolotti (2021), a Análise de Conteúdo trata de uma análise:

Por meio da qual os pesquisadores identificam as categorias presentes no *corpus* analisado e as analisam, apresentando as evidências presentes no *corpus*, ou seja, trechos de narrativas dos participantes que de tais categorias, e dialogando com a literatura que trata sobre o tema, aprofundado na dissertação (Souza; Bussolotti, 2021, p. 2).

Bardin (2016) apresenta as técnicas de Análise de Conteúdo que são os procedimentos específicos para a análise de dados coletados, identificando e classificando os elementos mais importantes como palavras, expressões, proposições, entre outros, permitindo uma análise rigorosa e as conclusões mais precisas e fundamentadas.

Segundo Bardin (2016), as técnicas são: análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão e análise das relações. As técnicas são divididas em três fases: 1) A pré-análise, consiste na organização das ideias iniciais, com o propósito de estruturá-las de maneira sistemática, por meio de uma leitura exploratória do material, acompanhada do levantamento de hipóteses preliminares e da identificação inicial dos indicadores relevantes; 2) A exploração do conteúdo, corresponde à etapa de categorização e classificação das informações; 3) O tratamento dos resultados, envolve a interpretação e a análise dos dados obtidos.

A técnica utilizada, neste estudo, foi a análise categorial, segundo a qual Bardin (2016) apresenta como possibilidade a criação de inferências sobre o conteúdo a partir do agrupamento das semelhanças, dos elementos que são parecidos, e, ao final, constituem categorias. É um processo de discussão e de análise que contempla uma amplitude de informações organizadas de modo reflexivo e coerente na busca de respostas para os objetivos que são propostos.

Desse modo, foi possível observar na fala das docentes que a atuação na Educação Infantil é complexa e envolve não apenas o planejamento pedagógico, mas também o enfrentamento de desafios cotidianos no processo de ensino-aprendizagem. Para as docentes, a formação continuada é fundamental para o aprimoramento profissional, compreendendo a formação docente como um processo contínuo de aprendizagem e reflexão, que se constrói nas experiências, vivências e estratégias desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

As entrevistas semiestruturadas foram transcritas e tratadas inicialmente com o apoio do IRAMUTEQ, em seguida, os resultados foram interpretados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), articulando os dados empíricos aos referenciais teóricos sobre formação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil.

As autoras Souza e Bussolotti (2021) destacam que o IRAMUTEQ é uma ferramenta utilizada para analisar as concepções das participantes nas pesquisas qualitativas, relacionadas à educação. Segundo Gomes (2023), essa ferramenta possibilita uma variedade de métodos para análise textual, abrangendo a identificação das formas básicas das palavras e a concepção de como elas frequentemente aparecem, envolvendo diversas variáveis. E ainda conforme Gomes (2023):

No que diz respeito ao tratamento de dados realizados pelo IRAMUTEQ, é importante ressaltar que essa ferramenta possibilita, posteriormente, uma variedade de métodos para a análise de dados textuais. Isso abrange desde a sua análise lexical básica, que incluir principalmente a identificação das formas básicas das palavras e a concepção de como elas frequentemente aparecem; até análises que envolvem diversas variáveis (Gomes, 2023, p. 55).

O IRAMUTEQ é *software* especializado em análise textual que permite uma investigação mais detalhada das respostas das participantes da entrevista, possibilitando a identificação de padrões de palavras com temas recorrentes e uma compreensão aprofundada das perspectivas e das opiniões dos entrevistados. A definição do IRAMUTEQ é feita por Oliveira (2021) como:

Software IRAMUTEQ - Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, criado por Pierre Ratinaud e mantido até 2009 na língua francesa, mas que atualmente conta com dicionários completos em várias línguas. Utiliza funcionalidades providas pelo software estatístico R. No Brasil, que começou a ser utilizado em 2013, em pesquisas de representações sociais; entretanto, outras áreas também se apropriaram do uso e contribuíram para a divulgação das várias possibilidades de processamento de dados qualitativos, visto que permitem diferentes formas de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de entrevistas, documentos e outras (Oliveira, 2021, p.80).

Essa ferramenta apresenta recursos avançados para análise qualitativa, o que permite a identificação de padrões das palavras-chave, concorrências e análise de similaridade textual. Desse modo, possibilita uma compreensão mais completa das variantes semânticas e temáticas que aparecem nas respostas das participantes (Camargo; Justo, 2013).

A análise dos dados, após a realização da entrevista semiestruturada com cada participante, foi feita de maneira estatística e textual, com apoio do *software* IRAMUTEQ, para “investigar e descobrir as conexões sutis, bem como justificar rigorosamente os resultados encontrados” (Oliveira, 2021, p.79).

As autoras, Souza e Bussolotti (2021), esclarecem sobre a proposta da análise das entrevistas:

O que se pretende ao analisar o *corpus* textual advindo de entrevistas é compreender quais as temáticas presentes no conjunto das narrativas dos participantes e, assim, explicar o fenômeno estudado. A proposta é apresentar as possibilidades existentes em tratar as narrativas por meio de um software estatístico (no caso deste estudo, o IRAMUTEQ), para compreender as concepções dos participantes das pesquisas qualitativas sobre a escola, sobre o trabalho do professor e seu processo de desenvolvimento profissional, sobre as diferentes estratégias de ensino e sobre os processos de aprendizagem dos alunos (Souza; Bussolotti, 2021, p. 2).

Com o apoio do IRAMUTEQ, pretendeu-se realizar uma investigação e a descoberta de conexões, além de justificar os resultados encontrados. Depois de realizada a transcrição dos textos das entrevistas, o material foi formatado, seguindo as seguintes etapas:

1. Remoção das *stopwords*, ou seja, das palavras que não auxiliariam, na análise, utilizando o *Google Colab*, tornando o texto mais consistente para a análise: O preparo do *corpus*: normalização ortográfica, unificação de formas (ex.: “EI/Educação Infantil”), remoção de *stopwords* e números irrelevantes. Segmentação: ST $\approx$ 40 palavras. Parâmetros: frequência mínima = 3; termos característicos por χ^2 ($p < 0,05$); retenção de ST $\geq x\%$ no processamento;
2. As entrevistas foram colocadas em um arquivo no formato txt, sendo numeradas em ordem uma após a outra;
3. O arquivo foi submetido ao *software* IRAMUTEQ para efetuar a análise dos dados;
4. Após o tratamento feito pelo IRAMUTEQ, foram realizadas as análises dos seguintes arquivos gerados, conforme os seguintes procedimentos:
 - Estatísticas do *Corpus* da Entrevista: uma análise quantitativa do material textual para identificar padrões, frequência de palavras, temas e estruturas discursivas;

- Nuvem de Palavras: “representação gráfica em função da frequência das palavras” presentes no conjunto dos textos analisados, como afirmam Camargo e Justo (2013, p. 16). A nuvem de palavras foi gerada pelo IRAMUTEQ a partir do conjunto de 11 entrevistas realizadas;

- Análise Fatorial de Correspondência (AFC): permitiu que a pesquisadora verificasse o grau de aproximação e distanciamento entre as classes, a partir dos eixos verticais e horizontais do gráfico apresentado. Os marcadores *0001 a *0011 correspondem a segmentos textuais (unidades de contexto), foram numerados automaticamente pelo *software*, ou seja, não são o número da entrevista. Assim, um mesmo depoimento pode originar diversos segmentos, cada qual posicionado de acordo com seu léxico.

- Mapa Fatorial: favoreceu a visualização entre as palavras de um texto a partir de um gráfico, mostrando a proximidade e as conexões entre os termos, facilitando a interpretação das diferenças e das semelhanças nos discursos analisados.

- Classificação Hierárquica Descendente (CHD): um agrupamento realizado pelo IRAMUTEQ a partir da análise estatística dos segmentos de textos presentes no conjunto de todas as entrevistas;

- Dendograma: a análise dos resultados do dendrograma teve o intuito de compreender quantas são as classes formadas e quais são as relações entre as temáticas apresentadas por elas;

- Análise das Classes: foram analisadas as 4 Classes formadas a partir do IRAMUTEQ.

- Triangulação: convergência entre gráficos do questionário (perfil) e classes da CHD (entrevistas).

Esses recursos permitiram identificar padrões lexicais, classes temáticas e relações semânticas entre os discursos das docentes. Com os resultados obtidos a partir do tratamento realizado pelo *software* IRAMUTEQ, procedeu-se à interpretação e à análise manual dos dados pela pesquisadora, articulando os dados empíricos aos referenciais teóricos apontados no estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção destina-se à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, a partir da análise dos dados coletados, articulados aos referenciais teóricos que fundamentam o estudo, a fim de compreender o fenômeno investigado e suas implicações para o tema investigado. Com este estudo, buscou-se compreender o tema investigado de maneira profunda considerando as percepções das docentes participantes da pesquisa, as suas práticas pedagógicas e os desafios vivenciados no cotidiano escolar, bem como refletir sobre as implicações desses resultados para a formação docente e para a prática na Educação Infantil.

4.1. Caracterização das participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa são docentes atuantes na Educação Infantil. É um grupo heterogêneo, com distintos tempos de experiência profissional: algumas estão em início de carreira, outras possuem trajetórias mais longas. Os motivos que as levaram a escolher a profissão são variados, abrangendo desde razões de ordem afetiva, como o desejo de trabalhar com crianças e contribuir para seu desenvolvimento, até motivos de estabilidade financeira.

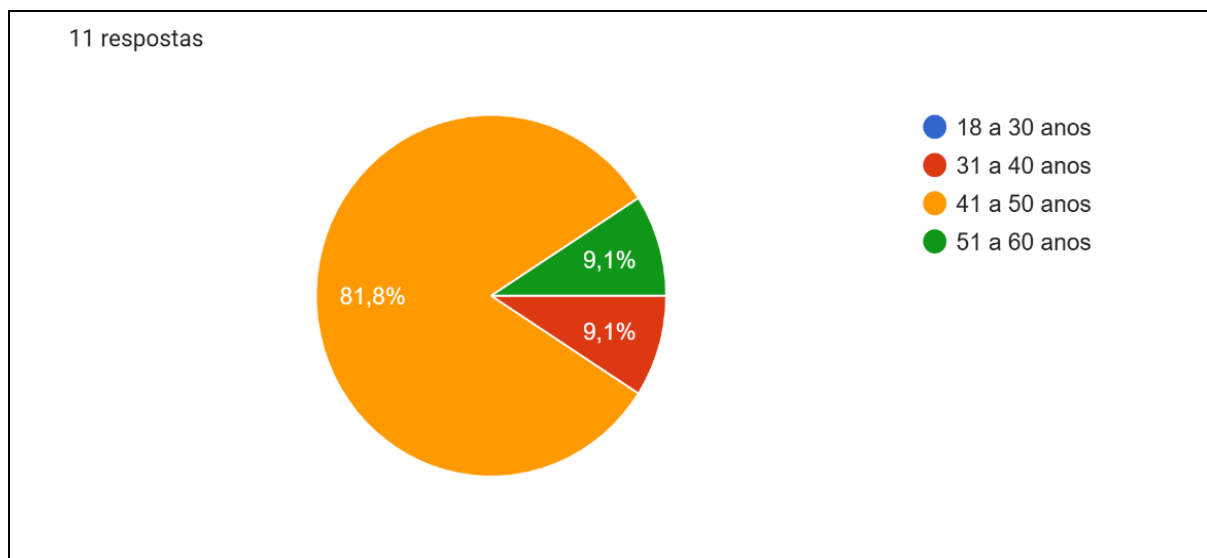
O grupo de docentes é composto integralmente por mulheres, sendo que 8 (72,7%) se autodeclararam branca, 8 (72,7%) são casadas e 11(100%) possuem filhos, aspectos que também atravessam suas experiências pessoais e profissionais.

As docentes possuem diferentes níveis de formação acadêmica, refletindo percursos formativos diversos. Elas demonstram interesse em aprimorar seus saberes e buscam novas oportunidades de formação para o aprimoramento de sua prática pedagógica. Sobre a experiência em sala de aula, as docentes apontaram tanto desafios quanto conquistas, afirmando que se empenham em desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam para melhorar suas práticas, visando sempre oferecer o melhor para seus alunos.

Em relação a idade das participantes da pesquisa, 9 (81,8%) têm idade entre 41 e 50 anos, 1 (9,1%) tem idade entre 31 e 40 anos e 1 (9,1%) tem idade entre 51 e 60 anos. Esse dado indica que as docentes da Educação Infantil participantes da pesquisa se encontram em uma fase de maturidade profissional, o que pode estar associado a uma trajetória docente mais consolidada, conforme aponta a Figura 4. Tal aspecto sugere maior familiaridade com a rotina escolar, com o planejamento pedagógico e com a organização do trabalho docente, elementos

que contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais estruturadas no contexto da Educação Infantil.

Figura 4 – Idade



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

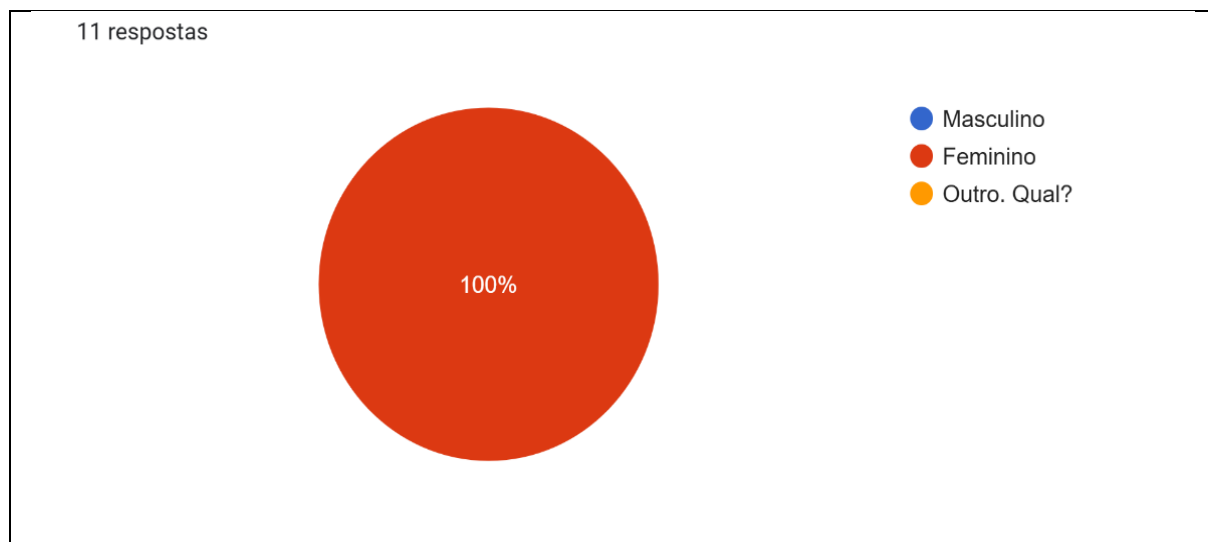
#paratodosverem: gráfico em formato de pizza com 11 respostas no total. A maior área, em laranja, representa 81,8% das participantes com idade entre 41 e 50 anos. Os setores menores mostram 9,1% das participantes entre 31 e 40 anos, em vermelho, e 9,1% entre 51 e 60 anos, em verde. Não houve participantes na faixa de 18 a 30 anos, indicada na legenda pela cor azul. A imagem evidencia que a maioria das respondentes pertence à faixa etária de 41 a 50 anos.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que a experiência se constitui como um saber estruturante da profissão docente, reconhecendo que as docentes experientes são fontes vivas de formação e reflexão, ressaltando que os saberes construídos ao longo da carreira docente podem contribuir com a autonomia profissional e colaborar com a formação de novos docentes. Assim, esses saberes tornam-se fundamentais para a construção da autonomia profissional, o que permite que o docente decifre situações complexas e desenvolva suas práticas pedagógicas com os alunos no contexto coletivo da escola.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) compreende a prática docente como um movimento permanente de reflexão sobre a ação, no qual docente aprende ao ensinar e se forma na relação com o outro. A autonomia, portanto, constrói-se no exercício crítico da prática pedagógica, reconhece seus saberes, valoriza sua experiência e se compromete com uma educação dialógica, ética e transformadora, fortalecendo tanto sua identidade profissional quanto o trabalho coletivo na escola.

De acordo com a pesquisa, na escola escolhida foram 11 docentes participantes, todas são mulheres, ou seja 100%, mostrando grande predominância do sexo feminino na Educação Infantil, como é observado na Figura 5.

Figura 5 - Sexo/ Gênero



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

#paratodosverem: gráfico em formato de pizza com 11 respostas no total. Todo o círculo está preenchido na cor vermelha, representando 100% das participantes do gênero feminino. As categorias “masculino” indicada pela cor azul, e “outro, qual?”, na cor amarela, não apresentaram respostas. A imagem mostra que todas as respondentes da pesquisa se identificaram como mulheres.

A Educação Infantil apresenta historicamente uma grande predominância do sexo feminino entre os profissionais que atuam nesse segmento. A feminização do magistério, a partir do século XIX, esteve associada a discursos que vinculavam a docência às mulheres, devido às qualidades morais e maternais atribuídas a elas, o que contribuiu para a ampliação da presença feminina na profissão, além da manutenção da desvalorização social e salarial do trabalho docente, afirma Almeida (1998), tendo em vista que a sociedade capitalista difere as pessoas por gênero, inferiorizando a mulher, pois foi constituída em uma cultura patriarcal.

Nessa perspectiva, Kramer (1999), também ressalta que a Educação Infantil é uma etapa marcada por uma presença predominantemente feminina, isso se associa ao universo do cuidado, da maternidade e da afetividade. Essa associação mostra a desvalorização da profissão docente nessa etapa, confundindo com uma extensão do papel feminino na família.

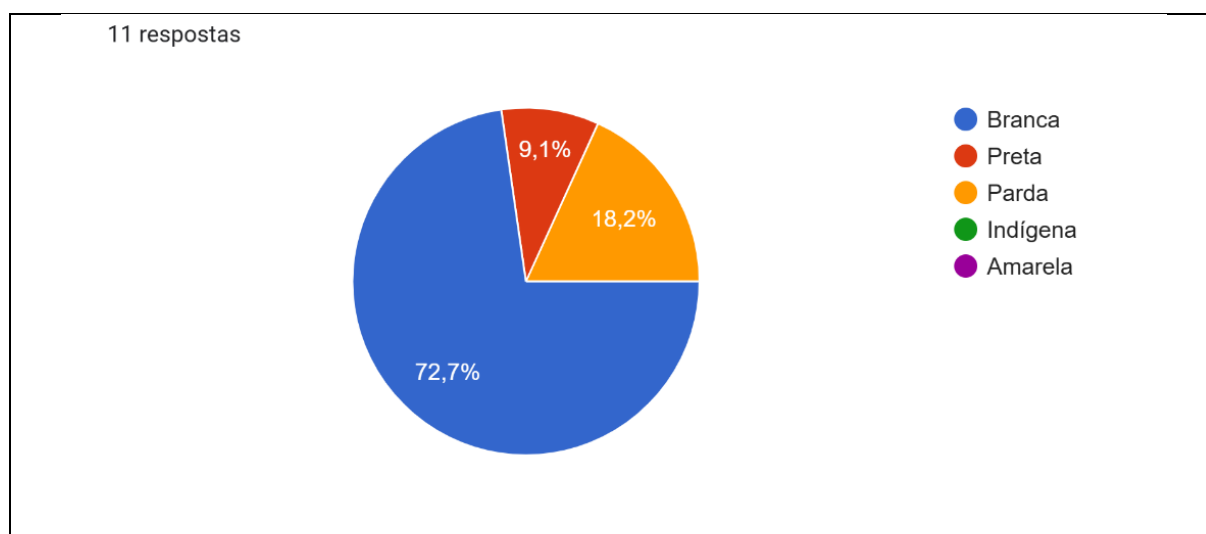
Tardif e Lessard (2013) refletem sobre o desenvolvimento do ensino infantil marcado pela presença, em sua maioria feminina, afirmando que:

A presença maciça de mulheres na educação não é um fenômeno recente, pois remonta ao século XIX e permanece desde então; inclusive, em alguns países, tem aumentado nos últimos trinta anos. Assim, não podemos compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino (Tardif; Lessard, 2013, p. 553).

Em suas análises a respeito da feminização do magistério, Carvalho (2013), evidencia que este é um processo histórico que foi marcado por discursos e práticas sociais associando a docência às mulheres, nos quais os efeitos ultrapassam o passado e continuam a influenciar a valorização, as condições de trabalho e as representações sociais da profissão docente na atualidade. É um processo que vem se desconstruindo de forma lenta e gradual.

Entre as docentes participantes da pesquisa, que atuam, na Educação Infantil, percebe-se que 8 (72,7%) se declaram de raça branca, 2 (18,2%) se declaram parda e 1 (9,1%) se declara preta, como aponta a Figura 6.

Figura 6 - Raça/ Cor (IBGE)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

#paratodosverem: gráfico em formato de pizza com 11 respostas no total. A maior parte do círculo, em azul, representa 72,7% das participantes que se autodeclararam brancas. O setor em laranja corresponde a 18,2% de participantes pardas, enquanto a fatia em vermelho indica 9,1% de participantes pretas. As categorias “indígena”, representada pela cor verde, e “amarela”, em roxo, não apresentaram respostas. A imagem mostra que a maioria das respondentes se identifica como branca, seguida por uma parcela parda e uma minoria preta.

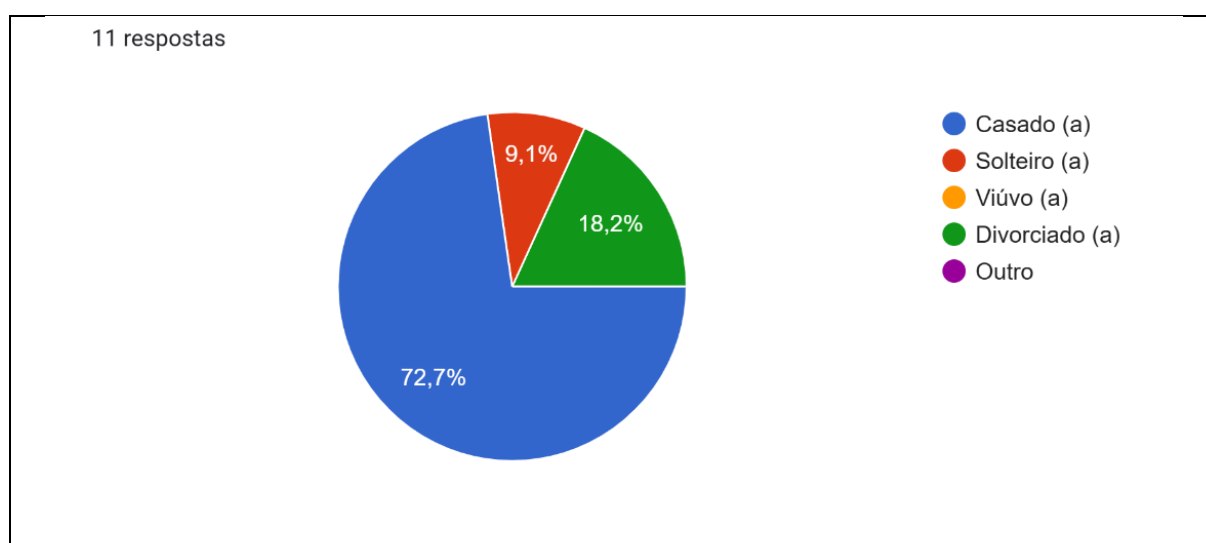
A predominância de docentes brancas, na Educação Infantil, está relacionada ao histórico de exclusão da população negra da formação docente de qualidade, que também reforça a identidade branca como o modelo de educadora, o que pode dificultar a construção de uma pedagogia antirracista nos primeiros anos escolares (Gomes, 2017). Portanto, é necessário que haja políticas de acesso e de permanência, na formação docente, além de promover práticas

pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial, possibilitando que a escola se constitua como um espaço de equidade e respeito às diferenças.

A predominância de docentes brancas, na Educação Infantil, é uma questão debatida por diversos autores no contexto educacional brasileiro. É uma realidade que reflete as desigualdades históricas em relação ao acesso à formação e a cargos na área da educação. Segundo Gomes (2005), a docência, especialmente na Educação Infantil, tem sido ocupada, em sua maioria, por mulheres brancas, o que revela a permanência de um padrão racial que invisibiliza a presença negra, nesse espaço, reforçando a lógica da branquitude como norma. A autora reflete sobre a branquitude como lugar de poder no magistério e como a Educação Infantil é composta, em sua maioria, por mulheres brancas.

Sobre o estado civil das docentes, observa-se que 8 (72,7%) são casadas, enquanto 2 (18,2%) são divorciadas e 2 (9,1%) solteiras, conforme apresentado na Figura 7.

Figura 7 - Estado civil



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

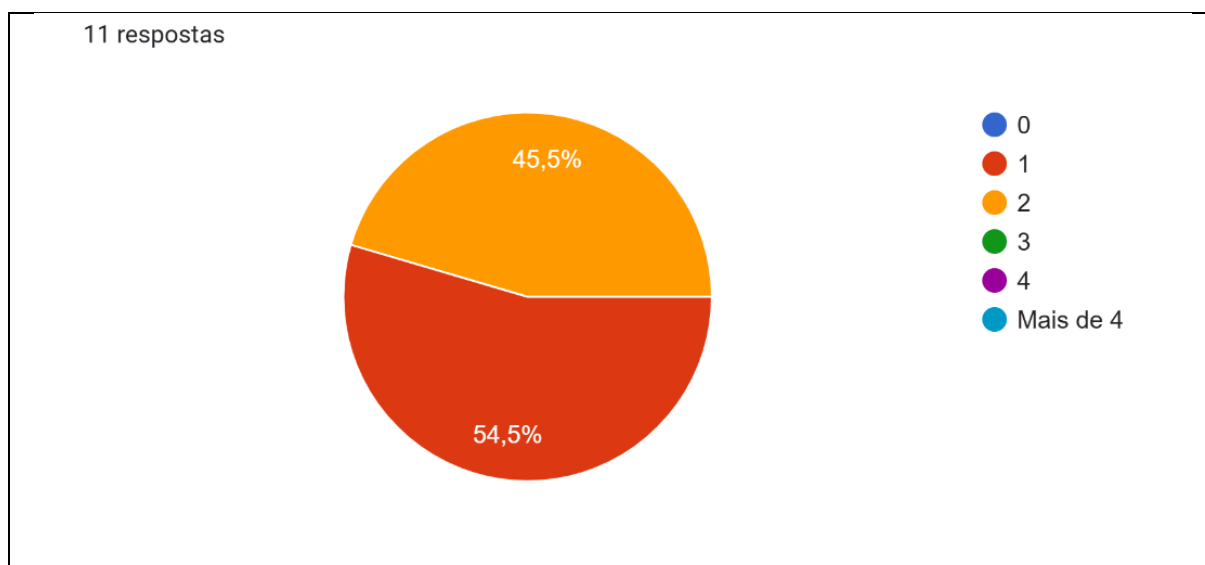
#paratodosverem: gráfico em formato de pizza com 11 respostas no total. A maior parte do círculo, em azul, representa 72,7% das participantes casadas. O setor verde mostra 18,2% de participantes divorciadas, e o setor vermelho corresponde a 9,1% de participantes solteiras. As categorias “viúvo(a)” e “outro”, indicadas pelas cores amarela e roxa na legenda, não apresentaram respostas. A imagem demonstra que a maioria das respondentes é casada, seguida por um grupo menor de divorciadas e um número reduzido de solteiras.

A análise do perfil das participantes da pesquisa permite a compreensão de aspectos pessoais e profissionais que podem influenciar suas práticas pedagógicas. Essa dupla jornada, frequentemente assumida por mulheres, pode influenciar tanto a organização da rotina quanto o nível de disponibilidade para participar de cursos e atividades de formação. Conforme aponta Nóvoa (1992), a identidade docente é construída a partir da articulação entre vida pessoal e

profissional, abrangendo trajetórias, experiências e contextos sociais de cada um. É um processo dinâmico que integra os saberes docentes ao longo de sua vida e carreira.

Em relação à quantidade de filhos das docentes, observa-se que todas têm filhos, sendo que 6 delas (54,5%) têm apenas 1 filho e 5 (45,5%) têm dois filhos, conforme mostra a Figura 8.

Figura 8 - Quantidade de filhos



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

#paratodosverem: gráfico em formato de pizza com 11 respostas no total. O setor vermelho representa 54,5% das participantes com um filho, e o setor laranja mostra 45,5% das participantes com dois filhos. As demais categorias, correspondentes a zero, três, quatro ou mais filhos, não tiveram registros. A imagem evidencia que todas as respondentes têm um ou dois filhos.

Todas as docentes participantes da pesquisa relataram que são mães, com um ou dois filhos. A experiência da maternidade aparece como um elemento que pode refletir nas práticas pedagógicas, ampliando a compreensão sobre as necessidades e os comportamentos das crianças, bem como fortalecendo a empatia no cotidiano da Educação Infantil. Nesse sentido, Tardif (2017) destaca que os saberes docentes são marcados pelas experiências de vida dos professores, constituindo-se como saberes experienciais que influenciam diretamente a prática pedagógica. Assim, a vivência da maternidade contribui para o fortalecimento da empatia, do cuidado e da escuta sensível, aspectos fundamentais no trabalho com crianças pequenas.

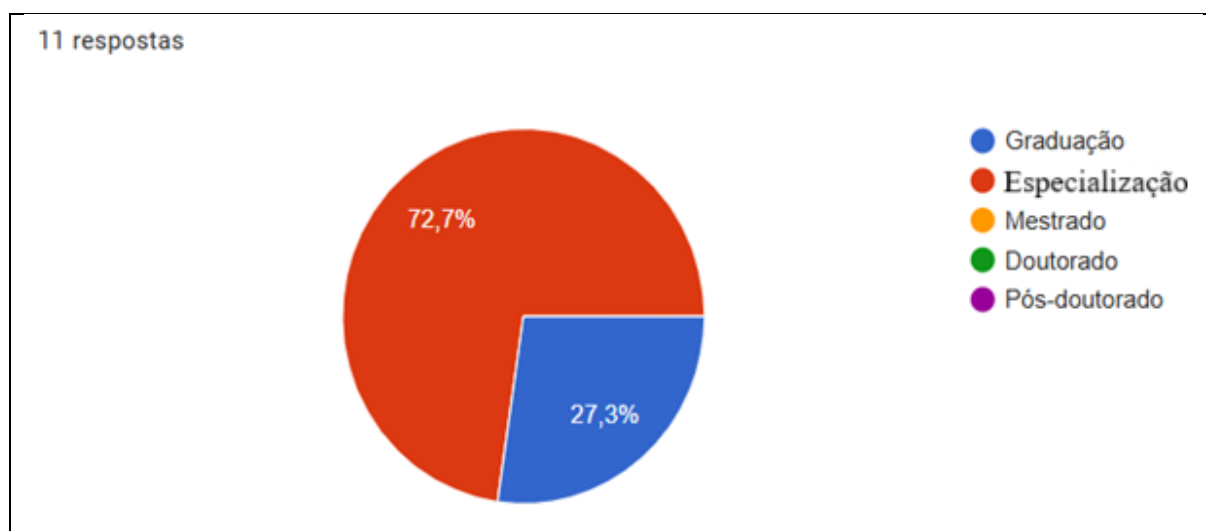
Gatti (2009) ressalta que compreender o perfil e as condições de vida das docentes é essencial para analisar sua atuação e o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Além disso, a autora enfatiza que políticas públicas voltadas à valorização e à qualificação da docência são fundamentais para promover uma educação comprometida com a diversidade e com a inclusão

social. Nessa mesma direção, Shulman (1986) destaca que o saber docente se forma na articulação entre conhecimento teórico e experiência prática, o que demanda uma formação que contemple diferentes realidades culturais.

4.2 Caracterização da formação acadêmica e do perfil profissional das participantes da pesquisa

Quanto ao nível de formação acadêmica das docentes, percebe-se que 8 (72,7%) concluíram Especialização *Lato Sensu* e 3 (27,3%) concluíram a graduação, como mostra a Figura 9, que apresenta a ocorrência de um movimento grande de valorização da formação continuada para a Educação Infantil.

Figura 9 – Nível de formação acadêmica



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

#paratodosverem: gráfico em formato de pizza com 11 respostas no total. O setor vermelho representa 72,7% das participantes com especialização, enquanto o setor azul corresponde a 27,3% com graduação. As categorias mestrado, doutorado e pós-doutorado, indicadas pelas cores laranja, verde e roxa, na legenda, não tiveram respostas. A imagem mostra que a maioria das participantes possui formação em nível de especialização.

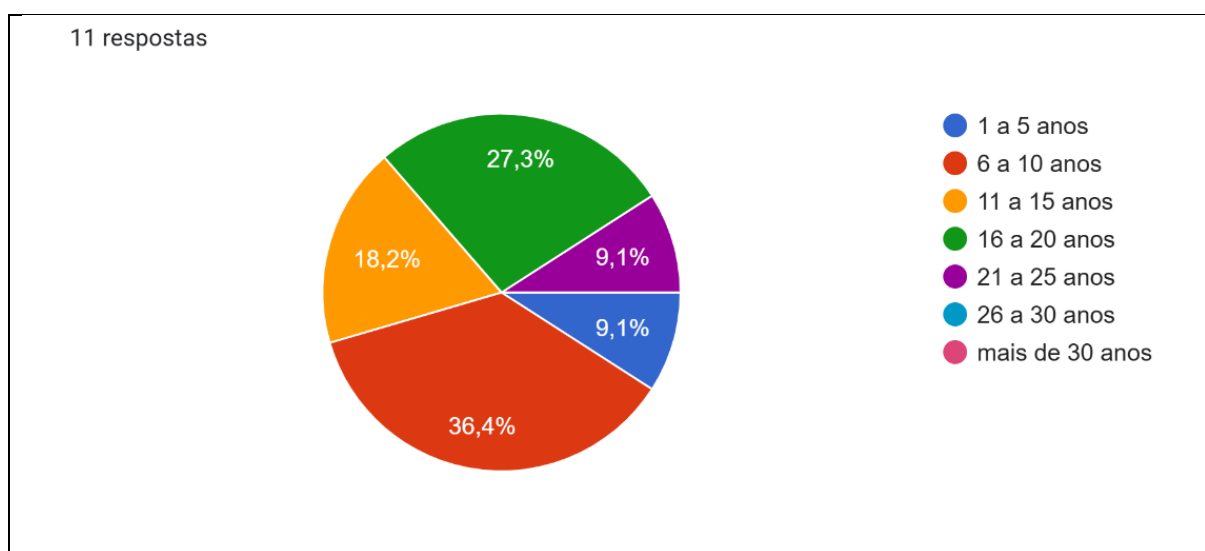
Partindo da realidade da sala de aula, sabe-se que a formação inicial é importante, mas não é suficiente para a complexidade da prática docente, é preciso uma busca constante para se aprimorar em sua carreira. Segundo Nóvoa (1992), a formação docente não se encerra na formação inicial, mas deve ser compreendida como um processo contínuo, articulado com a prática e com a construção da identidade profissional.

Garcia (2009) ressalta que as docentes em estágios mais avançados de sua carreira buscam constantemente o aperfeiçoamento profissional, como forma de responder às

exigências de uma prática docente cada vez mais complexa e atual. Assim, a predominância de docentes com Especialização mostra uma busca por formação e por reconhecimento profissional, sobretudo, na Educação Infantil, um campo historicamente desvalorizado.

Conforme a pesquisa, percebe-se que é bastante variado o tempo de atuação dos docentes, na Educação Infantil, sendo que 4 (36,4%) atuam entre 6 e 10 anos, 3 (27,3% atuam entre 16 e 20 anos, 2 (18,2%) atuam entre 11 e 15 anos, 1 (9,1%) atua entre 21 e 25 anos e 1 (9,1%) atua entre 26 e 30 anos, o que mostra que as docentes têm bastante experiência atuando na Educação Infantil, como aponta a Figura 10.

Figura 10: Tempo de atuação na Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

#paratodosverem: gráfico em formato de pizza com 11 respostas no total. O setor vermelho representa 36,4% das participantes com tempo de atuação entre 6 e 10 anos. O setor verde mostra 27,3% com experiência entre 16 e 20 anos, o laranja indica 18,2% com 11 a 15 anos, e os setores azul e roxo correspondem a 9,1% cada, representando respectivamente 1 a 5 anos e 21 a 25 anos de atuação. As demais categorias não tiveram registros. A imagem mostra que a maioria das participantes atua, na Educação Infantil, há entre 6 e 10 anos.

O tempo de atuação das docentes, na Educação Infantil, torna-se bastante relevante devido ao fato de adquirirem maior compreensão de sua identidade profissional, além de sua prática docente. Para Tardif (2017), os saberes docentes se constituem a partir de sua prática, aliada com a experiência. Desse modo, com o acúmulo dos anos de docência, constrói-se um repertório pedagógico mais sólido. Para o autor, "os saberes profissionais dos professores são saberes da experiência, construídos na e pela prática docente" (Tardif, 2017, p. 36).

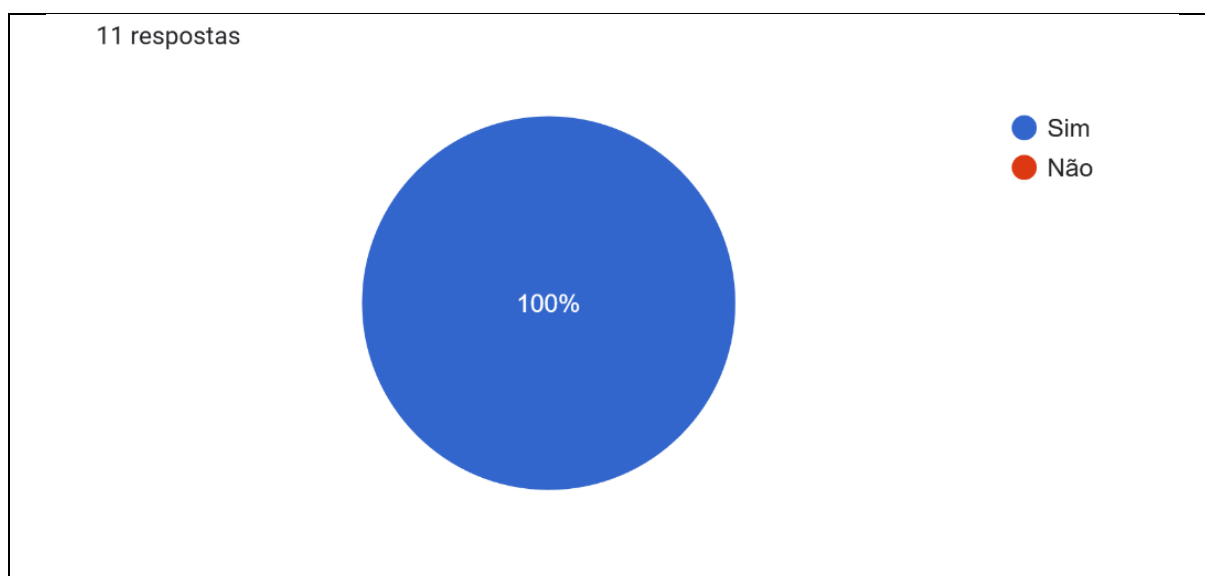
Garcia (2009) destaca que as docentes atuantes, na carreira, há mais tempo, pertencem a uma fase mais madura da carreira em que buscam um sentido mais profundo para sua prática, além de novos desafios profissionais. Portanto, as docentes que têm maior experiência tendem

a apresentar maior segurança, no planejamento, na interação com seus alunos, na sala de aula, e na mediação do processo de aprendizagem com seus alunos.

Esse estudo mostrou que as docentes são experientes, porém estão em constante formação. Há predominância de docentes pedagogas que buscam ampliar seus conhecimentos por meio de especializações voltadas à gestão, à inclusão e à alfabetização. A diversidade, nas graduações e nas pós-graduações, reforça uma atuação multidisciplinar, alinhada às demandas contemporâneas da Educação Infantil.

Das 11 participantes que responderam ao questionário, todas aceitaram participar da entrevista semiestruturada, correspondendo a 100% de adesão, como se observa na Figura 11.

Figura 11 – Concordância em participar da entrevista



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

#paratodosverem: gráfico em formato de pizza com 11 respostas no total. O círculo é inteiramente azul, representando 100% das participantes que responderam “Sim” à concordância em participar da entrevista. A opção “Não”, indicada pela cor vermelha na legenda, não apresentou respostas. A imagem demonstra adesão total das participantes à etapa de entrevista da pesquisa.

A participação integral reforça a disponibilidade e o engajamento das docentes em compartilhar suas experiências, percepções e práticas pedagógicas, o que enriquece significativamente a análise dos dados e amplia a compreensão sobre o contexto da Educação Infantil e os desafios vivenciados no cotidiano docente. Esse dado demonstra o comprometimento e o interesse das docentes em contribuir com a pesquisa, evidenciando a relevância do tema proposto para o grupo.

No caso desta pesquisa, o *corpus* foi formado por 11 textos, segmentados em 219 unidades de contexto, totalizando 8.909 ocorrências (palavras registradas). Dentro do conjunto, identificaram-se 2.102 formas distintas, o que demonstra a variedade de vocabulário presente no material. Destaca-se também a ocorrência de 1.124 *hapax*, que são palavras que aparecem apenas uma vez em todo o *corpus*, representando 53,47% das formas e 12,62% das ocorrências.

Esses indicadores evidenciam a riqueza lexical e a amplitude das expressões utilizadas pelas participantes. Além disso, a divisão em segmentos garante maior equilíbrio na análise, evitando que textos mais longos tenham peso desproporcional em relação a textos menores. Em termos pedagógicos, esse procedimento assegura que a interpretação reflita de forma equitativa as diferentes vozes presentes, no *corpus*, reforçando a validade dos resultados obtidos a partir das análises subsequentes, como observado na Figura 13.

Figura 13 – Informações gerais do processamento do *corpus* no IRAMUTEQ

```

info.txt
1
2  +--+--+--+--+--+--+
3  |i|R|a|M|u|T|e|Q| - Fri May 30 18:04:10 2025
4  +--+--+--+--+--+--+
5
6
7  Number of texts: 11
8  Number of text segments: 219
9  Number of forms: 2102
10 Number of occurrences: 8909
11 Número de lemas: 1415
12 Number of active forms: 1340
13 Número de formas suplementares: 72
14 Número de formas ativas com a frequência >= 3: 489
15 Média das formas por segmento: 40.680365
16 Number of clusters: 4
17 117 segments classified on 219 (53.42%)
18
19 #####
20 tempo : 0h 0m 13s
21 #####
22

```

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

#paratodosverem: imagem de um relatório gerado pelo software IRaMuTeQ. O documento apresenta informações estatísticas da análise textual, como: número de textos analisados (11), número de segmentos de texto (219), número total de ocorrências (8.909), número de formas (2.102), número de lemas (1.415) e média de formas por segmento (40,68). O relatório indica a formação de 4 clusters, com 117 segmentos classificados, correspondendo a 53,42% do total. Ao final, consta o tempo de processamento da análise, de 13 segundos.

Na sequência do processamento do *corpus* textual no software IRAMUTEQ, observa-se que foram analisadas 11 narrativas, correspondentes aos diários reflexivos das 11 docentes participantes da pesquisa, as quais foram segmentadas em 219 segmentos de texto. Desse total, 117 segmentos foram efetivamente classificados, o que corresponde a 53,42% de aproveitamento do *corpus*, percentual considerado satisfatório e estatisticamente adequado para análises lexicais e classificatórias no âmbito da análise de conteúdo mediada por software.

Os demais segmentos, 46,58%, que não foram classificados pelo sistema, podem estar relacionados a fatores como menor densidade lexical, presença de trechos muito curtos ou com menor associação estatística às classes formadas. Ainda assim, esses fragmentos não devem ser desconsiderados, uma vez que podem conter informações relevantes para a compreensão do fenômeno investigado. Dessa forma, tais segmentos podem ser retomados em análises qualitativas complementares ou em estudos futuros, permitindo ampliar a interpretação dos dados e aprofundar a compreensão das categorias emergentes.

O *corpus* apresentou 8.909 ocorrências, distribuídas em 2.102 formas distintas, evidenciando diversidade vocabular e riqueza lexical no material analisado. No conjunto, foram identificadas 1.415 formas lematizadas, das quais 1.340 correspondem a formas ativas, indicando a presença significativa de termos semanticamente relevantes para a interpretação das narrativas docentes.

A partir desse processamento, o IRAMUTEQ identificou a formação de 4 classes temáticas, que representam agrupamentos lexicais estatisticamente significativos, organizados com base na coocorrência de palavras e na proximidade semântica dos discursos. Essas classes podem ser compreendidas como aproximações empíricas de categorias temáticas, construídas a partir do conjunto de sentidos atribuídos pelas 11 docentes às suas experiências, reflexões e práticas pedagógicas.

Embora cada narrativa individual apresente múltiplas dimensões e atravessamentos discursivos, o agrupamento em quatro classes evidencia que os discursos convergem para núcleos temáticos comuns, os quais permitem compreender regularidades, tensões e sentidos compartilhados no contexto investigado. Assim, as quatro classes identificadas não fragmentam as narrativas, mas organizam a complexidade dos discursos, possibilitando uma leitura analítica que articula singularidades individuais e padrões coletivos.

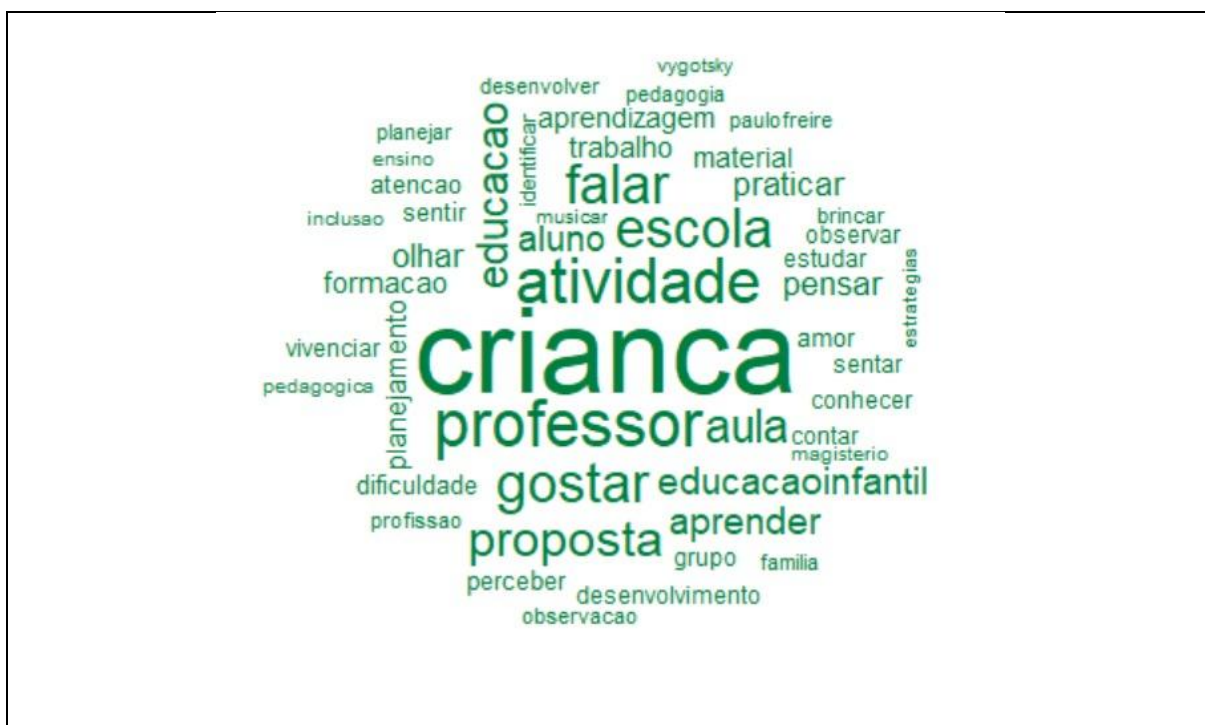
Dessa forma, os resultados do IRAMUTEQ oferecem sustentação metodológica à análise de conteúdo realizada, ao indicar que as falas das 11 docentes, embora diversas, foram estruturadas em quatro grandes eixos temáticos, os quais orientam a etapa interpretativa e a

construção das categorias analíticas discutidas nas seções subsequentes. Assim, o uso do software contribui para maior rigor, consistência e transparência no tratamento e na interpretação dos dados qualitativos.

4.3.2 Nuvem de Palavras

As 11 docentes, participantes deste estudo, falaram sobre suas práticas e perspectivas em relação a Educação Infantil. A primeira análise realizada sobre este material foi a análise geral do contexto das suas narrativas, considerando a Nuvem de Palavras, gerada pelo *software* IRAMUTEQ. É uma figura que apresenta o total das entrevistas tratadas e, em um plano maior, centralizado, as palavras mais ditas pelas participantes e nos demais campos, escritas em letras menores, as palavras menos ditas, como mostra a Figura 14.

Figura 14 - Nuvem de Palavras IRAMUTEQ



Fonte: Nuvem de palavras fornecida pelo IRAMUTEQ (2025).

#paratodosverem: imagem em formato circular contendo palavras dispostas em diferentes tamanhos e tons de verde, geradas pelo software IRAMUTEQ. As palavras maiores indicam maior frequência de ocorrência nas entrevistas. O termo “criança” aparece em destaque central, seguido por “professor”, “atividade”, “escola”, “gostar”, “proposta”, “educação” e “aprender”. Palavras de menor frequência, como “planejar”, “família”, “grupo”, “observar” e “desenvolver”, aparecem em tamanho reduzido ao redor. A imagem representa visualmente os conceitos mais recorrentes nas falas das participantes, evidenciando o foco em práticas pedagógicas e experiências com as crianças na Educação Infantil.

A Nuvem de Palavras mostra uma representação visual de agrupamento das palavras abordadas nas entrevistas, com base na frequência e relevância no *corpus* textual. Os agrupamentos são, portanto, um arranjo visual e intuitivo que reflete os temas mais abordados no texto tratado. Dessa maneira, contribui para uma leitura inicial do material empírico, auxiliando na compreensão dos sentidos atribuídos pelas docentes às suas experiências e práticas pedagógicas.

A nuvem de palavras evidencia os termos de maior recorrência no *corpus* analisado, permitindo identificar aspectos centrais presentes nas falas dos participantes. Esses elementos oferecem indicativos importantes para a compreensão dos significados atribuídos às experiências educativas no contexto investigado e são apresentados a seguir.

Sujeitos e contextos: criança, professor, escola, educação, educação infantil, aluno, ancoram o foco da pesquisa na formação docente e no ambiente da Educação Infantil.

Práticas/estratégias de ensino (verbos de ação): atividade, proposta, falar, aprender, praticar, observar, planejar, estudar, brincar, indicam mediação pedagógica, ludicidade e planejamento didático, que são o coração das “estratégias de ensino”.

Dispositivos e organização didática: aula, material, grupo, remetem a arranjos de sala, recursos e trabalho colaborativo.

Dimensão formativa e reflexiva: formação, observação, perceber, desenvolvimento, sinalizam a formação docente em serviço e a avaliação formativa das práticas.

Referenciais teóricos: Vygotsky, Paulo Freire, alinham a discussão a aprendizagem sociocultural e educação crítica.

Afetos e engajamento: gostar, amor, atenção — reforçam que, na EI, o vínculo afetivo é constitutivo das estratégias pedagógicas.

Essas leituras são conectadas ao título da seguinte forma:

No trecho “Formação docente”, nota-se a presença de termos ligados à formação, ao planejamento e observação sustenta a ideia de professor reflexivo que planeja, que observa e que replaneja, o que evidencia a concepção de um professor reflexivo, que analisa continuamente suas ações e reorganiza seu trabalho pedagógico a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o ato de planejar, observar e replanejar constitui um movimento contínuo de reflexão sobre a prática. Conforme destaca Nóvoa (1992) a formação docente deve valorizar a reflexão e o desenvolvimento da identidade profissional.

No trecho “Práticas pedagógicas”, apresenta-se a centralidade de atividade/proposta/brincar indica que a dissertação descreve/analisa como se ensina, na

Educação Infantil e não apenas o que ensina. Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta o brincar e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, orientando o docente a planejar experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Ao valorizar essas dimensões, evidencia-se a importância de propostas que promovam a participação ativa, a convivência, a exploração e a expressão, com uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito de direitos e protagonista da aprendizagem, capaz de interagir, construir conhecimentos e atribuir significados às suas experiências.

No trecho “Estratégias de ensino”: percebe-se a rede de verbos de mediação (falar, praticar, observar, planejar) e de organização (aula, material, grupo) que compõe o léxico típico de estratégias. Nessa perspectiva, Tardif (2017) afirma que destaca que as estratégias utilizadas pelas docentes são construídas a partir da experiência e da reflexão sobre a prática cotidiana, articulando teoria e ação pedagógica. Dessa forma, a profissão docente se consolida por meio das vivências, das interações no ambiente escolar e da capacidade de ressignificar as próprias ações, transformando o conhecimento teórico, adquirido ao longo do processo formativo, em práticas efetivas que respondam às necessidades reais dos alunos.

A partir dessas ocorrências e de suas relações de sentido no contexto das falas analisadas, foi possível organizar 4 eixos analíticos que orientaram a interpretação dos dados, os quais são apresentados e discutidos a seguir, considerando as relações estabelecidas entre os dados empíricos e o referencial teórico da pesquisa.

Mediação e linguagem: falar, contar, observar (Vygotsky/Freire), quando as docentes se referem ao comportamento docente na interação com as crianças. Segundo elas, essas ações revelam o papel das docentes como mediadoras do conhecimento e da comunicação no processo educativo. É por meio da linguagem que o conhecimento acontece. Nesse sentido, Vygotsky (2007), afirma que a linguagem é o principal instrumento de mediação entre o sujeito e o meio, possibilitando a construção de significados e o desenvolvimento cognitivo. Da mesma forma, Freire (1996) ressalta que o diálogo é essencial à prática pedagógica, pois, por meio da palavra e da escuta, o docente estabelece uma relação horizontal com o educando.

Ludicidade e atividade: brincar, atividade, proposta, material retratam as estratégias que as docentes utilizam para que as crianças aprendam o conteúdo. Desse modo, brincar não se trata apenas de entretenimento, mas sim de uma forma privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento, como afirma Vygotsky (2007). Assim, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o brincar e as interações devem fazer parte das práticas pedagógicas, orientando as

docentes a planejarem propostas que articulem o lúdico e o educativo. Desse modo, criam diferentes estratégias de ensino para seus alunos.

Planejamento e avaliação formativa: planejar, observação, desenvolvimento, mostra os procedimentos adotados pelas docentes para realizar a avaliação das aprendizagens. As docentes destacaram a importância de olhar para cada criança em sua singularidade, reconhecendo seus interesses, ritmos e necessidades para a preparação de suas propostas. Além disso, é necessário manter sempre um olhar atento diante das experiências vivenciadas pelas crianças. Desse modo, a BNCC (Brasil, 2018) orienta que a observação, a avaliação e o planejamento devem estar articulados, garantindo que o desenvolvimento integral da criança seja o eixo das estratégias docentes. Por meio da observação, dos registros e das reflexões, o professor constrói uma leitura atenta do percurso de aprendizagem.

Ambiência escolar e colaboração: escola, professor, grupo, família, destaca a importância da parceria necessária entre os diferentes grupos dos quais as crianças se relacionam. Para as docentes, a parceria entre família e escola é um elemento essencial para a construção de um processo educativo, pois o trabalho conjunto enriquece a aprendizagem e fortalece o desenvolvimento integral das crianças, é um processo contínuo de construção coletiva. Nóvoa (1992) ressalta que a identidade profissional docente é moldada pelas relações que estabelece com os diferentes grupos do ambiente escolar, influenciando diretamente suas estratégias pedagógicas e sua atuação na mediação da aprendizagem.

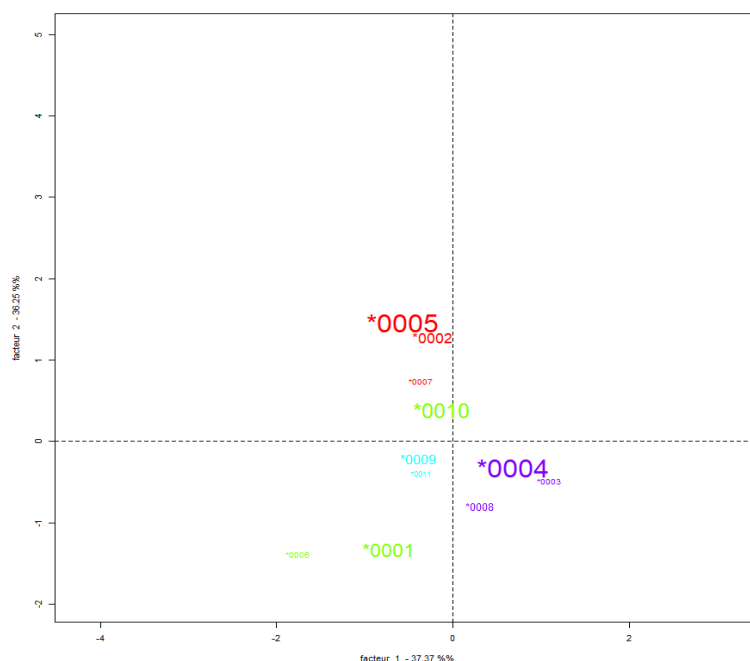
Assim, a nuvem de palavras contribuiu para evidenciar os temas mais recorrentes no *corpus* e subsidiou a construção dos eixos interpretativos que orientam a análise dos dados.

4.3.3 Análise Fatorial de Correspondência (AFC) do *corpus* de entrevistas (1–11)

Nesta seção, apresenta-se a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) aplicada ao *corpus* composto pelas 11 (onze) entrevistas. O processamento foi realizado no IRAMUTEQ, projetando segmentos de texto em um plano bidimensional por proximidade lexical (Salviati, 2017). Os dois eixos fatoriais (fatores) explicam proporções distintas da variação lexical (inércia): o Fator 1 (horizontal) responde por 37,37% e o Fator 2 (vertical) por 36,25%. Juntos, totalizam 73,62% da variação representada, o que indica que mais de dois terços da estrutura lexical do *corpus* está adequadamente capturada pelo plano fatorial.

A Figura 15 apresenta o Mapa Fatorial gerado no IRAMUTEQ com os segmentos identificados por marcadores. A leitura dos eixos e dos quadrantes é discutida na sequência.

Figura 15 - Mapa Fatorial das entrevistas (AFC)



Fonte: Elaboração a partir do IRAMUTEQ (2025).

#paratodosverem: gráfico bidimensional em formato de plano cartesiano, gerado pelo *software* IRAMUTEQ, representando a análise fatorial de correspondência das entrevistas. O gráfico é dividido em quatro quadrantes formados por eixos horizontais e verticais que cruzam o centro. Cada ponto colorido, no gráfico, corresponde a um segmento de texto identificado por códigos como 0001, 0004, 0005 e 0010. As cores variam entre vermelho, verde, azul e lilás, indicando diferentes classes lexicais ou grupos de sentido detectados pelo programa. A imagem ilustra visualmente a distribuição das unidades de contexto das entrevistas, demonstrando a proximidade ou distância semântica entre os discursos das participantes.

Para a leitura do gráfico, é importante salientar, conforme Salviatti (2017): 1) pontos próximos sinalizam vocabulário semelhante; 2) quanto mais afastado do centro (0,0), maior a “tipicidade” daquele segmento para o polo em que está; 3) direita *versus* esquerda (Fator 1) e acima *versus* abaixo (Fator 2) representam polos de contraste, sem hierarquia de valor.³

A leitura dos eixos fatoriais identificou:

Fator 1 (horizontal, 37, 37%) - Este eixo contrasta dois conjuntos de discursos: de um lado, a vocação/identidade docente, com relatos que retomam a escolha profissional como traço biográfico, como em:

“O início foi na minha infância quando eu estudava, tinha uma verdadeira adoração pela professora, e com o passar dos anos e a vivência da gente, foi ficando esquecido.” (P1).

³ Nota: As coordenadas foram mantidas exatamente como aparecem na planilha do IRAMUTEQ (colunas *Coord. facteur 1* e *Coord. facteur 2*) e, em cada caso, a distância informada é a distância euclidiana ao centro do plano (0,0), isto é, $d = \sqrt{F1^2 + F2^2}$. Quanto maior essa distância, mais “típico” é o segmento daquele polo/quadrante. As coordenadas listadas são os escores fatoriais (F1, F2) que o IRAMUTEQ calcula ao projetar cada segmento no plano da AFC. O sinal (positivo/negativo) posiciona o ponto no quadrante; a magnitude (distância ao centro) indica o quanto o segmento é representativo do polo lexical daquele quadrante.

“E desde pequena, tinha contato com escola, com atividades, planejamento.” (P4).

De outro lado, a prática cotidiana e seus desafios objetivos, em que aparecem limites materiais e organizacionais, como em:

“O que sinto dificuldade é na sala de aula em si, porque apesar de ter vinte e cinco alunos, o espaço é pequeno.” (P2).

“Os projetos, na maioria, são bem interessantes, o que eu acho difícil é você aplicá-los numa sala numerosa, uma sala com alguns alunos com dificuldade.” (P1).

Nessa perspectiva, Gatti (1996) destaca que as condições de formação e as trajetórias pessoais são determinantes para a constituição da profissionalidade docente, mostrando que a escolha pela docência, muitas vezes, ancora-se em valores afetivos e experiências significativas com a escola, quando afirma:

Todas essas condições e contradições apontam para a necessidade de se compreender com mais profundidade os contextos sociais, afetivos e culturais que permeiam o exercício do magistério na medida em que as suas motivações, percepções crenças, atitudes, valorizações relacionam-se diretamente com os seus alunos e com a tarefa pedagógica (Gatti, 1996, p. 87).

Fator 2 (vertical, 36, 25%) - Este eixo contrasta dois conjuntos de discursos: de um lado, as falas crítico-reflexivas, centradas em formação docente, políticas e desenvolvimento profissional, como em:

“Na Educação Infantil, ainda não consigo ver se essa ação continuada, nem nos HTPCs.” (P2).

“Eu nunca tive uma loucura por ser professora, mas por conta dessa questão de ter mais concursos e de ter mais oportunidades, acabei fazendo pedagogia.” (P3).

“É um processo essencial para o aperfeiçoamento do educador, do professor, assim garante a aprendizagem mais significativa e ajuda o professor a lidar com os desafios do dia a dia, as práticas inovadoras; tudo ali, a partir da formação continuada, ele vai aprimorando seus conhecimentos, a sua inovação pedagógica.” (P4).

De outro lado, os relatos prático-operacionais do fazer pedagógico cotidiano:

“Através de uma música, de uma brincadeira, você consegue extrair da criança aquele ensino, aquela aprendizagem que era para ter sido feita com a estratégia inicial.” (P1).

“O planejamento... falo do acompanhamento docente que tem as propostas transmitidas pela nossa coordenadora, as propostas da Secretaria de Educação; tento planejar essas sugestões em propostas que sejam interessantes para as crianças, mas que atendam ao currículo da Secretaria daqui.” (P2).

“A gente sempre trabalha por tema; a partir do planejamento a gente vai em cima do tema que está trabalhando em uma determinada época do ano, a data.” (P5).

Tardif (2017, p. 15)) reforça essa visão ao afirmar que “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”, evidenciando que o fazer docente é fruto da interação entre formação, experiência e contexto.

Para facilitar a compreensão do gráfico (mapa), foi realizada também uma leitura por quadrantes, a saber:

Quadrante I — Direita/Acima ($F1 > 0$; $F2 > 0$). É a região menos densa em termos de segmentos projetados no presente *corpus*; quando aparecem pontos, tendem a combinar prática com reflexão, articulando “fazer pedagógico” e problematização (verbos como “conseguir”, “escutar”, “estratégias”). Como não há segmentos *000 com $F1$ e $F2$ simultaneamente positivos nesta amostra, não se compara tipicidade entre * neste quadrante. Segundo Tardif (2017), os saberes docentes são formados na interação entre teoria e prática, sendo a experiência um eixo fundamental para a construção do conhecimento e da identidade docente.

Quadrante II — Esquerda/Acima ($F1 < 0$; $F2 > 0$). Predomina a vocação/identidade docente articulada a uma postura crítico-reflexiva sobre formação e políticas. Nessa área, segmentos como *0005 (coord.: $-0,57$; $+1,46$; distância $\approx 1,57$) e *0002 ($-0,01$; $+1,38$; distância $\approx 1,38$) ancoram o polo por estarem mais distantes do centro, logo mais “típicos” nesse contraste. Outros pontos, como *0007 ($-0,37$; $+0,74$; distância $\approx 0,82$) e *0010 ($-0,13$; $+0,39$; distância $\approx 0,41$), também comparecem, mas com menor afastamento. O conteúdo lexical que sustenta esse quadrante inclui escolhas biográficas pela docência e pela defesa de formação continuada (P2, P3 e P4). Desse modo, Gatti (2008) destaca que a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente e situado, capaz de responder às demandas reais do contexto escolar.

Quadrante III — Esquerda/Abaixo ($F1 < 0$; $F2 < 0$). Reúne relatos identitários combinados com descrições do cotidiano imediato (observação, início de planejamento), num registro narrativo-operativo. Os segmentos *0006 ($-1,76$; $-1,38$; distância $\approx 2,24$) e *0001 ($-0,73$; $-1,33$; distância $\approx 1,52$) figuram como os mais característicos, por estarem mais afastados do centro; *0011 ($-0,36$; $-0,39$; distância $\approx 0,54$) e *0009 ($-0,39$; $-0,22$; distância $\approx 0,45$) são menos típicos. As falas “O início foi na minha infância...” (P1) e “E desde pequena... planejamento.” (P4) representam bem este quadrante. Conforme destaca Huberman (1992), o percurso profissional docente é marcado por fases de desenvolvimento e por um processo contínuo de reconstrução identitária, em que as experiências cotidianas influenciam diretamente a forma como o professor compreende e organiza sua prática. Nesse movimento, o docente ressignifica

saberes, revê concepções e ajusta suas estratégias pedagógicas a partir dos desafios e aprendizagens vivenciados ao longo da carreira, construindo uma prática cada vez mais reflexiva, autônoma e coerente com o contexto escolar e com as necessidades dos alunos.

Quadrante IV — Direita/Abaixo ($F1 > 0$; $F2 < 0$). Concentra o polo prático-operacional: planejamento, registros, estratégias didáticas e limites organizacionais. Entre os segmentos, *0003 (+1,08; -0,25; distância $\approx 1,11$) apresenta maior tipicidade do que *0008 (+0,31; -0,79; distância $\approx 0,85$) e *0004 (+0,68; -0,33; distância $\approx 0,75$), por estar mais distante do centro. Esse polo é sustentado por menções a condições concretas de trabalho — “espaço é pequeno” (P2), “sala numerosa” (P1) — e por soluções metodológicas como uso de música/brincadeiras e trabalho por temas (P1 e P5). Segundo Tardif (2017), os saberes docentes se constroem na relação direta com as condições reais do exercício profissional, sendo essas experiências cotidianas determinantes para a maneira como o professor organiza seu fazer pedagógico.

Com 73,62% de inércia representada pelos dois primeiros fatores, o mapa oferece uma leitura robusta e coerente com as falas, em alinhamento com os princípios e usos do IRAMUTEQ descritos na literatura (Salviati, 2017). O conjunto completo do conteúdo das entrevistas foi dividido em 4 Classes, que serão apresentadas, a seguir, no Agrupamento de Classes.

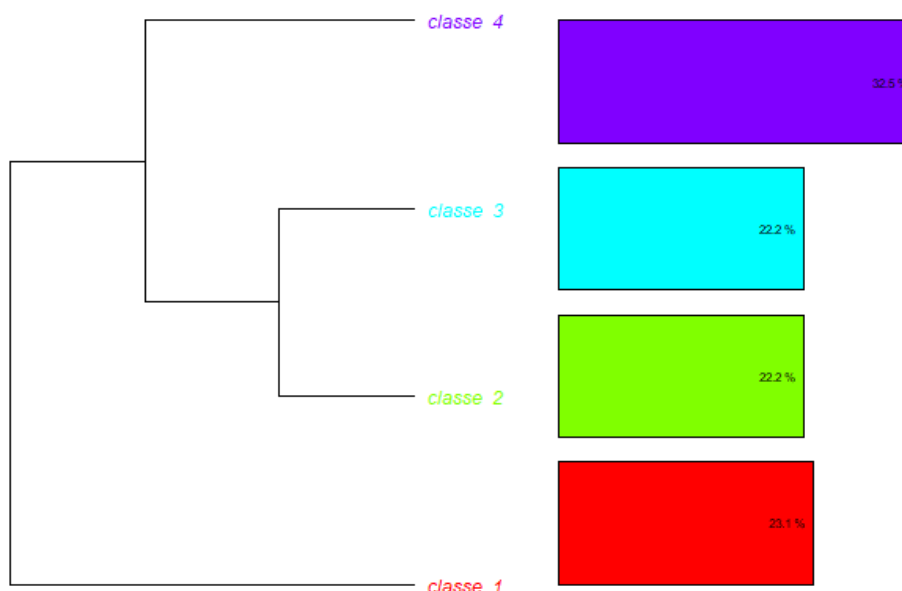
4.3.4 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD), é uma análise feita pelo IRAMUTEQ onde são organizadas as classes de formas lexicais, destacando os seguimentos de textos classificados conforme seus respectivos vocabulários, divididos de acordo com a frequência das formas presentes, formando agrupamentos. Esta fase de tratamento de dados corresponde, ao que Bardin (2016) propõe como análise por categorias, etapa em que os dados são organizados e sistematizados a partir de critérios de similaridade e recorrência. Neste caso, esta etapa não é realizada manualmente, mas por tratamento do software, o que auxilia em pesquisas para uma análise mais consistente, ao mesmo tempo em que favorece o distanciamento analítico necessário para a interpretação dos dados.

O *software* gerou 4 classes de palavras, a partir dos dados fornecidos pelas participantes da entrevista. As Classes foram numeradas e identificadas por cores, apresentando a porcentagem correspondente dos textos analisados. Sendo assim, a Classe 1 (vermelha)

corresponde a 23,1, a Classe 2 (verde) corresponde a 22,2, a Classe 3 (azul) corresponde a 22,2% e a Classe 4 (roxa) corresponde a 32,5% do texto, como se observa na Figura 16.

Figura 16 – Dendograma – Agrupamento de Classes



Fonte: Dendograma das classes fornecidas pelo *Software IRAMUTEQ* (2025).

#paratodosverem: imagem em formato de árvore hierárquica gerada pelo *software IRAMUTEQ*. À esquerda, ramos conectam quatro classes de palavras identificadas nas entrevistas, representadas à direita por retângulos coloridos. A classe 1 está em vermelho, correspondendo a 23,1% das UCEs (Unidades de Contexto Elementar, ou seja, pequenos trechos de texto analisados). A classe 2 aparece em verde com 22,2%, e a classe 3 em azul-claro, também com 22,2%. A classe 4, destacada em roxo, representa 32,5% das UCEs. As linhas de ligação mostram a relação de proximidade entre as classes, indicando como os grupos de palavras se organizam e compartilham temas semelhantes no *corpus* analisado.

É importante considerar, nessa análise, a quantidade de conteúdo que cada categoria possui, que mostram a porcentagem das respostas em cada tópico. Desse modo, é possível observar que a classe 1 recebeu várias contribuições das participantes, o que representou 23,1%. A classe 4 teve uma representação de 32,5%, sendo a maior classe. As classes 2 e 3 tiveram uma porcentagem de 22,2% cada uma. Esses números, estatisticamente próximos, contribuem para a representação da quantidade de respostas por categoria.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo busca identificar, classificar e quantificar as unidades de sentido presentes, nas comunicações, possibilitando uma compreensão mais profunda dos significados expressos pelas participantes. As palavras agrupadas pelo *software IRAMUTEQ* foram de 4 classes que englobaram as temáticas semelhantes de Educação Infantil, como se vê na Figura 17.

Figura 17 - Dendograma - Classes de Palavras

Fonte: Dendograma Porcentagem de UCE, fornecido pelo *software* IRAMUTEQ (2025).

#paratodosverem: imagem em formato de árvore hierárquica gerada pelo *software* IRAMUTEQ, com quatro classes de palavras agrupadas por cores. A classe 1 (vermelha, 23,1% das UCEs – Unidades de Contexto Elementar, ou pequenos trechos de texto analisados) destaca termos como atividade e proposta. A classe 2 (verde, 22,2%) reúne palavras como educação e trabalho. A classe 3 (azul-claro, 22,2%) contém termos ligados à prática docente, como magistério e pedagogia. A classe 4 (roxa, 32,5%) destaca palavras relacionadas ao ambiente escolar, como sala, aluno e protagonista. A imagem representa as principais dimensões temáticas presentes nos discursos das participantes.

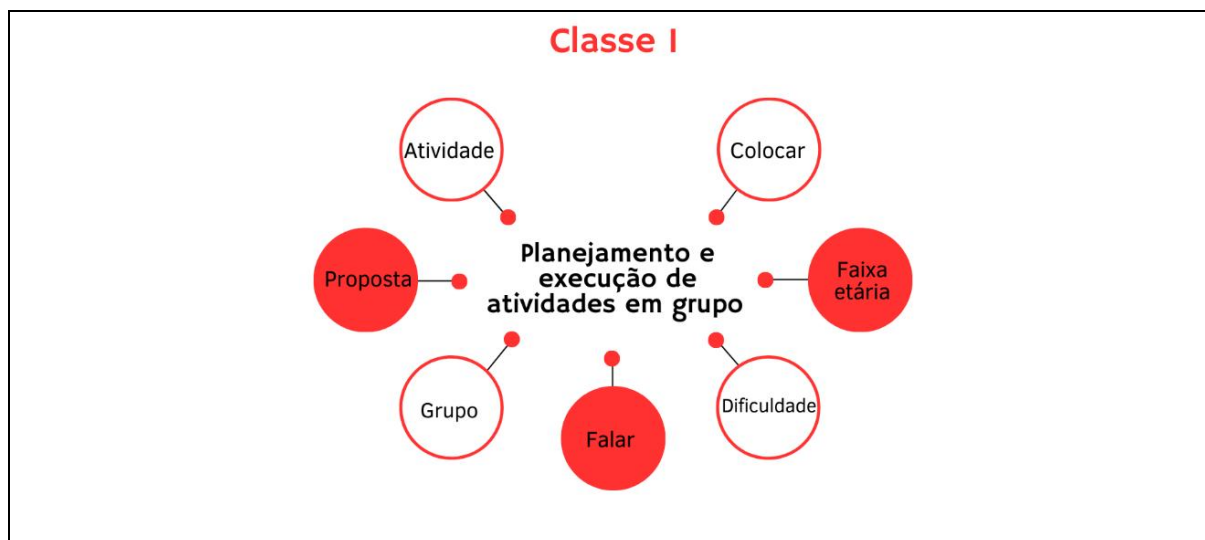
A seguir, serão apresentadas as classes de palavras e a análise realizada, com as principais palavras e os segmentos do texto das entrevistas, destacando a temática de cada classe. Optou-se pela elaboração de mapas mentais, facilitando a compreensão dos dados, numa visão geral de cada classe. O núcleo é formado pelo título de cada Classe e as ramificações formadas por palavras que mais se destacam nas respostas das participantes. Segundo Buzan (2012), o mapa mental é um instrumento de aprendizagem, de criatividade, de memorização e de planejamento.

4.3.4.1 Análise da Classe 1: Planejamento e execução de atividades em grupo

A Classe 1 foi a primeira a ser analisada, pois sustenta as demais. Denominada “Planejamento e execução de atividades em grupo”, por se referir à dimensão operacional do trabalho pedagógico, com foco na organização e na aplicação de atividades em grupo, lidando com desafios elencados pelas docentes. Nessa classe, tiveram maior destaque as palavras: atividade, proposta, grupo, falar, dificuldade, faixa etária, colocar.

A Classe 1 organiza “atividade-grupo” com “dificuldade” e “faixa etária”, evidenciando a dimensão operacional da prática, conforme a Figura 18.

Figura 18 - Mapa Mental - Classe 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Classes de Palavras fornecidas pelo IRAMUTEQ (2025).

#paratodosverem: imagem em formato de mapa mental com o título “Classe I” no topo, escrita em vermelho. No centro, em destaque, está a frase “Planejamento e execução de atividades em grupo”. Ao redor, seis círculos vermelhos interligados contêm as palavras atividade, proposta, grupo, falar, colocar, faixa etária e dificuldade. O mapa mostra a relação entre os termos mais frequentes dessa classe, indicando que o núcleo temático está associado ao planejamento coletivo e às práticas colaborativas na organização das atividades educacionais.

A Classe 1 está relacionada com as questões 5, 7 e 8 propostas no roteiro da entrevista. A questão 5 refere-se a como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, na Educação Infantil, explorando o planejamento, a execução, a avaliação e o *feedback* dos alunos, considerando suas necessidades, avanços e dificuldades no processo de aprendizagem. É um processo dinâmico, centrado na criança, que valoriza a experiência e a construção de sentidos, considerando suas vivências, interações e formas de expressão no processo de aprendizagem.

A questão 7 trata das estratégias propostas pelas docentes no ambiente escolar, que utilizam para promoverem um ensino eficiente para seus alunos e que podem compartilhar com outros docentes. A questão 8 destaca uma proposta de atividade realizada com os alunos, que o docente obteve bons resultados e que gostaria de compartilhar com os pares.

Abaixo são apresentados trechos extraídos das entrevistas relacionados às questões citadas acima. Referem-se ao planejamento docente, considerando todas as etapas que fazem parte desse processo, como execução, participação das crianças e avaliação.

“O planejamento, ele é desenvolvido de acordo com a sua sala de aula, nos primeiros dias já dá para observar a sala a partir daí é feito o planejamento. Depois do planejamento, o acompanhamento diário, onde você vai desenvolver as experiências, as vivências com as crianças e observar, avaliar então eles estão sendo aproveitados de acordo com o objetivo, porque tudo tem as habilidades e os objetivos, tudo que você desenvolve tem o momento de avaliação, para ver se está sendo alcançado aquele objetivo que você planejou e caso não aconteça você usa outras maneiras, outras estratégias, até a retomada desses assuntos, das vivências, elas entram nesse momento de aplicação, de vivenciar, de avaliação, e depois o seu próprio feedback, a partir do que você observou...” (P4).

“O planejamento na Educação Infantil é fundamental para garantir que as atividades sejam adequadas ao desenvolvimento da criança. O planejamento é flexível, considerando as características e os ritmos individuais de cada aluno [...] eu gosto muito de compartilhar boas práticas. Acho que tudo que vem para acrescentar, a gente tem que compartilhar, porque todo mundo precisa um do outro [...] garantir que os conteúdos ensinados estejam ligados a realidade das crianças e que façam sentido para elas, para que se sintam mais motivadas a aprender. Planejar atividades baseadas em termos do cotidiano das crianças...” (P10).

Esta classe trata à dimensão operacional do trabalho pedagógico, enfatiza a organização e a implementação de propostas coletivas, por isso o destaque ao planejamento, momento em que as docentes pensam, selecionam e articulam suas ações pedagógicas no trabalho com as crianças ao longo do processo educativo.

Ao analisar as respostas, percebe-se que as participantes concordam que o planejamento precisa fazer sentido para a criança, voltado para suas necessidades e interesses, por isso é importante conhecer bem a turma para planejar. As propostas elaboradas pelas docentes devem levar as crianças a vivenciarem novas experiências. Por meio de registros diários, a docente faz uma avaliação constante para verificar se os objetivos estão sendo atingidos ou se é necessário mudar de estratégia retomando o conteúdo.

A docente tem em mente uma prática flexível, com a intenção de que a criança desenvolva as habilidades necessárias, respeitando o ritmo de cada uma, como afirma P10. Nessa perspectiva, Luckesi (1992, p.121) destaca que: “o planejamento é um conjunto de ações que são preparadas projetando um determinado objetivo, em outras palavras é um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”.

Em relação às estratégias das docentes serão apresentados os trechos abaixo:

“Gosto muito de jogos, eu produzo muitos jogos para trabalhar com eles, dependendo da proposta que eu quero atingir. Mas eu também não dispense uma atividade de registro que acho que é bem válida...” (P2).

“Eu penso que a primeira coisa que nós, enquanto professores, temos que fazer quando inicia o ano com a turma é um bom vínculo [...] E depois, ao longo do ano, é pensar

em cada criança, na sua especificidade [...] você precisa pensar nessas diferenças porque na nossa sala de aula, elas não estão todas nos mesmos níveis...” (P5).

“Eu gosto muito de atividades de caça. É caça letras, caça números, caça formas. Dependendo do tema, da temática a ser trabalhada, espalhar no ambiente da escola formas, dependendo muita atividade e pedir para as crianças caçarem, saírem atrás desses temas. No caso, se for o alfabeto, a inicial do nome. A criança tem que caçar, tem que procurar a inicial o nome dela...” (P4).

“As crianças, elas têm grande interesse em atividades que estão além do muro da escola. Então, atividade que eu fiz recentemente foi levá-los a feira, a feira de verduras, legumes, trabalhamos com o tema de alimentação saudável, juntamente embasado no livro que nós lemos, que foi a Cesta da Dona Maricota, foi uma atividade planejada para que as crianças pudessem conhecer a feira, o entorno da escola, bem como ter contato com diversos alimentos que aparecem no livro. Então, eles puderam ver, pegar e sentir o cheiro.” (P5).

Neste contexto, Almeida *et al* (2021, p. 66), ressaltam:

[...] a gestão dos aprendizados e da classe demandam etapas que têm início com a elaboração do planejamento que, durante o processo, se constitui em documento vivo que orienta, adequa e se modifica, quando necessário, visando promover os aprendizados dos alunos. Permite, inclusive, a avaliação das práticas docentes e o replanejamento da intervenção em situações futuras.

Sobre as suas práticas pedagógicas, as docentes afirmam que é necessário o uso equilibrado de estratégias lúdicas juntamente com atividades sistematizadas, sempre levando em conta as necessidades individuais das crianças, o que pode levar à adaptação das práticas docentes. Além disso, faz-se necessário que haja um vínculo entre docente e aluno, para que a criança se sinta segura para interagir e aprender, como destaca P5.

As docentes participantes concordam que os jogos são recursos muito eficazes, na escola, pois além de motivarem a aprendizagem das crianças, permitem o desenvolvimento de suas habilidades de forma lúdica e prazerosa, mas também são necessárias outras estratégias que também favorecem a aprendizagem, diversificando os estímulos para atender aos diferentes estilos de aprendizagem. Para a Vygotsky (2007, p. 122), a brincadeira infantil é o mais precioso instrumento de educação, com o qual a criança é capaz de concentrar-se em uma determinada atividade de acordo com seu interesse, encontrando uma satisfação interna e infinita que se repete na realização das suas próprias ações. Segundo Lima (2007, p. 34), “A aprendizagem é um processo múltiplo, isto é, a criança utiliza estratégias diversas para aprender, com variações de acordo com o período de desenvolvimento. Dessa forma, todas as estratégias são importantes e não são mutuamente exclusivas.” Como afirma Tardif (2017), para ensinar é preciso adaptar-se aos alunos, aos contextos e às situações, exigindo do professor uma prática flexível.

De acordo com P5, uma relação afetiva entre aluno e professora também é essencial, no processo educativo, pois é o primeiro passo para conquistar a confiança da turma e demonstrar respeito as individualidades. Ela afirma que quando a criança cria uma relação afetiva positiva com a professora, ela se sente segura para explorar, perguntar, brincar, errar e tentar novamente. Sendo assim, Silva (2001) afirma que a escola deve levar em conta as práticas pedagógicas nas relações entre os envolvidos nos processos, e que os aspectos afetivos e cognitivos caminham juntos, ambos responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo. Além disso, quando as docentes trazem propostas que dialogam com situações do dia a dia, temas de interesse e contextos reais dos alunos, conseguem tornar o aprendizado mais próximo da realidade, e conseguem despertar o interesse e a participação ativa dos estudantes, como destaca P10.

No entanto, Lima (2007, p. 19) afirma que “A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas de criança e trazendo, necessariamente, conhecimento contemporâneo.” Assim, a criança, além de reconhecer o que vive, é desafiada a adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades e explorar o desconhecido, o que contribui para seu crescimento como sujeito crítico e criativo.

Em relação às atividades dos docentes, observa-se que sempre envolvem a brincadeira e o jogo com as crianças, reforçando a ideia de aprender por meio do lúdico. Essa ideia é reforçada por Kishimoto (2010) ao afirmar que o jogo e a brincadeira são formas de aprendizado para a criança desenvolver sua capacidade de resolver problemas e enfrentar desafios, promovendo a autonomia. Segundo a BNCC (2018), o enfoque lúdico, nas atividades, favorece a inclusão, respeita o ritmo de cada criança e colabora com seu desenvolvimento integral. Sendo assim, a ludicidade é uma estratégia pedagógica essencial para a Educação Infantil. Assim, fica claro que as práticas compartilhadas entre os pares, tornam-se ferramentas de preparação e aprimoramento coletivo, favorecendo a prática docente e promovendo avanços no desenvolvimento dos alunos, como relata P10, além de contribuir para o fortalecimento das competências das docentes e promover avanços no desenvolvimento global dos alunos.

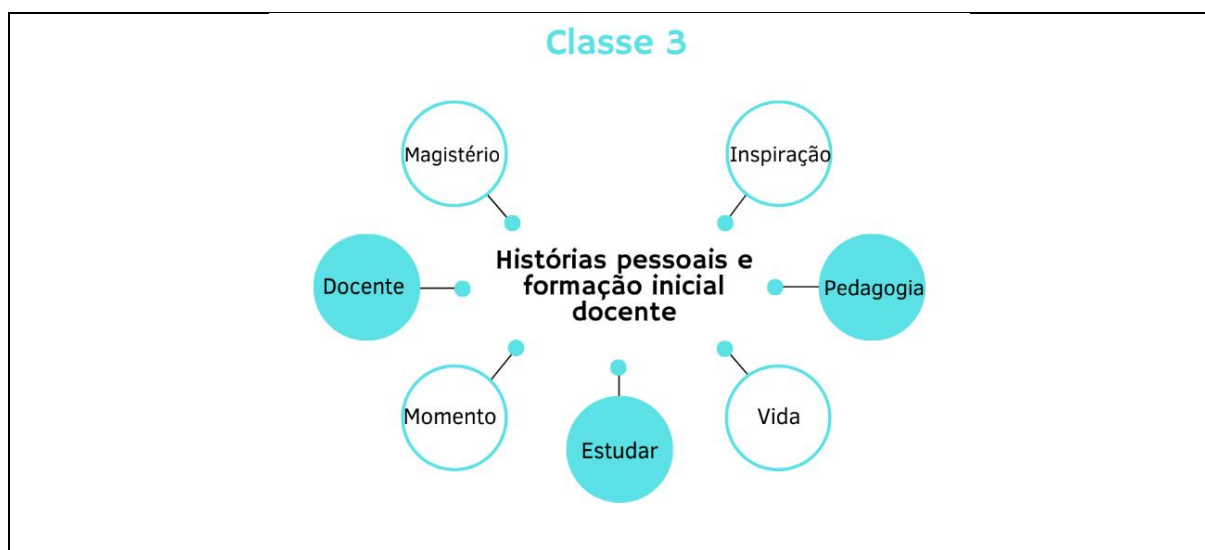
Desse modo, a colaboração entre docentes contribui para o fortalecimento do desenvolvimento profissional, para a ampliação das estratégias pedagógicas e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando a reflexão coletiva sobre a prática e a construção conjunta de conhecimentos. Assim, destaca Freire (1996), a prática educativa fundamenta-se no diálogo, na troca de saberes e na construção coletiva do conhecimento, elementos essenciais para a formação e atuação docente crítica e reflexiva (Freire, 1996).

A Classe 1 mostra a mediação e o esforço docente para tornar as atividades mais produtivas para as crianças. A relação entre a formação continuada e o sucesso na Educação Infantil, é mediada pelas docentes. Segundo os dados da pesquisa, o impacto da formação deve ir além da teoria com estratégias práticas, pois quando ela dialoga com a realidade da sala de aula, fortalece a docente na busca de transformar as interações e os conflitos em oportunidades de aprendizagem.

4.3.4.2 Análise da Classe 3: Histórias pessoais e formação inicial docente

A Classe 3 é denominada “Histórias pessoais e formação inicial docente”. Essa classe evoca relatos sobre o início da carreira docente, formação inicial e motivações pessoais para atuar na educação. Há menções a autores como Vygotsky e Piaget, entre outros, indicando um olhar sobre as influências teóricas que marcaram essas trajetórias das participantes. As palavras em destaque são: magistério, docente, momento, estudar, vida, pedagogia, inspiração. A Classe 3 organiza “inspiração-vida” com “pedagogia” e “docente”, evidenciando as motivações pessoais que as levaram a fazerem formação pedagógica para atuação na carreira docente, observa-se na Figura 19.

Figura 19 - Mapa Mental – Classe 3



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Classes de Palavras fornecidas pelo IRAMUTEQ (2025).

#paratodosverem: imagem em formato de mapa mental com o título “Classe 3” no topo, em cor azul-clara. No centro, está a frase “Histórias pessoais e formação inicial docente”. Ao redor, seis círculos azuis interligados contêm as palavras magistério, inspiração, pedagogia, vida, estudar, momento e docente. O diagrama ilustra as conexões entre os principais termos dessa classe, evidenciando que as trajetórias pessoais e as experiências de formação inicial influenciam diretamente a identidade e a prática profissional das professoras.

A Classe 3 trata de uma classe que expressa narrativas identitárias e vocacionais, muitas vezes ligadas a retomadas ou a transformações pessoais. Está relacionada com as questões 1, 2 e 9 propostas no roteiro da entrevista. A questão 1 aborda as motivações que levaram as participantes a apresentarem interesse pela carreira docente. A questão 4 refere-se aos autores que remetem a prática docente de cada um. A questão 9 apresenta uma mensagem das participantes para quem deseja entrar na carreira docente ou quem está no início da carreira.

A seguir, serão apresentados trechos das entrevistas que mostram as diferentes motivações que levaram as participantes à escolha da carreira docente.

“Teve duas professoras na minha família, minha mãe e minha irmã. Eu iniciei com a minha mãe, com a minha irmã. Eu desde pequena, tinha contato com escola, com atividades, planejamento. Ela levava para a casa e eu participava de todos esses momentos. E finalizei mesmo a ideia com a minha mãe, que fez o magistério um pouco tarde...” (P4).

“Desde a minha faculdade eu queria ensinar crianças autistas, então o meu primeiro estágio foi na área de inclusão, do autista. Até então, tento sempre me informar dentro dessa área da inclusão para fazer, na verdade, a parte inclusiva não a inclusão.” (P6);

“Eu desde pequena, fui muito observadora e questionadora [...] quando eu era adolescente ficava encantada com os professores e aquilo me fascinava. [...] E chegou um determinado momento na minha vida, quando eu tinha 14 anos, dentro da igreja, uma pessoa me chamou para dar uma aula para umas crianças, contar historinhas bíblicas e aquilo foi fantástico para mim e eu me identifiquei. Falei, é isso que eu quero, foi isso que me motivou.” (P7).

“Eu acredito que tem alguns bons professores que passam pela vida da gente, que servem de inspiração e sempre gostei também muito de criança. [...] O interesse pelo processo de aprendizagem das crianças sempre me chamou muito a atenção [...] também pela ideia de educação que é o meio de transformação, trabalhar com crianças pequenas é uma oportunidade de influenciar positivamente na próxima geração. A gente acredita que pode mudar o mundo. Então, por isso a minha escolha pela docência.” (P10).

Ao analisar esses discursos, notam-se diversas motivações que levaram as docentes à escolha de suas carreiras. Entre os motivos mais citados, estão a admiração por professores, a estabilidade profissional, o contato com as crianças em trabalhos, na Igreja, o interesse pelo desenvolvimento infantil, além de um desejo pela docência que veio desde a infância. Foram citados como motivos para a escolha da docência, inspiração familiar, necessidades financeiras, desejo de trabalhar com crianças deficientes e participação na escola dos filhos.

Observa-se que a escolha pela carreira docente é feita por diversas motivações, desde motivações pessoais e emocionais até fatores práticos e contextuais. O discurso das participantes mostra que a decisão de se tornar docente é resultado de vivências acumuladas ao longo da vida, não se trata de desejo inconstante. Segundo Oliveira (2010), a escolha pela

docência está profundamente ligada a experiências pessoais, à identificação com o universo infantil e ao desejo de contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com os relatos, a admiração por docentes e a inspiração familiar mostram que as docentes foram inspiradas por exemplos próximos, construídos ao longo da vida escolar, com uma imagem positiva da profissão, despertando o interesse para seguir na mesma carreira. Além disso, o desejo pela docência, desde a infância, mostra que a escolha está ligada ao chamado vocacional, que se manifestou e foi se consolidando ao longo da vida.

Quanto a trabalhos, na Igreja, o interesse pelo desenvolvimento infantil e o desejo de trabalhar com crianças com deficiência mostram a ideia de que as docentes se sentem impulsionados pela sensibilidade social, pelo desejo de cuidar, de educar e de fazer a diferença na vida de crianças. Para Kramer (2006), a docência, na Educação Infantil, é uma escolha que nasce de uma relação afetiva com crianças e o ato de cuidar e educar. É uma profissão que exige sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida.

Vale ressaltar que a estabilidade profissional e as necessidades financeiras indicam motivações de cunho prático. Os fatores mostram que a docência é percebida como meio de sustento, sobretudo no contexto em que as opções se tornam limitadas, como relatam P1 e P3.

“Foi na minha infância quando eu estudava, tinha uma verdadeira adoração pela professora, e aí, com o passar dos anos e a vivência da gente, foi ficando esquecida. E aí, depois, lá na fase adulta, devido às necessidades financeiras acabou que por uma necessidade financeira, acabou retomando o sonho antigo.” (P1).

“Na realidade de início, a minha motivação foi o fato de a pedagogia dar mais oportunidades em relação a emprego. Eu nunca tive uma loucura por ser professora, mas por conta dessa questão de ter mais concursos e de ter mais oportunidades, acabei fazendo pedagogia. E aqui estou.” (P3).

Apesar de não serem movidas pela paixão pela educação, tais razões não invalidam sua escolha, mas revelam as diversidades dos caminhos que levam à docência. E sobre a participação na escola dos filhos como motivo, reforça que a presença da família, no ambiente escolar, pode despertar o interesse pela docência, pois a família passa a ver a docência como oportunidade de colaborar com a escola de maneira mais ativa, como ocorreu com P5.

“Nunca pensei em ser professora, mas a partir do momento que eu tive contato dentro da escola como mãe, é, sendo uma mãe parceira, fazendo leitura de livros, participando ativamente da vida dos meus filhos. Isso já foi um ponto que acendeu e o outro foi da oportunidade de ser catequista na igreja.” (P5).

Portanto, constata-se que a escolha pela carreira docente é marcada por escolhas baseadas em afetividade, em identificação pessoal, em oportunidade e necessidade. Compreender tais motivações é importante para pensar na necessidade de políticas de formação, valorização da permanência de docentes na profissão, respeitando suas histórias e diferentes trajetórias que os mantêm em sua carreira. Sendo assim, Barbosa (2010) esclarece que a opção por trabalhar com a Educação Infantil está fortemente marcada por histórias de vida, pela afetividade envolvida no cuidado com a criança pequena, também pelas condições materiais e simbólicas que envolvem o trabalho docente. As participantes da pesquisa apresentam diversos motivos pelos quais chegaram à carreira docente e o que as mantêm atualmente.

As docentes apresentaram diversos autores que foram grandes inspirações, tanto no início como ao longo da carreira docente. Tais autores constroem os fundamentos teóricos, metodológicos e éticos que norteiam o trabalho docente, trazendo grandes contribuições para a formação docente e são citados nos trechos apresentados a seguir.

“[...] eu acho que são três autores fundamentais: o Wallon, o Piaget e o Vygotsky, são os autores que a gente estudava na pedagogia e uso eles até hoje, como base nas minhas questões pedagógicas.” (P3).

“Bom, eu gosto muito de Piaget, clássico, da tese que ele tem em mente, da interação da criança com o meio em que ela vive. Em contrapartida, também tem Vygotsky que fala sobre a interação da criança com o outro, acho bem legal esse tipo de interação. O que chama muito a atenção para mim é Maria Montessori quando ela fala de a criança ser protagonista, o desenvolvimento integral da criança e o protagonismo dela no processo de aprendizagem.” (P4).

“Henri Wallon, Jean Piaget, Vygotsky. E se a gente for pensar na alfabetização Emília Ferreiro, esses autores.” (P5).

“Vygotsky [...] ele sempre coloca as brincadeiras, os jogos, sempre faz esse apontamento e eu gosto muito, me identifico muito. Tem outro também, que é o Augusto Cury, que sempre fala sobre como trabalhar a saúde mental...” (P7).

“Gosto muito do Rudolf Steiner, que é da Pedagogia Waldorf. Na verdade, a Pedagogia Waldorf é baseada na antroposofia [...] O outro seria o Paulo Freire...” (P8).

“Loris Malaguzzi, Pestalozzi, Maria Montessori, o grande Vygotsky, que quando a gente estudava no magistério, Piaget, era os dois que se falava muito naquela época, no auge, era Vygotsky e Piaget. Rousseau.” (P9).

“Foram muitos. Os autores que a gente estuda no magistério, uma série. Na pedagogia, mais autores me marcaram nesse período. Depois, na prática a gente consegue associar com a prática docente. E no final do magistério teve bastante presente as questões de Emília Ferreira, uma escola muito construtivista. [...] A gente teve bastante contato com Paulo Freire e Celso Antunes, então esses autores foram os que me marcaram.” (P11).

Quanto aos autores citados pelos entrevistados, os mais citados foram Paulo Freire, Piaget e Vygotsky, cuja importância para a Educação Infantil consiste no fato de que cada um, com sua perspectiva teórica específica, contribuiu para a construção de uma pedagogia que respeita e valoriza a criança em sua totalidade. Suas abordagens, embora distintas, se complementam ao oferecer as bases sólidas para a compreensão do desenvolvimento infantil em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos.

Além desses autores, também foram citados: Emília Ferreiro, Augusto Cury, Loris Malaguzzi, Henri Wallon, Maria Montessori e Celso Antunes. Esses autores muito contribuíram com suas teorias para a educação, cada qual com seu enfoque para uma educação mais humana, respeitosa e integral, realizando influência em currículos, formações docentes e diversas práticas pedagógicas contemporâneas para as escolas.

Ao finalizar a entrevista, as docentes deixaram uma mensagem aos docentes que estão iniciando na profissão ou àqueles que pretendem ingressar nessa profissão, que serão apresentados nos trechos a seguir:

“Eu acho que é válido. Se você gosta, está disposta a enfrentar desafios, porque os desafios são muitos, no final vale a pena. É essa dificuldade de infraestrutura, a dificuldade com famílias. Mas, se você tem um objetivo maior, tudo é válido [...] então, é muito gratificante. Tem dores, mas também tem bastante delícia no meio do caminho. É gostoso, sim, vale a pena.” (P2).

“Ah, eu tenho é assim, é uma realidade linda de ser professora. Você sente o amor puro das crianças. Eu me sinto muito feliz realizada enquanto estou com eles sentindo esse amor. Porém, ao mesmo tempo, vejo que é uma profissão ingrata, na qual nós somos desvalorizados. Nós não somos reconhecidos pela sociedade pelo nosso trabalho, tão pouco pelo nosso salário. Isso muitas vezes nos frustra e nos deixam assim, pensando numa segunda opção.” (P5).

“Eu acredito que para trabalhar na área de educação precisa ser uma pessoa com psicológico bom. Eu acho que, acima de tudo, a gente tem que esquecer o que você passa lá fora, quando você está aqui dentro. [...] A gente tem que gostar daquilo que a gente faz. [...] Vale a pena quando é feito com amor.” (P6).

“[...] A gente precisa lembrar o dia a dia é muito difícil, então eu falaria para essa pessoa que está começando que ela tem que gostar muito, tem que estar apaixonada. Ela vai encontrar muitos desafios pela frente, mas que se for mesmo que ela gosta, ela vai encontrar a felicidade. Acho que é isso.” (P8).

“[...] O que eu tenho que falar para quem está ingressando e quem deseja ingressar que é o amor que nos move, mas é uma profissão árdua, não é fácil. Se você for pensar em valorização, você não vai ficar. Mas é gratificante, é muito gostoso você sentir o carinho das crianças, que é o feedback que ela dá para você, é muito gratificante...” (P11).

Observa-se que as participantes concordam que a profissão docente repleta de amor e desafios. Segundo elas, é gratificante sentir o carinho das crianças e o amor demonstrado por elas. Além disso, quando a escolha da profissão leva à realização pessoal e traz felicidade, vale

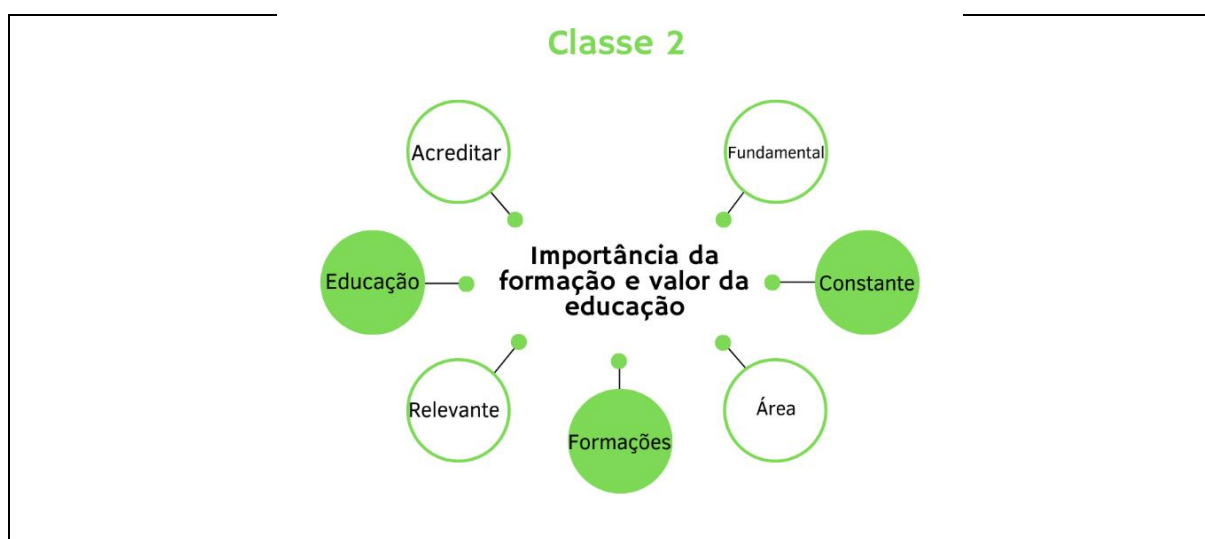
a pena seguir em frente, sempre procurando fazer o melhor em seu trabalho. No entanto, as docentes expressaram em seus discursos que há muitos desafios para serem enfrentados na carreira docente, mas, para elas, isso não pode ser um motivo para desistir da profissão escolhida, mas se deve buscar superá-los.

A Classe 3, intitulada "Histórias pessoais e formação inicial docente", oferece um panorama essencial para esse estudo pois revela a bagagem teórica e as motivações que cada uma traz para a Educação Infantil. Ao analisar as percepções sobre a relação entre o processo formativo e as estratégias de ensino, é possível compreender como as influências de diversos autores colaboram com a formação docente e são grandes referências nesse processo.

4.3.4.3 Análise da Classe 2: Importância da formação e valor da educação

A Classe 2 é denominada “Importância da formação e valor da educação”. Essa classe expressa valores e crenças sobre a profissão docente e a importância da formação continuada. Os termos apontam para a dimensão reflexiva do fazer pedagógico, com destaque para a formação como aspecto central e constante, necessário para manter a atuação docente relevante e fundamentada. As palavras de maior destaque foram: acreditar, educação, relevante, formações, área, constante, fundamental. A Classe 2 organiza “Formações” com “Constante”, com “Relevante” e “Educação”, evidenciando a dimensão reflexiva do fazer pedagógico que destaca a formação contínua como essencial para uma prática docente relevante e fundamentada, conforme aponta a Figura 20.

Figura 20 - Mapa Mental – Classe 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Classes de Palavras fornecidas pelo IRAMUTEQ (2025).

#paratodosverem: imagem em formato de mapa mental com o título “Classe 2” no topo, em cor verde. No centro, está escrita a frase “Importância da formação e valor da educação”. Ao redor, seis círculos verdes interligados contêm as palavras acreditar, educação, relevante, formações, constante, fundamental e área. O diagrama mostra a relação entre os principais termos dessa classe, ressaltando o papel contínuo da formação docente e o reconhecimento da educação como um processo essencial para o desenvolvimento profissional e humano.

A Classe 2 é uma classe de natureza conceitual e crítica. Está relacionada com as questões 3 e 4 propostas no roteiro da entrevista. A questão 3 refere-se aos projetos de formação continuada nas escolas em que as docentes atuam. A questão 4 aborda sobre quais os temas que as docentes consideram relevantes para serem estudados nas formações.

A seguir, serão apresentados trechos das entrevistas que mais explicitam o tema da importância da formação para os docentes.

“A minha formação continuada acontece uma vez por mês, então para mim é muito bom. É uma boa formação. Nem sempre a maioria dos profissionais, dos professores tem essa oportunidade de ter uma formação continuada. Acredito que, uma vez por mês, pra mim resolve bastante as minhas questões.” (P3).

“É um processo essencial para o aperfeiçoamento do educador, do professor, assim garante a aprendizagem mais significativa e ajuda o professor a lidar com os desafios do dia a dia, as práticas inovadoras, tudo ali, a partir da formação continuada, ele vai aprimorando seus conhecimentos, a sua inovação pedagógica...” (P4).

“As propostas que elas colocam, os projetos que elas sempre falam, eu acho bem interessante. E isso tem agregado a minha formação, porque a gente fica com aquele pensamento reflexivo. Será que eu estou fazendo certo? Ou será que está errado?” (P7).

“Eu acho interessante, é o momento que as professoras têm para falar sobre um determinado assunto, para tirar dúvida com a coordenadora também. Assim, uma professora pode passar para outra, estar falando as práticas. Então, é um momento interessante que um pode compartilhar as suas vivências na sala de aula e um passando a experiência para outro...” (P9).

“Os projetos de formação continuada para os professores são uma parte fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo e para melhoria da prática pedagógica nas escolas.” (P10).

“A formação é contínua, ela é relevante, o professor deve estar em constante aprimoramento e aperfeiçoamento da prática. Quando a formação continuada vem de encontro com essa prática, eu acredito ser muito importante para que o professor possa desenvolver um melhor trabalho com as crianças na escola, diante de inúmeras dificuldades que a gente tem no dia a dia...” (P11).

Ao analisar as falas das docentes, nota-se que elas concordam que a formação continuada é essencial e que necessita de constante aprimoramento. Além disso, destacam-se que, nos momentos formativos, é possível realizar trocas de experiências, tirar dúvidas e falar de coisas práticas, compartilhando as vivências da sala de aula, o que é fundamental para o enriquecimento da prática docente.

Segundo a BNCC (2018, p. 36), “a formação dos docentes nunca se esgota, precisa ser constantemente atualizada e ampliada, em função das transformações culturais pelas quais as sociedades passam”. A formação continuada deve ser uma prática articulada entre docentes e as instituições de ensino em que atuam, devem fornecer suporte e criar oportunidades para a aprendizagem. As participantes relatam que acham importantes as formações continuadas que são propostas, sobretudo no HTPC. No entanto, observa-se que P8 relata que, por vezes, oferecem temas que são pouco práticos e não colaboram com a prática pedagógica e P2 afirma que não é eficaz, o que mostra que nem sempre os temas abordados dialogam com os desafios concretos enfrentados na sala de aula por elas.

“[...] Acho pouco práticos (temas) e na minha opinião, eles surgem mais como uma demanda do que como um auxílio na prática pedagógica.” (P8).

“No infantil, eu ainda não consigo ver se essa ação continuada, nem nos HTPCs. Eu vejo que o HTPC é mera transmissão de avisos, do que tem que ser feito, do que tem que ser executado.” (P2).

Neste caso, além das formações continuadas que as docentes buscam particularmente, conforme seus temas de interesse, elas sugerem que os HTPCs, sejam utilizados para a discussão de temas pertinentes à realidade da Educação Infantil em que estão inseridas, para que se torne mais proveitoso o tempo que é dedicado para a formação.

Sobre esse aspecto da formação, Almeida *et al* (2021) afirma que a docência, na educação básica, requer diferentes formações do professor, conforme o contexto de perspectivas educacionais, deve acontecer em diversas áreas do conhecimento e em práticas escolares, na busca do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

As participantes apresentaram os temas que consideram importantes para serem estudados nas formações e que sejam mais adequados para as docentes da Educação Infantil, como mostram os trechos a seguir que abrangem todos os temas sugeridos:

“Como a criança aprende, o que cada criança deve aprender para cada faixa etária. Educação inclusiva, educação ecológica[...] Temas que possam ser aplicados e de fato, sejam significativos para a educação da criança e para a gente, enquanto docente. (P5) No geral, palestras, trabalhos voltados para crianças atípicas. Seria algo que, na minha opinião, deveria ser trabalhado o ano todo porque a gente convive com elas, mas muitas vezes, não consegue identificar o que fazer e como fazer de forma mais assertiva...” (P6).

“[...] a gente precisa então temas de saúde mental. Eu acho importante para trabalhar primeiro o professor, que a gente precisa estar cuidada para estar na sala. Um outro tema também, que ainda está no auge, mas parece modinha e não é, é a educação inclusiva, que ainda eu acho que está um pouco difícil para as pessoas aceitarem.” (P7).

“Eu gostaria que fosse focado na educação antirracista e na diversidade. Tenho percebido que está acontecendo muito aos poucos, na minha concepção, de forma atrasada. Ainda assim, muito “pinceladinho”, deveria ter formações. [...] Não devia ser assim, alguma coisa pontual, deveria ser durante todo o ano porque a educação antirracista e a diversidade são temas superimportante de serem tratados...” (P8).

“Eu acredito que o desenvolvimento infantil, assim como um todo, sabe como a criança aprende. Quais os tipos de propostas seriam interessantes para a faixa etária dessa criança...” (P9).

“Acredito que poderíamos receber mais formações com temas específicos e que condizem com a realidade da nossa turma [...] A diversidade e a inclusão, como adaptar o ensino para atender as crianças com diferentes necessidades, habilidades e contextos, incluindo os alunos com deficiência, TDHA, autismo e entre outros, que hoje em dia é um número bastante crescente que a gente está encontrando dentro da sala. [...] Outro tema, estratégias para trabalhar com a diversidade cultural e socioeconômica, abordar formas de lidar com as diferenças culturais, econômicas, em salas de aula e promover um ambiente de respeito e valorização da diversidade [...] um outro também, o uso da tecnologia, como integrar a tecnologia de forma pedagógica equilibrada. Eles darem o suporte para a gente também, o material para a gente conseguir trabalhar. [...] Um outro também, seria gestão de comportamento e disciplina positiva...” (P10).

“[...] Trazer informações voltadas à BNCC, que traz muito essa questão do brincar, ter formações relacionadas a esses contextos investigativos onde a criança pode explorar, vivenciar, trazer essas questões práticas para as formações.” (P11).

Os trechos escolhidos das entrevistas, mostram os temas que poderiam ser estudados por docentes na Educação Infantil, segundo as sugestões das participantes. Entre eles, destaca-se a educação inclusiva, educação antirracista, educação ecológica, o processo de desenvolvimento infantil, a saúde mental do docente, a diversidade cultural, informações da BNCC, considerados relevantes pelas docentes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reconhece a importância de profissionais bem-preparados e destaca a necessidade de um olhar atento e qualificado para as crianças de 0 a 5 anos. Isso implica um estudo além de conteúdos técnicos, mas também aspectos emocionais, sociais e culturais que fazem parte do desenvolvimento infantil. Desse modo, o docente de Educação Infantil deve buscar promover o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua singularidade e necessidades específicas. Sendo assim, é necessário que as docentes tenham o domínio de teorias pedagógicas e metodologias adequadas, além da capacidade de escuta, de empatia e de adaptação às diversidades existentes na sala de aula.

Segundo Shulman (2014, p. 208), “diante da diversidade dos alunos, o docente deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios”. Isso reforça a ideia de que o educador precisa reorganizar suas estratégias de ensino para alcançar todos os seus alunos de modo eficaz.

A formação docente, portanto, é um processo contínuo e dinâmico, está sempre em transformação. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 203), é um movimento que acompanha as diferentes fases da vida profissional do educador, desde a entrada, na carreira, até a consolidação da sua experiência, por isso precisa acompanhar as transformações da sociedade e os desafios que surgem no cotidiano escolar. Assim, o docente estará sempre em sintonia com as novas demandas dos alunos.

Essa perspectiva é ainda reforçada por Nóvoa (2022) que ressalta a importância de uma ligação efetiva entre formação e exercício profissional, para garantir programas formativos de qualidade e o fortalecimento da profissão docente, o que pode colaborar para que as docentes tenham seus conhecimentos cada vez mais aprimorados.

Complementando essa visão, Ramiro e Castro (2021, p. 124) reforçam que “o professor, portanto, deve estar em constante processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários à sua prática docente, o que lhe poderá assegurar uma ação efetiva e a promoção de aprendizagens significativas aos alunos”. E Tardif (2017) destaca que a formação profissional deve ser um caminho permanente, que permita ao docente adaptar-se às mudanças constantes e atuar com eficácia diante das novas demandas escolares. Constata-se, então, que investir tanto na formação inicial quanto na continuada de docentes de Educação Infantil é essencial para que possam ter uma atuação mais consciente, criativa e de acordo com as necessidades das crianças, contribuindo para uma educação mais humanizada e inclusiva no ambiente escolar.

A Classe 2, que expressa a "Importância da formação e valor da educação", reflete o engajamento das docentes no seu próprio desenvolvimento profissional. Com base na análise das percepções das docentes da Educação Infantil, nota-se que essa classe ajuda a entender que o processo formativo oferecido deve estar alinhado à educação e à sua carreira. No entanto, elas percebem que a formação contínua oferecida na escola, nem sempre consiste em ferramentas concretas para aprimorar as estratégias de ensino, mas afirmam que estão abertas à aquisição de novos conhecimentos e à mudança em suas práticas diárias, quando necessário.

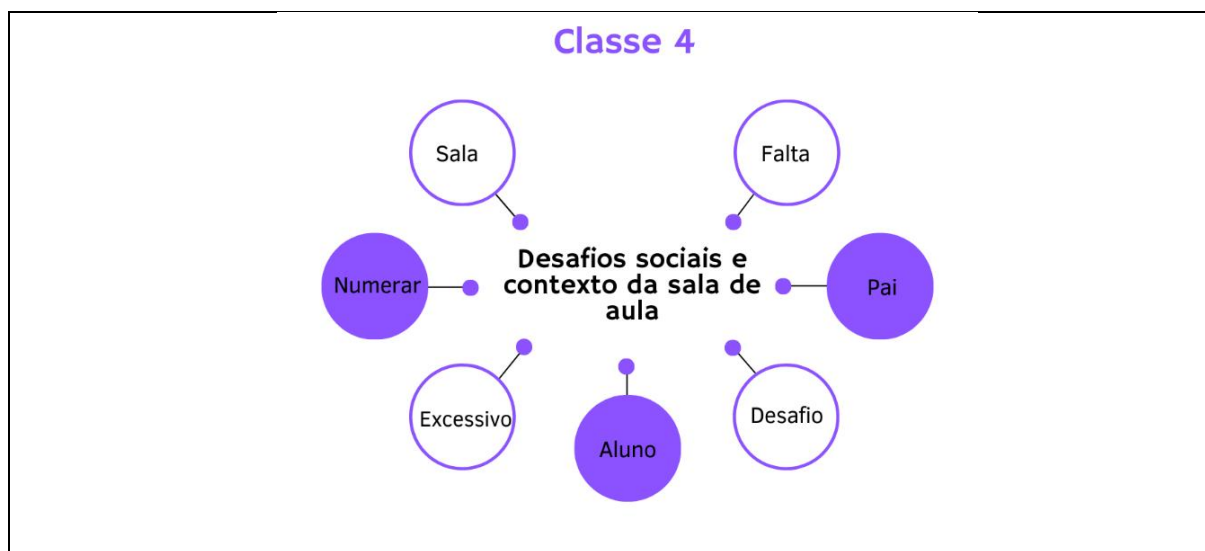
4.3.4.4 Análise da Classe 4: Desafios sociais e contexto da sala de aula

A Classe 4 é a maior em termos de representatividade e foca nos desafios enfrentados na sala de aula e no contexto social dos estudantes. Foi denominada “desafios sociais e contexto da sala de aula”. Essa classe revela a complexidade do cotidiano escolar e as tentativas de torná-

lo mais equitativo e significativo para os alunos. As palavras de maior destaque são sala, numerar, excessivo, aluno, desafio, pai, falta.

A Classe 4 organiza “desafio-sala” com “alunos” e “excessivo”, destacando os desafios do contexto social dos alunos e o número excessivo na sala de aula, mostra a Figura 21.

Figura 21 - Mapa Mental – Classe 4



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Classes de Palavras fornecidas pelo IRAMUTEQ (2025).

#paratodosverem: imagem em formato de mapa mental com o título “Classe 4” no topo, em cor roxa. No centro, a frase “Desafios sociais e contexto da sala de aula” aparece em destaque. Ao redor, seis círculos roxos conectados contêm as palavras sala, falta, pai, desafio, aluno, excessivo e numerar. O diagrama representa a relação entre os termos mais frequentes dessa classe, evidenciando preocupações com a presença e com a participação dos alunos, o papel das famílias e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

A Classe 4 se subdivide nas classes 2 e 3, que serão representadas a seguir. A classe 4 relaciona-se com a questão 6 do roteiro de entrevista. A questão 6 aborda sobre desafios enfrentados na prática docente no trabalho com as crianças.

A seguir, serão apresentados trechos das entrevistas que apresentam alguns desafios da sala de aula citados pelas docentes:

“Então, acho que um dos grandes desafios mesmo é a sala superlotada. Se eu penso em uma educação eficaz, uma educação de qualidade, que vai realmente pensar na criança como protagonista, esses números da sala de aula tinham que ser reduzidos.” (P.9).

“Percebo que tem dois desafios, um é a falta de liberdade na sala de aula. O professor, ele tem muita demanda e não consegue olhar para o nosso aluno [...], outro desafio é uma questão da sociedade mesmo que as crianças estão muito difíceis, então não tem que lidar só com uma criança, tem que lidar com os pais, porque os pais não entendem que eles precisam ensinar o filho a educação básica, aquela educação que a gente fala

que vem de casa, não está vindo mais, então a gente está tendo que lidar com essas duas questões.” (P8).

“A falta de material, a gente está sentindo muito isso no dia a dia. Essa falta de material, tanto pedagógico, como o ambiente, um ambiente com número excessivo da criança, temos que ter uma sala ampla, o que não acontece. A falta de parceria entre família e escola.” (P4).

“É um grande desafio que a gente tem enfrentado atualmente, porque nós vemos cada vez mais crescendo as crianças de inclusão nas escolas. Porém, os professores não têm uma base, uma formação para isso.” (P11).

“A gente não tem muito recurso e acaba tendo que tirar do nosso próprio bolso para tentar ajudar essa criança que tem mais dificuldade e a gente sempre vai buscar uma solução para esse problema. A falta de recurso é também um desafio. A falta de brinquedos educativos e livros, de materiais de artes, até mesmo a tecnologia pedagógica, como a gente colocou, para uma boa formação, isso pode limitar a qualidade, dificultar a implementação de estratégias diversificadas.” (P10).

Entre os desafios enfrentados pelas docentes estão as salas superlotadas. Também foram destacados os desafios relacionados ao comportamento dos alunos, em que as participantes apontaram a dificuldade de lidar com a falta de limites das crianças, frequentemente atribuída às práticas familiares, bem como a restrição da autonomia docente para exercer seu trabalho pedagógico. As docentes mencionaram, ainda, a falta de materiais didáticos, as limitações na infraestrutura escolar e a fragilidade da parceria entre família e escola, aspectos que impactam diretamente o processo educativo, como relatam P8, P4, além do acolhimento das crianças de inclusão, citado por P11.

A fala de P8 aponta como desafio a sobrecarga de trabalho das docentes, o que dificulta a oportunidade de um olhar individualizado para as crianças, além da falta de apoio da família no trabalho com as crianças, o que faz com que a escola assuma responsabilidades que antes eram compartilhadas com os pais. Quando a docente está sobrecarregada, nem sempre consegue expressar afetos importantes na convivência com as crianças. De acordo com Vygotsky (2008), não se deve separar o afeto do cognitivo, uma vez que o pensamento vem do que ele chama de esfera de motivação, que corresponde às necessidades, interesses, afetos e emoção.

A falta de parceria entre família e escola é citada por P8 e P4, quando que os pais têm dificuldade de estabelecer limites com as crianças, permitindo que elas ajam sempre conforme sua própria vontade. Além disso, segundo as docentes, os pais dispensam pouca atenção às necessidades emocionais das crianças, o que pode contribuir para dificuldades de socialização com os colegas. As docentes destacaram também, a dificuldade de envolvimento das famílias nas propostas pedagógicas que demandam sua presença junto às crianças no espaço escolar, o que revela fragilidades na parceria entre a instituição escolar e o contexto familiar.

A expressão “educação que vem de casa” na fala da docente, leva a uma reflexão sobre as mudanças sociais e familiares que impactam o comportamento das crianças na escola. Ela não significa que as famílias deixaram completamente de educar seus filhos, mas indica que muitos valores, limites e hábitos que tradicionalmente eram ensinados no ambiente familiar passaram a aparecer com menor frequência ou de formas diferentes.

Diante dessa realidade, Pereira (2013), destaca que a Educação Infantil deve atuar em parceria com a família e a comunidade, complementando suas ações e formando uma rede de apoio essencial ao desenvolvimento pleno da criança, ambas com função cooperativa. O envolvimento da família e sua comunicação, no processo educativo, são aspectos desafiadores no ambiente escolar. Com o objetivo de superar tais desafios, Libâneo (2013) sugere atividades como a implementação de reuniões com as famílias, diálogos entre escola e família e uma parceria efetiva, que colabora com o desenvolvimento das crianças.

Em relação à falta de materiais e do espaço físico inadequado, as docentes citaram que em alguns momentos precisam mudar a proposta devido à falta de materiais ou comprar com seus recursos próprios, para que o trabalho não seja prejudicado. Além disso, de acordo com as participantes, a superlotação das salas compromete a atuação docente, promove dificuldade na atenção individualizada às crianças. Assim, as docentes enfrentam limitações para observar, interagir e mediar adequadamente, o que afeta diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento das aprendizagens esperadas. Nesse contexto, Moran (2018) destaca que a organização do espaço físico, a disponibilização de materiais adequados e a promoção de atividades interativas são estratégias essenciais que contribuem para um ambiente de aprendizado das crianças. Desse modo, é favorecida a autonomia da criança, a curiosidade, a participação ativa e o seu desenvolvimento integral em contextos significativos e acolhedores, valorizando suas experiências, suas formas de expressão e as interações que estabelecem com os colegas, professores e com o ambiente.

A fala de P11 mostra a lacuna existente entre as exigências da inclusão escolar e a preparação docente, revelando a necessidade urgente de investimentos em formação continuada, em apoio pedagógico e em uma estrutura adequada para garantir uma educação inclusiva. Essa visão é reforçada quando o RCNEI (1998) trata da importância da competência polivalente do docente, pois ele precisa lidar com uma ampla gama de conhecimentos e habilidades para atuar de forma satisfatória no cuidado e na educação das crianças. Além disso, a organização adequada do espaço contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento,

segurança emocional e adaptação das crianças ao ambiente escolar, por isso, o espaço de acolhimento das crianças também precisa ser melhorado.

A Classe 4, que concentra as percepções das docentes sobre os “desafios sociais e o contexto da sala de aula”, estabelece o limite de eficácia da formação para as docentes da escola em estudo. Ao analisar a relação entre o processo formativo oferecido para as docentes e as estratégias de ensino, na Educação Infantil, utilizadas por elas, percebe-se como a preparação adequada pode auxiliar com questões como a diversidade social, a desigualdade, e as necessidades emocionais e comportamentais tão complexas que chegam à escola. Se a proposta oferecida não abordar de forma prática tais realidades, as docentes podem sentir uma distância entre a teoria pedagógica que é apresentada e as estratégias de ensino que conseguem utilizar, em um ambiente desafiador.

4.4 Identidade e saberes docentes: experiências formativas e práticas pedagógicas em diálogo com os autores da fundamentação teórica

A partir dos dados coletados e das análises realizadas, neste estudo, apresentam-se, a seguir, as informações de forma articulada com as contribuições teóricas de alguns dos autores estudados, permitindo estabelecer comparações entre os resultados da pesquisa e as reflexões propostas pelos autores acerca do tema em questão.

A formação de docentes é um processo dinâmico e constante que se desenvolve na interação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, a prática docente exige reflexão crítica permanente sobre a ação pedagógica, em um movimento contínuo de ação e reflexão que contribui para a construção do conhecimento profissional (Freire, 1996). De acordo com Nóvoa (1992), o docente se forma ao longo de sua vida, por meio da reflexão sobre suas experiências e da troca de vivências com seus colegas, em um processo de construção de sua identidade profissional. Tardif (2017) amplia essa visão ao enfatizar que o trabalho docente se baseia em diversos conhecimentos oriundos da formação inicial, do currículo e da prática diária, os quais estão ligados ao exercício profissional.

Nessa mesma direção, Shulman (1986) aborda sobre o conceito de conhecimento pedagógico, destacando a necessidade de o docente articular o domínio do conteúdo ao saber ensinar. Para Imbernón (2011), é importante que haja uma formação crítica e colaborativa, que possibilite ao docente enfrentar os desafios e as incertezas do contexto educativo. E nessa

perspectiva, Freire (1996) afirma que a prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Trazendo para a análise dos dados da pesquisa, observa-se que a Classe 1, denominada “Planejamento e execução de atividades em grupo” se refere à dimensão operacional do trabalho pedagógico, apresentando o modo como as docentes organizam e aplicam práticas coletivas em sala de aula. É uma dimensão que envolve não apenas a gestão das atividades entre as crianças, mas também o enfrentamento dos desafios cotidianos que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em diálogo com Nóvoa (1992), entende-se que o planejamento e a execução das ações educativas são espaços privilegiados de reflexão sobre a prática, nos quais o docente se forma continuamente e reconstrói sua identidade profissional a partir de suas experiências. De acordo com Tardif (2017), essa prática se sustenta nos saberes docentes que articulam conhecimentos teóricos, curriculares e experienciais, construídos ao longo da trajetória profissional do docente. Por sua vez, Imbernón (2011) reforça que o processo de planejar e executar práticas pedagógicas requer formação crítica e colaborativa, que valorize o trabalho coletivo e o compromisso com a aprendizagem.

Desse modo, o planejamento e a execução de atividades em grupo revelam-se como momentos importantes de articulação entre teoria e prática, nos quais o docente mobiliza seus diferentes saberes, enfrenta desafios e consolida sua autonomia profissional.

Observando a Classe 3, denominada “Experiências pessoais e trajetória na docência”, as docentes tratam em seus relatos sobre o início de suas carreiras e as motivações tanto identitárias como vocacionais que as levaram à escolha da profissão para atuar, na Educação Infantil, citando também referências com Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, entre outros, que orientaram seu percurso de formação para a docência.

Nóvoa (1992) afirma que as experiências pessoais e profissionais não se separam, na identidade do docente, pois é no percurso e na reflexão sobre a prática que ocorre, de fato, a formação docente. Essa perspectiva é reforçada por Tardif (2017) quando apresenta os saberes docentes como construções sociais e históricas, que vão se aperfeiçoando na interação com o contexto e com as experiências acumuladas.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011), destaca que a formação inicial é o ponto de partida para um processo permanente de aprendizagem, que se aprofunda conforme o docente supera os desafios e reconstrói sua prática. Sendo assim, as narrativas dessa classe mostram um diálogo entre os autores que ressaltam que as trajetórias docentes envolvem um processo contínuo de

aprendizagem, de reflexão, de desenvolvimento profissional e não apenas aquisição de conteúdos, pois é marcado por vivências pessoais e pela construção de uma identidade comprometida com a educação.

Em relação a Classe 2, denominada “Formação docente e a importância da educação”, são destacados pontos como valores e crenças sobre a profissão docente e a importância da formação continuada. As falas das docentes apontam para a dimensão reflexiva do fazer pedagógico, com destaque para a formação constante, que pode colaborar na atuação docente.

De acordo com Nóvoa (2009), o desenvolvimento profissional do professor está diretamente ligado à capacidade de refletir sobre sua própria prática, reconstruindo saberes a partir da experiência. Desse modo, Tardif (2017) reforça essa perspectiva ao afirmar que os saberes docentes são plurais e se constroem na interação entre a teoria, a prática e o contexto social em que o docente atua.

Freire (1996), destaca que a formação docente é um processo contínuo, crítico e reflexivo, que articula teoria e prática, exige diálogo, pesquisa e compromisso ético. Para ele, a educação é um ato político e humanizador, e ensinar é criar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento ao longo do processo educativo.

Nessa mesma linha, Imbernón (2011) argumenta que a formação continuada deve promover a autonomia e o pensamento crítico do docente, preparando-o para lidar com as incertezas da profissão. Sendo assim, a classe apresenta uma dimensão conceitual e crítica da docência, articulando o papel da formação como eixo central para o aperfeiçoamento profissional e para a construção de uma identidade docente mais sólida.

Na Classe 4, denominada “Desafios escolares e contextos sociais” de acordo com as falas das docentes, o foco está nos desafios que são enfrentados, na sala de aula e no contexto social dos alunos. É revelada a complexidade do que ocorre no cotidiano escolar e as tentativas das docentes de torná-lo melhor para os alunos.

De acordo com Tardif (2017), os saberes docentes são construídos por meio da prática, levando em conta o contexto social e os desafios enfrentados pelos docentes, que estão relacionados à realidade dos alunos. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) ressalta que a profissionalidade docente ocorre a partir da reflexão sobre a capacidade de transformar desafios em oportunidades de aprendizagem. Já Shulman (1996), destaca que o docente necessita mobilizar diferentes tipos de conhecimentos para atender às demandas complexas do ensino.

Assim, as falas das docentes dialogam com esses autores ao evidenciar que o trabalho docente vai além da execução de tarefas pedagógicas, pois envolve sensibilidade, adaptação e reflexão contínua sobre o papel social da escola e do docente.

A divulgação da pesquisa será feita por meio de publicações de artigos em periódicos, também participações em seminários, em simpósios e em congressos. Como produto técnico foi elaborado um Projeto de Formação Continuada para Docentes da Educação Infantil, como uma sugestão de apoio à formação docente, articulando teoria e prática, construído a partir de temas sugeridos pelas docentes na entrevista semiestruturada e que poderá ser aplicado e avaliado futuramente em HTPC, com docentes que atuam na Educação Infantil.

4.5 Produto Técnico: Projeto de Formação Continuada para Docentes da Educação Infantil

De acordo com a CAPES, o produto técnico é compreendido como um resultado aplicado da pesquisa que deve articular fundamentação teórica, investigação científica e contribuição prática para o campo de atuação profissional. Sendo assim, o produto técnico representa o grau de interação entre atores, relações e conhecimentos necessários à sua elaboração e ao seu desenvolvimento (CAPES, 2018).

Nesse sentido, correspondem a produtos técnicos projetos e programas educacionais, materiais didáticos e formativos, como cadernos pedagógicos, manuais e guias de orientação, protocolos e metodologias de ensino ou de formação, tecnologias educacionais, modelos e práticas pedagógicas sistematizadas, relatórios técnicos e documentos institucionais, além de cursos, oficinas e outras ações formativas estruturadas, desde que estejam claramente fundamentadas nos resultados da pesquisa.

Como produto técnico desta pesquisa, foi elaborado um Projeto de Formação Continuada para Docentes da Educação Infantil, com o tema “Educação Infantil em perspectiva: Desenvolvimento, Diversidade e Sustentabilidade na Organização do Trabalho Pedagógico”, abrangendo temas sugeridos pelas docentes participantes da pesquisa e que poderá ser aplicado futuramente em formações para docentes.

A proposta de formação foi pensada a partir da realidade escolar, fundamentando-se na troca de saberes, no diálogo e na reflexão crítica sobre a prática pedagógica docente. Nesse sentido, buscou-se articular teoria e prática, a fim de contribuir para o desenvolvimento

profissional dos docentes, favorecendo a construção coletiva de conhecimentos e a ressignificação de suas práticas pedagógicas, considerando o contexto em que atuam.

O Projeto de Formação justifica-se institucionalmente por contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, para o fortalecimento da identidade profissional docente e para a consolidação de uma Educação Infantil comprometida com a qualidade social da educação e com os direitos de aprendizagem das crianças, previstos na BNCC (Brasil, 2018).

O objetivo do Projeto é promover uma formação continuada que favoreça a reflexão crítica sobre temas pertinentes à Educação Infantil e sobre a prática pedagógica, contribuindo para o fortalecimento do desenvolvimento profissional dos docentes, podendo ser estendido à equipe gestora e coordenadores pedagógicos.

O Projeto de Formação Continuada para Docentes de Educação Infantil, é composto de temas revelados nas entrevistas semiestruturadas pelas docentes participantes, a partir de experiências, inquietações e desafios compartilhados por elas em seus relatos, considerados importantes para a atuação profissional na Educação Infantil. A formação fundamenta-se em uma abordagem pedagógica participativa e reflexiva, que compreende o docente como sujeito ativo do processo formativo.

Sugere-se que cada tema seja estudado em um Encontro Formativo de maneira presencial, preferencialmente nos horários de HTPC, momento em que é possível reunir toda a equipe docente.

Os temas que estruturam o Projeto de Formação Continuada para Docentes de Educação Infantil, são:

- Desenvolvimento Infantil: com foco na compreensão de como a criança aprende, como se desenvolve e como se expressa, respeitando seu tempo e sua forma de ser e estar no mundo;
- Organização do trabalho pedagógico à luz da BNCC: uma reflexão sobre o planejamento e as práticas pedagógicas que fazem sentido para as crianças, alinhadas aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências que são apresentados no documento, considerando a realidade da Educação Infantil;
- Educação Ambiental: um diálogo da pesquisa com estratégias voltadas à construção de valores relacionados ao cuidado com o meio ambiente, à sustentabilidade e à responsabilidade coletiva, estimulando, desde a infância, o respeito e o cuidado com a natureza, refletindo escolhas que materializem no cotidiano escolar;

- Educação Antirracista: destaque para a necessidade de organização de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial, para formar indivíduos críticos e conscientes, promovendo o respeito às diferentes identidades presentes na sociedade;
- Inclusão: incentivo para a atenção às diversas necessidades, ritmos e especificidades das crianças, na busca de práticas pedagógicas acessíveis e acolhedoras, para garantir a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, reafirmando o papel docente como mediador do processo educativo comprometido com a equidade.

Ao abordar esses temas, o Projeto quer contribuir para uma formação colaborativa e reflexiva que fortaleça o desenvolvimento profissional docente e apoie a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Infantil.

A formação poderá ser realizada por meio de encontros baseados no diálogo, na escuta e na participação ativa dos docentes. Serão utilizadas estratégias como rodas de conversa, estudo de textos conforme as bibliografias indicadas, análise de situações do cotidiano e reflexão coletiva. Também poderão ser realizadas oficinas práticas, dinâmicas em grupo e elaboração de propostas pedagógicas, para fortalecer o planejamento intencional.

A avaliação ocorrerá de forma processual, considerando a participação dos docentes, os registros reflexivos, as trocas realizadas durante os encontros e a avaliação coletiva sobre as contribuições da formação para a prática pedagógica. Será concedido certificado aos participantes das atividades propostas durante a formação.

Com o Projeto de Formação Continuada para Docentes de Educação Infantil, busca-se alcançar bons resultados, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, evidenciando o envolvimento das participantes e os impactos no contexto pedagógico da Educação Infantil. Segundo Tardif (2017), a formação continuada gera impactos relevantes nos âmbitos pedagógico, institucional e social, pois possibilita a reconstrução dos saberes docentes e o aprimoramento das práticas educativas no cotidiano escolar,

Em síntese, o Projeto de Formação Continuada para Docentes da Educação Infantil reafirma-se como uma ação essencial para o fortalecimento da prática pedagógica, ao promover a integração entre teoria e prática e valorizar os saberes construídos no cotidiano escolar. Como recomendações futuras, sugere-se a continuidade de ações formativas sistemáticas, a ampliação de espaços de acompanhamento e socialização de práticas, bem como o aprofundamento de estudos em temáticas relevantes para a realidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realizou uma análise das percepções das docentes sobre a relação entre o processo formativo e as estratégias de ensino utilizadas por elas. Por meio de pesquisas bibliográficas, foi abordada a concepção de infância, evidenciando a criança como sujeito de direitos na Educação Infantil e as normativas legais que orientam essa etapa da educação básica. De igual modo, foram discutidos os principais desafios enfrentados pela Educação Infantil no contexto contemporâneo, o lúdico como eixo estruturante do trabalho pedagógico, além do processo de formação inicial e continuada, destacando a formação para a Educação Infantil.

Considerando que o trabalho docente tem suas especificidades, é possível perceber que é necessária uma formação inicial consistente, que ofereça uma base teórica e prática, que sustente o exercício profissional. Além disso, há necessidade de uma formação continuada que esteja alinhada com as necessidades das crianças e enriqueça a prática docente.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2022) destaca que a formação nunca está concluída, é um processo contínuo que se renova ao longo da vida e das práticas pedagógicas. O processo contínuo é essencial para o aperfeiçoamento dos conhecimentos e para a adaptação das práticas com os alunos, que estão inseridos em uma sociedade em constantes mudanças.

A partir de uma abordagem qualitativa, com natureza exploratória e descritiva, foi utilizado como instrumentos de pesquisa o questionário sociodemográfico para a caracterização das participantes e a entrevista semiestruturada, para identificar as suas percepções a respeito da formação e as estratégias de ensino utilizadas que apresentam bons resultados.

Dessa forma, foi possível reunir informações sobre os aspectos profissionais e formativos de cada uma. Os dados obtidos permitiram conhecer suas trajetórias profissionais e suas percepções sobre as relações entre a formação continuada e as estratégias de ensino, que foram expressas ao longo das etapas deste estudo.

As questões das entrevistas para as docentes foram baseadas em suas experiências, destacando como a formação contribui para suas práticas pedagógicas, além de investigar quais os desafios enfrentados por elas, no ambiente escolar, e as dificuldades encontradas, no cotidiano da sala de aula, e ainda coletar as estratégias de ensino propostas pelas docentes, no seu cotidiano, destacando aquelas que tiveram bons resultados com os alunos.

Em relação às estratégias pedagógicas do contexto escolar, as participantes destacaram o uso equilibrado de atividades lúdicas e sistematizadas, reconhecendo que o brincar é importante, na Educação Infantil, mas também é necessário integrar outras práticas planejadas

que estimulem a aprendizagem das crianças. Nóvoa (1992) ressalta que a identidade profissional docente é moldada por relações estabelecidas com os diferentes grupos do ambiente escolar, que influencia suas estratégias pedagógicas e a mediação da aprendizagem.

Quanto à identificação dos desafios enfrentados, no cotidiano da Educação Infantil, as docentes citaram dificuldades relacionadas ao comportamento dos alunos, a falta de materiais adequados e a limitações do espaço físico, afirmando que isso afeta diretamente as suas práticas pedagógicas, pois interferem nas condições adequadas para o bom desenvolvimento do trabalho docente. Desse modo, Imbernón (2010) enfatiza que a formação continuada é um elemento essencial para que o professor compreenda os desafios da prática docente e transforme em possibilidade de transformação e inovação pedagógica.

Nesse estudo, as análises mostraram que a formação continuada ocupa lugar importante na prática pedagógica, por ser considerada importante para a articulação entre teoria e prática. Além disso, foi possível examinar como a formação docente aparece associada às estratégias de ensino no discurso das participantes. Os resultados evidenciaram que as participantes concordam que a formação continuada é essencial para a prática docente, por representar uma oportunidade de aprimoramento profissional.

Assim sendo, as docentes indicaram que o movimento de reflexão sobre a própria prática contribui para o desenvolvimento profissional docente, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, intencionais e alinhadas às demandas do contexto educativo. Assim, a formação continuada não é percebida apenas como aquisição de novos conhecimentos, mas como um espaço que possibilita repensar a prática, ressignificar experiências e promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Elas afirmaram que os espaços de formação devem permitir trocas de experiências, esclarecimento de dúvidas e partilha de vivências da sala de aula, o que é considerado fundamental para o enriquecimento do fazer pedagógico, o que é reforçado por Nóvoa (1992), quando aponta que a formação docente não se encerra na formação inicial, mas é um processo contínuo, que articula a prática com a construção da identidade pessoal.

Entre as participantes deste estudo, há predominância de docentes com especialização, o que mostra a busca por formação e reconhecimento profissional na Educação Infantil. E, ainda, há diversidade nas graduações das docentes, além da pedagogia, que estão alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Infantil.

Nas falas das docentes, para que a formação seja relevante, no contexto da Educação Infantil, precisa dialogar com a realidade da sala de aula, contribuir para o fortalecimento da

identidade docente e do seu trabalho pedagógico, fazer mais sentido para sua prática. Sendo assim, as docentes apresentaram os temas que consideram importantes para serem estudados nas formações, sobretudo nos HTPCs e que sejam mais adequados para docentes da Educação Infantil. Nesse sentido, Tardif (2017), afirma que os saberes docentes se constituem, aliando experiência partindo de sua prática. Assim, com o acúmulo de anos de docência, é possível construir um repertório pedagógico mais sólido.

A partir dos relatos, foi possível perceber as motivações que levaram as docentes a fazerem a escolha pela profissão, entre as quais citaram motivações pessoais e emocionais até fatores mais práticos e contextuais. Gatti (1996) destaca que as condições de formações e suas trajetórias são determinantes para a profissionalidade docente, mostra que a escolha pela docência se baseia em valores afetivos ou experiências que foram marcantes com a escola.

Com base na análise dos dados obtidos com as docentes da escola em estudo, foi possível constatar que os objetivos propostos, na pesquisa, foram alcançados. Nota-se que as docentes expressam de maneira clara preocupação com a formação e a prática pedagógica, afirmam que formação continuada é essencial para o aprimoramento constante, contribuindo para o desenvolvimento profissional, articulando teoria e prática. A criação de novas estratégias de ensino e aprendizagem fazem parte das experiências docentes em suas trajetórias profissionais, que colaboram com o aprendizado dos alunos.

O ponto de partida deste estudo consiste num tema relevante para as participantes envolvidas, na pesquisa, todas expressaram suas opiniões e reflexões, discutindo tranquilamente sobre o tema proposto. Os resultados apresentados mostram uma visão detalhada dos dados coletados a partir de conexões com as literaturas existentes sobre o assunto.

Foi elaborado um Projeto de Formação Continuada para Docentes da Educação Infantil, como produto técnico, que poderá ser aplicado em formações de HTPC. Este Projeto sugere uma formação abrangendo temas relevantes para as docentes, a fim de favorecer um processo formativo reflexivo. A construção do material se deu a partir da escuta atenta das docentes participantes da pesquisa, considerando temas sugeridos por elas e que foram se revelando a partir de suas falas, durante as entrevistas semiestruturadas.

Ao finalizar o estudo, conclui-se que a formação docente, quando articulada às estratégias de ensino, amplia as possibilidades de aprendizagem equitativa, na Educação Infantil, reafirmando a importância da formação continuada e colaborativa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Morgado de. **Taubaté: de núcleo irradiador de bandeirismo a centro industrial e universitário do Vale do Paraíba**, 2ª edição. Aparecida: Santuário, 1991.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na educação: missão, vocação e destino?** São Paulo: EDUC, 1998.
- ALMEIDA, P. A.; TARTUCE, G. L.; GATTI, B. A.; SOUZA, L. B. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação**. Brasília: UNESCO, 2021.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Planejamento, currículo e avaliação na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2018.
- ANDRÉ, Marli. **Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente**. Contrapontos, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 283-292, 2004.
- ARAÚJO, Valéria Aparecida de. **Formação Continuada: uma prática favorecida pelas comunidades de aprendizagem docente**, 2022. Dissertação (mestrado) – Universidades de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Traduzido por Dora. Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Educação Infantil: muitas línguas, muitas culturas**. Porto Alegre: Penso, 2010.
- BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, L. V. **Formação de professores da Educação Infantil: desafios e necessidades formativas no contexto contemporâneo**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, p. 1–20, 2022.
- BARBOSA, M. C.; DOS SANTOS BERNARDI, L. **Formação continuada na educação infantil: a escola é o lócus**. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 16, n. 36, p. 1031–1050, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i36.1346. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1346>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, Nídia de Paula da Silva; RODRIGUES, Adriana. A organização do ensino-aprendizagem e o fazer docente na Educação Infantil. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 23, n. 48, p. 01–17, 2023. DOI: 10.31496/rpd.v23i48.1542. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1542>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CORRÊA, Cíntia Resende; VERONEZ, Marisângela Nandi. **Desenvolvimento infantil, atividade e linguagem: implicações para a formação e as práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil**. *Dialogia, [S. l.]*, n. 43, 2023. DOI: 10.5585/43.2023.23879. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23879>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf> Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Produção técnica: orientações para avaliação da pós-graduação stricto sensu**. Brasília: CAPES, 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Marco Legal da Primeira Infância**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. (2018). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 04 de abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (Vols. 1-3). Brasília: MEC/SEF.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica e cultural**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

BUZAN, Tony. **O livro dos mapas mentais: descubra como libertar a sua criatividade, estimular a memória e organizar a sua vida**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. São Paulo: Cultrix, 2012.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRaMuTeQ: um software gratuito para análise de dados textuais**. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751464021>. Acesso em: 26 out. 2025.

CAMPOS, Maria Malta. **A qualidade na educação infantil: algumas questões sobre avaliação**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 30-50, jan./abr. 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. (org). **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. São Paulo: Autêntica, 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COUTINHO, C. **Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas**. Educação Unisinos 12(1):5-15, janeiro/abril 2008. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Br ev_OK%5D.pdf. Acesso em: 11 de maio 2024.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada de professores e elaboração do projeto pedagógico da escola**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 191–207, 2013. DOI: 10.21723/riaee. v8i1.6483. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6483>. Acesso em: 8 jan. 2026.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas**. Flores, Maria Luiza Rodrigues; Albuquerque, Simone Santos de (org.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P. 17-38., 2015. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=dcnei+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&oq=. Acesso em: 07 jan. 2026.

EMEI TENENTE CORONEL PÉRICLES NOGUEIRA SANTOS. **Plano de Gestão 2024-2027**. Taubaté: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores: condição docente, trabalho e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85–90, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798>. Acesso em: 18 out. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Joyce Figueredo Lima. **Processos adaptativos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa da educação básica: reflexos da pandemia do COVID-19 no ensino remoto e retorno presencial**. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: caminhos para a implementação da lei 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra: pesquisas e debates**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GUADAGNINO, Keli dos Santos. **Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil**, 2021, 161p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/dcfda911-9fe2-4552-9f86-24c19349202c>. Acesso em: 16 de jul. 2024.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época; v. 14. Disponível em: <https://biblioteca.ifap.edu.br/bib/2145>. Acesso em: 20 de jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE – Cidades e estados – População residente, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/taubate.html>. Acesso em: 10 jun. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a criança: brincadeiras na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sônia. **Quem cuida da criança na creche: o perfil do profissional de Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1999.

KRAMER, Sonia. **Quem cuida da qualidade na Educação Infantil?** São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. Campinas: Papirus, 2007.

KRAMER, Sonia. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano/ organização do documento** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Letícia Beatriz Birck. **O movimento na Educação Infantil: olhares sobre a prática pedagógica de uma professora**. Dissertação (Mestrado em Ensino) — Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2988/1/2020LeticiaBeatrizBirckLima.pdf>. Acesso em: 11 de jul. 2024.

LUCKESI, C.C. **Planejamento e Avaliação Escolar: articulação e necessária determinação ideológica**. In: BORGES, Silva Abel. O diretor articulador do projeto da escola. São Paulo: FDE, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de Azevedo. **Infância e suas histórias: contribuições para uma história da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, 2009, p. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em: 11 de jul. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS. Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professor se forma na escola**. Nova Escola, São Paulo, n. 142, p. 18–21, maio 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/350449964/PROFESSOR-Se-Forma-Na-Escola-Antonio-Novoa>. Acesso em: 19 de jun. 2024.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Nações Unidas Brasil. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4> Acesso em: 19 de jun. 2024.

OLIVEIRA, Colandi Carvalho. **Políticas públicas e Educação Infantil: potencialidades e vulnerabilidades**. Univ. FACE, Brasília, v. 4, n. ½, p. 83-100, jan-dez. 2007. Disponível em: <https://www.jus.uniceub.br/face/article/viewFile/478/452>. Acesso em: 25 de set. 2024.

OLIVEIRA, Márcia Regina de. **Implicações Socioeconômicas E Territoriais Decorrentes Da Estruturação E Da Reestruturação Produtiva Do Complexo Aeroespacial Na Cidade De São José Dos Campos E Região**. 2021. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Planejamento Urbano e Regional, Universidade do Vale do Paraíba, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, Maria. **Educação infantil e formação docente: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 369-386, já./abr. 2011.

PAULA, Andrea Cristiane de. **A relação teoria e prática na formação inicial dos professores: análise de uma experiência**. 2020. Dissertação (mestrado) - Universidades de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2020.

PEREIRA, Gerlândia Fortunato dos Santos. **Cuidar e educar na Educação Infantil: um novo olhar sobre a perspectiva do educador**. João Pessoa: UFPB, 2013.65f. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3659/1/GFSP20032014.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Como Gertrudes ensina seus filhos**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POSTAL, Ana Paula Quevedo. **A formação continuada de professoras e suas implicações na qualidade da prática pedagógica da educação infantil: estudo em uma escola da Rede Municipal de Santa Maria/RS**. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25837/DIS_PPGPPGE_2021_POSTAL_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 jul. 2024.

PREFEITURA DE TAUBATÉ. Portal institucional. Taubaté, SP. Disponível em: <https://www.taubate.sp.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2025.

QUERIDO, Marcos Vinícius Ferraz Mayela. **Formação Continuada de Professores em Serviço: possíveis mudanças na prática pedagógica de ensino**. 2023. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

RAMIRO, Suzana Aparecida; CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz. **Professor coordenador – formação, atuação e desenvolvimento profissional a partir da escola**. In CALIL, Ana Maria G. C e ALVES, Cristovam da S. (Orgs). **Formação de professores na Educação Básica: um recorte de pesquisas na área**. E-Book. Taubaté: EdUnitau, 2021, p. 119 – 135. Disponível em <https://mpe.unitau.br/livro/formacao-de-professores-na-educacao-basica-umrecorte-de-pesquisa-na-area> Acesso em: 11 de jul. 2024.

RIBEIRO, Elisa Antonia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá, n. 04, p. 129-148, maio de 2008.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, 2009. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v20n3/v20n3a08.pdf> . Acesso em: 21 ago. 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação.** Tradução de Elia Ferreira Edel. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RUIZ, Daniela. **O registro reflexivo como instrumento na qualificação da prática pedagógica de professores de Educação Infantil.** 2022, 127p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2022.

SALVIATI, M. E. (2017). **Manual do Aplicativo Iramuteq.** Brasília: Universidade de Brasília. Disponível no link direto (PDF): <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/ManualdoAplicativoIramuteq.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

SANTOS, I. F. **Narrativas: as falas da experiência - colaboração para a formação de professores no mundo lusófono.** Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 4, n. 7, 2009. Disponível em: <https://revistas.usp.br/reaa/article/view/11546/13314>. Acesso em: 07 jan. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância.** Porto: Afrontamento, 2005.

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMAWAYS, Andréia Monosso. **A educação da infância no Brasil.** Imagens da Educação, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/690> Acesso em: 05 jan. 2026.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação realizada de Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 4 de out. 24.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

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

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos da nova reforma**. Revisão Educacional de Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, Judith 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.

SILVA, M.L.F.S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. Campinas, Unicamp: FE, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/296361>. Acesso em: 04 de out. 24.

SILVA, Márcia Tostes Costa da. **Professores de Educação Infantil de uma comunidade investigativa traduzindo a base nacional comum curricular em práticas pedagógicas**. 2021. 375 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021. Disponível no link: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28562>. Acesso: 20 maio 2024.

SOUZA, M.A.de; BUSSOLOTI, J.M. **Análises de entrevistas em pesquisas qualitativas com o software iramuteq**. Revista Ciências Humanas, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. DOI: 10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a811. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/811>. Acesso em: 18 de ago. 2024.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

TAUBATÉ (Município). **Plano de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Taubaté**. Taubaté, 2023. Disponível em: <https://taubate.sp.gov.br/anexos/decretos/2024/15811%20PLANO%20MUNICIPAL%20GEST%C3%83O%20RESIDUOS%20SOLIDOS.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2025.

VALADÃO, M. J. O.; SILVA, I. G. **A obrigatoriedade da Educação Infantil na legislação brasileira: desafios para a efetivação do direito à educação**. *Educação em Foco*, 2017.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. **Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores**. Dialogia, [S. l.], n. 43, p. e24371, 2023. DOI: 10.5585/43.2023.24371. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24371>. Acesso em: 3 jun. 2024.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. **Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores**. Entrevistado: Cristiano Rogério Alcântara. Dialogia, São Paulo, n. 43, p. 1-5, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.24069>. Acesso em: 3 jun. 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A: Questionário sociodemográfico

1) Qual sua idade?

☐ 18 a 30 anos

☐ 31 a 40 anos

☐ 41 a 50 anos

☐ 51 a 60 anos

☐ Outra

2) Qual seu sexo/gênero?

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro. Qual? _____

3) Qual a raça/cor? (IBGE)

☐ Branca

☐ Preta

☐ Parda

☐ Indígena

☐ Amarela

4) Qual seu estado civil?

☐ Casado (a)

☐ Solteiro (a)

☐ Viúvo (a)

☐ Divorciado (a)

☐ Outro

5) Quantos filhos você tem?

☐ 0

☐ 1

☐ 2

☐ 3

- ☐ 4
- ☐ mais de 4

6) Qual seu nível de formação?

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

7) Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ 26 a 30 anos
- ☐ mais de 30 anos

8) Você concorda em participar da entrevista para a produção de dados para a pesquisa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, anote seu telefone e e-mail.

Tel: _____

E-mail: _____

APÊNDICE B: Roteiro para a entrevista semiestruturada

- 1) Quais as motivações o(a) levaram a apresentar interesse pela docência?
- 2) Que autores remetem à sua prática pedagógica ao longo de sua carreira docente?
- 3) O que acha dos projetos de formação continuada para os docentes na escola em que atua?
- 4) Quais os temas você considera relevante ser estudado nas formações para seu trabalho na sala de aula?
- 5) Como descreveria o processo de ensino-aprendizagem com seus alunos na Educação Infantil?
- 6) Atualmente, quais são os maiores desafios enfrentados em sua prática docente?
- 7) Diante da realidade do ambiente escolar, quais as estratégias utilizadas para promover um ensino eficaz para seus alunos e que poderia compartilhar com outros docentes?
- 8) Você poderia explicar uma proposta de atividade que realizou com seus alunos e obteve bons resultados para que possa ser publicado num e-book para acesso de outros docentes?
- 9) Gostaria de deixar uma mensagem para quem tem interesse em ingressar na carreira docente ou já ingressou e está no início de carreira?

APÊNDICE C: Declaração de uso de Inteligência Artificial Generativa

Declaração de uso de Inteligência Artificial generativa

Declaro que este trabalho utilizou ferramenta de Inteligência Artificial Generativa para os seguintes fins: revisão textual e ortográfica, sem prejuízo da autoria e responsabilidade intelectual do conteúdo final apresentado.

Taubaté, 14 de agosto de 2025.

Documento assinado digitalmente
ANA REGINA DE OLIVEIRA
Data: 15/08/2025 15:29:25 -0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Assinatura

APÊNDICE D: Relatório Sintético sobre o Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial na Pesquisa

Relatório Sintético sobre o Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial na Pesquisa

Título do Trabalho: FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS DE ENSINO: um olhar sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil em uma escola de Taubaté - SP

Pesquisadora responsável: Ana Regina de Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto

Data da Conclusão: 01 de novembro de 2025

1. Ferramenta Utilizada

Ferramenta	Versão	Desenvolvedor	Função na Pesquisa
ChatGPT	GPT-5 2025	OpenAI	Apoio à revisão textual, sugestão de construção do texto acadêmico, elaboração de sínteses parciais, auxílio na padronização de referências, sugestão de autores para complementar a pesquisa.

2. Objetivo e Escopo de Uso

O uso da ferramenta foi restrito às seguintes finalidades:

- Reescrita e reorganização de trechos para maior clareza e adequação à norma culta; proposição de títulos, autores e alternativas de síntese; auxílio na padronização das referências conforme a ABNT.
- A ferramenta não foi utilizada para a geração de conteúdo teórico inédito, nem para substituir análises da pesquisadora.

3. Limitações Observadas

- Tendência a sugerir informações genéricas ou desatualizadas quando não orientada com *prompts* específicos.
- Necessidade de verificação rigorosa das referências, citações e conceitos propostos.

4. Cuidados e Validação

- Todas as saídas geradas pelo ChatGPT foram analisadas criticamente pela pesquisadora e validadas pela orientadora.
- Nenhum dado sensível das participantes foi inserido na plataforma, assegurando confidencialidade, em conformidade com a Resolução nº 510/20166 do CNS.
- As referências e citações foram revisadas e reformuladas segundo a ABNT NBR 10520:2023 (citações) e ABNT NBR 6023: 2025 (referências).

5. Impactos nos Resultados

O uso da ferramenta contribuiu para:

- Maior eficiência na revisão textual e padronização do trabalho final;
- Melhor clareza e coesão na escrita acadêmica.

Não houve impacto no conteúdo conceitual ou nas interpretações analíticas, as quais permaneceram de inteira responsabilidade da pesquisadora e de sua orientadora.

Taubaté, 01 de novembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA REGINA DE OLIVEIRA
Data: 01/11/2025 18:14:30-0300
Verifique em: <https://validar.jf.gov.br>

Ana Regina de Oliveira
Pesquisadora responsável

ANEXO A: TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO*Prefeitura Municipal de Taubaté***TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO**

Eu, Profa Vera Lucia Scortecci Hilst, na qualidade de Secretária da Educação do Município de Taubaté, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Formação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil: uma análise das estratégias de ensino” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Regina de Oliveira, junto às professoras de Educação Infantil na EMEI Ten. Cel. PM Péricles Nogueira Santos, com o objetivo analisar como se dá a formação do professor em relação à prática pedagógica, visando a aprendizagem de alunos da Educação Infantil.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 11/11/2024 a 30/04/2025.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução CNS no 510/16 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Taubaté, 30 de setembro de 2024**Assinatura***Profa Vera Lucia Scortecci Hilst
Secretária de Educação*

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário (a) da pesquisa "Formação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil: uma análise das estratégias de ensino", sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Regina de Oliveira. Nesta pesquisa, pretendemos analisar como se dá a formação do professor em relação à prática pedagógica, visando a aprendizagem de alunos da Educação Infantil. Por meio de uma abordagem qualitativa, buscaremos entender os aspectos subjetivos apresentados por 12 professores de Educação Infantil, que serão os sujeitos da pesquisa, investigando por meio de questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas o seu desenvolvimento profissional e interpretando suas percepções sobre o percurso formativo e as práticas pedagógicas, além de experiências vivenciadas em sala de aula.

Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem, serão adotados os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações: a coleta de dados para este estudo seguirá os princípios éticos de maneira rigorosa para garantir a integridade e a dignidade dos participantes em todo o processo. Para que este compromisso seja assegurado, o projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), cujo objetivo é defender a dignidade e os interesses dos sujeitos da pesquisa e estimular o desenvolvimento de estudos nos padrões éticos estabelecidos e a ética da pesquisadora responsável.

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 possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em promover a oportunidade de compartilhar conhecimentos e as estratégias de ensino que podem colaborar com o trabalho de outros professores, além de receber também benefícios formativos importantes, como a reflexão de sua própria prática docente, em relação aos riscos, existe a possibilidade de algum participante se sentir desconfortável ou inseguro ao responder a entrevista. Entretanto, para evitar que ocorram danos serão adotados os procedimentos necessários para que haja reparação.

Caso haja algum dano ao participante serão garantidos a ele, procedimentos que visem a reparação e o direito à indenização. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, pois será 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, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia 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 o pesquisador responsável Ana Regina de Oliveira por telefone (12) 99730-0117, inclusive ligações à cobrar, por e-mail anaretbe@hotmail.com ou presencialmente no endereço Praça São Benedito, 42 – Centro – Tremembé 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.

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



Ana Regina de Oliveira

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Formação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil: uma análise das estratégias de ensino”, 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 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 _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

ANEXO C: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Ana Regina de Oliveira, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Formação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil: uma análise das estratégias de ensino”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

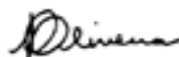
Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação. O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 29 de outubro de 2024.



Ana Regina de Oliveira

ANEXO D: RELATÓRIO TÉCNICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**UNIVERSIDADE / INSTITUIÇÃO**

Pró-Reitoria / Programa / Projeto

RELATÓRIO TÉCNICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Título da Formação

Coordenação: _____

Equipe Formadora: _____

Período: _____

Carga Horária: _____

Modalidade: _____

Agência de Fomento (se houver): _____

Local

Ano

FOLHA DE ROSTO

Natureza: Relatório Técnico de Formação Continuada

Linha / Projeto Vinculado: _____

Área do Conhecimento (CNPq): _____

Período de Execução: _____

VERSO DA FOLHA DE ROSTO – FICHA CATALOGRÁFICA

Inserir neste local a ficha catalográfica oficial emitida pelo SIBi.

A ficha deve estar em quadro medindo aproximadamente 7,5 cm x 12,5 cm,
fonte tamanho 10 ou 11, espaçamento simples, alinhamento justificado.

FICHA CATALOGRÁFICA

(Emitida pelo Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi)

Autor:

Título:

Local:

Ano:

Número de folhas:

Descritores:

CDD:

[Substituir este quadro pela ficha oficial enviada pela Biblioteca]

Demais folhas

1 INTRODUÇÃO

Contextualização da demanda formativa e justificativa institucional.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Descrever objetivo geral.

2.2 Objetivos Específicos

Listar objetivos específicos.

3 CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Modalidade, carga horária, público, cronograma e certificação.

4 METODOLOGIA

Abordagem pedagógica, estratégias formativas e recursos utilizados.

5 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Descrição detalhada dos encontros ou módulos.

6 RESULTADOS E INDICADORES

Resultados quantitativos e qualitativos da formação.

7 IMPACTOS OBSERVADOS

Impactos pedagógicos, institucionais e sociais.

8 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

Análise dos feedbacks e indicadores de satisfação.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Síntese e recomendações futuras.

10 REFERÊNCIAS

Inserir conforme ABNT NBR 6023:2025.

11 ANEXOS

Listas de presença, cronograma, materiais e evidências.