

## FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR COM SUPORTE NA INTEGRAÇÃO ENSINO COM PESQUISA

### *TEACHER TRAINING IN KINDERGARDEN: A VIEW BASED ON THE INTEGRATION OF TEACHING AND RESEARCH*

Maria Leticia de Sousa David  <https://orcid.org/0000-0001-9091-9536>  
Programa Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará  
leticia david16@gmail.com

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro  <https://orcid.org/0000-0002-8685-9857>  
Programa Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação de Itapipoca - Universidade Estadual do Ceará  
mirtiel frankson@gmail.com

Bernadete de Souza Porto  <https://orcid.org/0000-0003-2286-3811>  
Programa Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará  
bernadete.porto@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10446629>

Recebido em 29 de maio de 2023

Aceito em 11 de agosto de 2023

**Resumo:** A prática da pesquisa na docência possibilita o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da profissão. Sendo assim, este estudo, realizado em 2022 em um Município do Ceará, teve como objetivo geral compreender as contribuições da pesquisa para a docência em Educação Infantil, investigando a importância da postura de ser docente-pesquisador para o desenvolvimento profissional docente. Utilizando-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que se aplicou um questionário a (13) treze professores e realizaram-se (6) seis entrevistas com docentes, ambos da Educação Infantil. Os resultados permitem compreender que os registros da prática pedagógica são fonte de pesquisa e de reflexão docente na Educação Infantil, pois o docente pesquisa sua prática e busca, a cada dia, aperfeiçoá-la. Esta postura de docente-pesquisador da própria prática suscita práticas lúdicas e criativas, que estimulam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e docente. Portanto, por meio da pesquisa na docência na Educação Infantil pode-se refletir sobre os pressupostos que embasam a ação docente, atualizar-se frente às mudanças sociais e contribuir significativamente para a educação nesta etapa.

**Abstract:** The practice of research in teaching enables professional development and professional learning. Therefore, this study, carried out in 2022 in a municipality in Ceará, had the general objective of understanding the contributions of research to teaching in Kindergarden, investigating the importance of the attitude of being a teacher-researcher for the professional development of teachers. Using a qualitative research approach, (13) thirteen questionnaires were applied and (6) six interviews were conducted with professionals who work in Kindergarden teaching. The results allow us to understand that the records of pedagogical practice are a source of research and teacher reflection in Kindergarden, as teachers research their practice and seek to improve it every day. This posture of teacher-researcher of one's own practice gives rise to playful and creative practices that stimulate learning and child and teacher development. Therefore, from research on teaching in Kindergarden, one can reflect on the assumptions that underlie the teaching action, update oneself in the face of social changes and contribute significantly to education at this stage.

**Palavras-chave:** Docente-pesquisador. Desenvolvimento Profissional Docente. Prática Pedagógica. Educação Infantil.

**Keywords:** Teacher-researcher. Educational Professional Development. Pedagogic Practice. Kindergarden.

## 1. Introdução

A pesquisa do docente propicia reflexões em torno da prática pedagógica, que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que possibilitam a compreensão de aspectos que circundam o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem e que estão, intrinsecamente, relacionados ao contexto de atuação docente. Nessa perspectiva, esse estudo tem como tema o papel da pesquisa do docente-pesquisador no desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil, considerando que a ação de docente-pesquisador vincula-se à reflexão e à intervenção nos processos de ensino e de aprendizagem, colocando a criança em posição ativa, uma vez que a Educação Infantil representa o primeiro contato da criança com o ambiente escolar e traz implicações em toda a sua trajetória formativa.

Nesse sentido, segundo Pinto e Sarmiento (1997), é preciso considerar as crianças como atores sociais de pleno direito e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, o que implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Frente a isso, compreende-se que o pesquisador não somente é quem sabe acumular dados mensurados, mas, sobretudo, quem não desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é, em destaque, um recorte. Diante desses pressupostos, anseia-se reconhecer as implicações da atuação do docente-pesquisador na educação, porquanto é um sujeito emancipado.

Segundo André (2012, p. 59), “a tarefa de educar, no dia a dia dos contextos de ensino, é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. [...]”. Assim, fica explícita a necessidade de uma atitude observadora e indagativa, que proporcione a mediação das diversas situações de ensino. Essa observação não se limita à análise das dificuldades de aprendizagem, mas se relaciona a compreensão e a intervenção nas causas dessas dificuldades, nas dimensões que permeiam o âmbito escolar, na relação adulto-criança e família-instituição.

Contudo, “[...] pesquisar não representa apenas refletir e entender fenômenos, liga-se diretamente a uma possível ação, que poderá ou não ser realizada.” (Matos; Viera, 2001, p. 22). Desse modo, a pesquisa na prática educacional envolve reflexão e ação no ensino e na aprendizagem escolar, com o intuito de possibilitar melhorias em diferentes aspectos pedagógicos do ensino e da aprendizagem. Essa reflexão não é apenas a indagação da realidade, mas um olhar sensível, dirigido pela visão humanizada das crianças, pelo reconhecimento de que os erros são fundamentais para que os acertos venham a existir. Trabalhar o erro, dialogar sobre os contextos ambientais, sociais, raciais, ultrapassar o repasse mecânico dos conteúdos, eis a verdadeira reflexão.

Em adição, Veiga e d’Ávila (2010, p. 137) ressaltam que “[...] a prática que pode levar [...] a uma apropriação do seu saber e seu fazer é aquela que consegue ir além das demandas imediatas do dia a dia para alcançar a práxis – prática pensada e refletida – [...]”. Por isso, a pesquisa na formação e na prática docente é relevante para promover essa reflexão e intervenção na realidade e na dinâmica do ambiente escolar, ao contribuir para a prática pensada e refletida. Prática refletida é aquela que busca a inovação e as diversificadas formas de subsidiar a apropriação dos saberes, enfim, que faz do erro uma possibilidade de aprendizagem.

Ademais, Lima, Silva, Brito e Barreto (2010, p. 74) afirmam que “A postura investigativa, dessa forma, é um jeito de olhar, uma leitura de mundo comprometida com o aprender e o ensinar.”. O docente-pesquisador, por conseguinte, está em constante formação e aprendizagem de conhecimentos e saberes relevantes para a

docência, ao fazer uma análise das concepções sociais que perpassam e influenciam no âmbito educativo. A leitura de mundo requer uma análise constante e uma educação que não vise, apenas, a produção de números no âmbito escolar, para receber pontuações elevadas em avaliações externas, mudando e consolidando indicadores educacionais. A aprendizagem precisa suscitar outras formas de ação social do aluno, promovendo a emancipação e o dialogando com as realidades que adentram o espaço escolar.

Por esse ângulo, Ostetto (2012, p. 13) lança “A proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, com seus fios, laços e nós [...]”. Por esse ângulo, percebe-se que a observação, o registro e a documentação das práticas na Educação Infantil propiciam aos docentes que a realizam adotarem a postura de docentes-pesquisadores, que, por sua vez, avaliam e refletem sobre seu fazer e compartilham os saberes constituídos em seu trabalho pedagógico.

A relevância educacional da pesquisa reside no fato do diálogo entre universidade e escola ser capaz de transformar parte da realidade educacional, ao suscitar a modificação estrutural e pedagógica de ambas. Assim, as contribuições deste estudo à educação se enfocam nas mudanças provocadas na formação de docentes e, por conseguinte, na atuação docente dos possíveis leitores desse texto, que podem entender como os docentes-pesquisadores se constituem e que implicações estes promovem no exercício da docência. Com isso, esses saberes contribuem para os estudos da área da Pedagogia e da Didática, ao expor a importância da pesquisa para a profissionalização e para o exercício do magistério, bem como para estudos voltados a formação de docentes e prática pedagógica na Educação Infantil.

Portanto, o objetivo geral desse estudo é compreender as contribuições da pesquisa para a docência em Educação Infantil, investigando a importância da postura de ser docente-pesquisador para o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, considerou-se como metodologia pertinente a este estudo uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2012). Como instrumento de produção de dados utilizou-se questionário e entrevistas semiestruturadas. Como sujeitos desta pesquisa têm-se treze docentes de uma instituição pública de Educação Infantil de um Município de médio porte do Estado do Ceará, que possibilitaram conhecer os pressupostos da prática pedagógica dos docentes-pesquisadores na Educação Infantil.

## 2. Metodologia

A abordagem de uma pesquisa indica o conjunto de estratégias que serão adotadas na produção e análise dos dados, bem como na elaboração dos seus resultados. Desse modo, para realização deste artigo, produzido em 2022, se escolheu a abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Minayo (2012, p. 21):

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 quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos 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, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. [...].

Diante disso, a abordagem qualitativa proporciona maior aprofundamento metodológico e, por isso, a análise e compreensão detalhada de determinada realidade.

Optou-se por essa abordagem por estar se objetivando, nessa pesquisa, entender aspectos que circundam a formação de docentes e a prática pedagógica, bem como o desenvolvimento profissional docente. Porquanto, esses pontos convergem para a necessidade de um olhar amplo e aprofundado no trabalho docente.

Quanto às características do tipo de pesquisa, se destaca que “[...] a análise etnometodológica esclarece de que maneira as coisas vêm a ser como são nos grupos sociais, de que maneira cada grupo e cada membro apreende e dá sentido à realidade [...]” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 42). E, por conta disso, se encaixa no objetivo geral dessa pesquisa, uma vez que, nesse estudo, pretendeu-se compreender as contribuições da pesquisa para a docência em Educação Infantil, pesquisando a importância da postura de serem docentes-pesquisadores para o desenvolvimento profissional docente, de professores de uma instituição pública de Educação Infantil de um Município de médio porte do Estado do Ceará. Por esse ângulo, escolheram-se aproximações com este tipo de pesquisa, porque se faz uma análise aprofundada, no campo da docência na Educação Infantil, a respeito das concepções que permeiam as categorias abordadas neste estudo.

Foram adotados nomes fictícios para preservar a identidade dos docentes pesquisados e assegurar liberdade na expressão das opiniões e suas experiências. Além disso, se utilizou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que os docentes pesquisados declarassem que concordam participar e manifestassem o consentimento na utilização dos dados.

Os instrumentos de produção de dados foram questionários e entrevistas. Sendo assim, inicialmente foi enviado o questionário, que estava organizado no *google forms*, para as vinte e sete docentes, dos quais se recebeu treze formulários respondidos. Dentre essas treze docentes – todas mulheres –, foram selecionadas seis para a entrevista, com o critério de terem dado respostas mais amplas referentes as indagações e terem demonstrado interesse em dar continuidade à pesquisa. Escolheram-se estes instrumentos porque se desejou, inicialmente, aplicar o questionário com todos os docentes da escola pesquisada, a fim de selecionar alguns docentes para a entrevista. Entrevista que possibilitou uma maior compreensão dos questionamentos levantados. Os instrumentos de produção de dados foram elaborados com base nas categorias e subcategorias, bem como no problema geral dessa pesquisa. Por ainda estar-se em contexto pandêmico, causado pela propagação do Covid-19, todos os procedimentos foram realizados de forma remota, através do *google forms* e do *google meet*.

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome Fictício	Idade	Tempo de serviço na Educação Infantil	Ano que concluiu a formação inicial	Possui outra graduação, além da Pedagogia	Cursos de formação de professores realizados	Turma de Educação Infantil que leciona
Vânia	54 anos	10 anos	2006	Não	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Especialização em Educação Infantil	Infantil III
Maria Vanessa	37 anos	12 anos	2007	Não	Especialização em Educação Infantil	Infantil IV

Ana	28 anos	45 dias	Ainda estava cursando 6º semestre de Pedagogia	Recursos Humanos	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	Infantil IV
Maria Cláudia	30 anos	8 anos	2011	Não	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Especialização em Educação Infantil	Infantil V
Maria Rita	41 anos	12 anos	2018	Não	4º Pedagógico	Infantil III
Guilherme	37 anos	5 anos	2017	Não	Especialização em Alfabetização e Letramento	Infantil V
Carla Brenda	43 anos	12 anos	2000	Sim, Licenciatura em Biologia	Não	Infantil V
Maria Sousa	48 anos	5 anos	2000	Não	Especialização em Psicopedagogia	Infantil V
Mara	44 anos	22 anos	2016	Sim, Licenciatura em Biologia	Especialização em Psicopedagogia	Infantil IV e V
Luísa	64 anos	1 ano	2005	Não	Especialização em Gestão Escolar	Infantil III
Mariana	37 anos	9 anos	2012	Não	Especialização em Gestão Escolar	Infantil IV e V
Francisca	47 anos	8 anos	2010	Não	Não	Infantil V
Cláudia	52 anos	10 anos	2017	Não	4º Pedagógico	Infantil IV e V

Fonte: das autoras

### 3. Fundamentação Teórica

A docência é permeada por circunstâncias desafiadoras, que prescindem, por sua vez, a constante formação e que promovem a reelaboração da identidade profissional. A cada novo desafio, o docente constitui outros conhecimentos e, na interação com os pares, desenvolve os saberes profissionais. Além disso, o diálogo com as crianças, em vários casos, poderá proporcionar êxito nos processos de ensino e de aprendizagem e contribuir para a formação profissional docente.

Nesse sentido, a pesquisa, no magistério, representa uma oportunidade de reelaboração dos conhecimentos pedagógicos, visando promover a aprendizagem de conhecimentos e saberes sobre o fazer pedagógico. Além de impulsionar o pensamento crítico e reflexivo e, ao se vincular ao trabalho docente, auxiliar no letramento científico e no despertar do senso crítico das crianças. Por isso, percebe-se a relevância da discussão da categoria docente-pesquisador na produção deste texto.

Ademais, a postura de docentes-pesquisadores nasce na formação inicial, com a constituição de saberes, que são teóricos e práticos, sobre a pesquisa, por exemplo, em disciplinas como Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Educacional, assim como nos componentes curriculares referentes à elaboração do trabalho de conclusão de curso e em vivências extracurriculares nos grupos de estudo e projetos de extensão. Uma vez que, aproveitadas as oportunidades de vivência desse pilar, que integra o tripé universitário (ensino-pesquisa-extensão), os futuros educadores podem produzir

pesquisas científicas e elaborarem relatórios, que podem ser publicados. Na formação continuada e na prática pedagógica se dá continuidade a essas aprendizagens sobre pesquisa e também se procura desenvolver, a partir da postura de professores-pesquisadores, nas crianças o desejo de pesquisar, considerando-as, no momento que brincam, como um ser histórico e situado.

Isto posto, Imbernón (2010, p. 47) escreve que:

Já sabemos que a capacidade profissional dos docentes não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas que alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica. A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. [...].

A formação continuada, por consequência, se delinea como espaço de reflexão, de análise das práticas pedagógicas consolidadas e de busca de justificativas para a escolha de determinadas estratégias de ensino. À vista disso, se explicita como um momento de autoavaliação, em que o docente dialoga com os pares sobre as formas de ensino realizadas e poderá reelaborar seus saberes. Então, há uma intrínseca relação entre formação e prática pedagógica, uma vez que a formação orienta a prática e propõe as devidas mudanças.

Dessa forma, no exercício de sua profissão, os docentes também constituem saberes que, provenientes da experiência e consolidados com o decorrer da carreira, orientam sua prática. Desta maneira, “[...] Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (Tardif, 2010, p. 39). Os saberes da experiência, constituídos no exercício da profissão auxiliam os professores no êxito da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, contribuindo, assim, para o ensino e para a aprendizagem docente e discente. Nessa perspectiva, Jorge Larrosa Bondía (2002) afirma que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. E são estes momentos plenos de significado que, verdadeiramente, marcam a profissão docente e colaboram para a constituição dos saberes da experiência.

Ostetto (2012, p. 21) afirma que “[...] Ao escrever e refletir [...] o docente pode fazer teoria, tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Compreende o que faz. Repensa o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz. Percebe limites e possibilidades de sua prática. [...]”. Diante disso, percebe-se que a reflexão e o registro da prática conduzem o docente a tornar-se pesquisador da própria prática. Também, com suporte neste aporte teórico, identifica-se que a pesquisa não se limita a universidade e também pode compor as práticas desempenhadas na Educação Infantil.

Em vista disso, Demo (2006, p. 39) afirma que: “[...] Quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste a comunicação dos outros”. Logo, a pesquisa possibilita aos professores se colocarem em postura ativa frente aos conteúdos que são dialogados no âmbito escolar e também o posiciona como ser capaz de refletir e constituir suas próprias interpretações e produções científicas. Todavia, para tornar-se docente-pesquisador, muitas são as condições pedagógicas e físicas que precisam ser modificadas, uma vez que a

infraestrutura escolar, na maioria das vezes, não é adequada e as condições de trabalho não propiciam a valorização docente. Conduzindo essas discussões para a realidade da Educação Infantil, também se percebe, em grande parte das instituições, a precarização de recursos e de espaços para que se vivenciem aulas lúdicas. Por isso, explicita-se que:

[...] Querer que o docente se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do docente para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. [...] (André, 2012, p. 60).

Vários aspectos relevantes ao exercício da postura de docentes-pesquisadores são mencionados nesse fragmento. Primeiro se expõe a disposição pessoal, ou seja, o desejo de questionar a realidade, de elaborar outros conhecimentos, de produzir relatórios de pesquisa. Depois se relata a necessidade de formação adequada, o que significa que, desde a formação inicial, necessita-se estudar sobre a realização de pesquisas e também ter a oportunidade de realizá-las. Ainda se coloca a importância de receber assistência, o que depende das condições trabalhistas. Tempo e espaço para fazer pesquisa, também são mencionados, além do acesso a materiais, aspectos que também envolvem as condições de trabalho.

Logo, a realidade docente é marcada por situações desafiantes, como os baixos salários, a extensa carga horária e a superlotação das salas. Esses pontos dificultam a formação escolar crítica e reflexiva, uma vez que afetam o desempenho profissional. Assim, “[...] o desafio maior do profissional de educação reside na complexidade do seu trabalho situado em contexto constantemente alterado, o que justifica plenamente a sua formação como docente pesquisador. [...]” (Matos; Vieira, 2001, p. 12). O docente-pesquisador, em meio aos precários recursos, busca estratégias dinâmicas para mobilizar o acesso aos conteúdos de forma participativa e conjunta.

Entretanto, cabe destacar também outra dimensão sobre a pesquisa, que afirma que “[...] pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. [...]” (Minayo, 2012, p. 25-26). Por meio desse argumento, se conhece outra faceta da pesquisa que também precisa ser mediada pela metodologia e que é uma investigação sistemática e pautada em regras, que auxiliam no desenvolvimento do conhecimento científico.

Em adição, “O docente tem seu lugar, como pesquisador e orientador, para motivar no aluno o surgimento de novo mestre. Faz parte do conceito de criatividade, ‘saber se virar’, inventar saídas, sobretudo ‘aprender a aprender’, e isto é profundamente pesquisa. [...]” (Demo, 2006, p. 64). A formação escolar que o docente disponibiliza na sala de aula, nesse sentido, precisa motivar no aluno a curiosidade, a criatividade e o questionamento. Nesse trecho, são ressaltadas visões amplas sobre a pesquisa, que vai além de produção de dados e, com isso, também contribui e motiva o desenvolvimento do senso crítico.

Nesse sentido, com relação à Educação Infantil, pontua-se que “A prática refletida vai crescendo, ganhando espaço, projetando campos de interlocução, lançando-se para o coletivo [...]” (Ostetto, 2012, p. 27). E, por conta disso, a pesquisa e reflexão

contribuem para a formação dos docentes e das crianças, que são sujeitos de suas aprendizagens.

Logo, Nóvoa (2006, p. 16) destaca que:

Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos docentes continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da mesma maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer.

A formação docente, por intermédio da reflexão da prática, possibilita um aprender da docência e uma transformação dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, “Ou fazemos nós, a partir de uma reflexão da profissão, ou alguém vai fazer por nós.” (Nóvoa, 2006, p. 20). Desse modo, ou se luta por melhores concepções de transposição pedagógica dos conteúdos, ou essas mudanças são impostas por outros sujeitos, que, por sua vez, não conhecem o contexto vivenciado pelo docente.

No que se refere à Educação Infantil, no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, pontua-se a:

[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...] (Brasil, 1988, p. 125).

Nesse fragmento, percebe-se a delimitação da idade do público que adentra na Educação Infantil, pois se apresenta que essa etapa é obrigatória, a partir dos quatro anos e se estende até os cinco anos de idade. No entanto, cabe ressaltar que as creches, que abrangem crianças de dois a três anos, e também os berçários, com bebês, compõem a Educação Infantil, mas não são obrigatórios.

Por esse ângulo, explicita-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996, p. 17). Desse modo, a Educação Infantil proporciona a criança o primeiro contato com a instituição escolar e marca todos os conceitos e as visões iniciais que a criança tece a respeito da escola, o que faz com que as dimensões cognitivas, afetivas e sociais sejam influenciadas por esse contexto. Contudo, a escola não é a única responsável pela formação humana da criança, porque apenas complementa a ação da família e da comunidade.

Em consonância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI explicitam a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (Brasil, 2010, p. 12).

Nesse trecho, se expõe a faixa-etária da Educação Infantil e se coloca essa etapa como pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. As DCNEI orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil e colocam a criança como centro do planejamento, ao afirmar que o projeto político-pedagógico precisa assegurar diferentes experiências, para as crianças, permeadas pelas múltiplas linguagens.

Em adição, evidencia-se que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (Brasil, 2010, p. 25). Portanto, o brincar é considerado essencial, assim como o cuidar e o educar, para o desenvolvimento das crianças, sempre perpassado pelas interações. Diante disso, as DCNEI enfocam nas interações e nas brincadeiras e consideram os princípios éticos, políticos e estéticos na produção do conhecimento nas escolas que ofertam a Educação Infantil, o que contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Os princípios éticos defendem a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas. Os princípios políticos consideram os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Por fim, os princípios estéticos asseguram a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010).

Dessa maneira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere à Educação Infantil, explicita:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (Brasil, 2018, p. 36).

Isto posto, a Educação Infantil é evidenciada como a base para todas as vivências a serem desenvolvidas nas etapas posteriores. Porque é o início e o fundamento do processo educacional e influencia na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como em outros aspectos, como desenvolvimento psicológico e motor.

Ademais, ressalta-se também na BNCC que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (Brasil, 2018, p. 36).

Coloca-se que a concepção de cuidar e educar, de modo indissociável, faz com que a criança seja reconhecida enquanto sujeito de direitos e possa se desenvolver e aprender. Além disso, busca-se também ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, complementando a ação desempenhada pela família.

Em complemento, a BNCC também aponta: “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: Conviver [...] Brincar [...] Participar [...] Explorar [...] Expressar [...] Conhecer-se [...]” (Brasil, 2018, p. 38). Acredita-se que o conviver pode se dá com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, se utilizando de diferentes linguagens. O brincar acontece cotidianamente e de diversas formas, em diferentes espaços e tempos e com diferentes parceiros. O participar envolve agir ativamente, com adultos e outras crianças, no planejamento da gestão da escola, das atividades propostas pelo educador e na realização das atividades da vida cotidiana. O explorar abrange movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza, o que pode ultrapassar os limites da instituição escolar. O expressar assegura a postura de sujeito dialógico, criativo e sensível, se utilizando de diferentes linguagens. O conhecer-se envolve construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento. No entanto, não se busca sintetizar a amplitude dos direitos de aprendizagem, pois todos os direitos citados possuem relações entre si, que se dão a partir dos interesses, curiosidades, dúvidas e saberes prévios das crianças.

Estes diversificados direitos contribuem para a formação integral das crianças, pois ampliam as experiências a serem partilhadas na Educação Infantil e, inter-relacionados com os campos de experiência – também orientados nesse documento –, promovem uma aprendizagem significativa e prazerosa para as crianças. Essas aprendizagens contribuem para a apropriação positiva de concepções do ambiente escolar e uma formação crítica e criativa das crianças.

Assim, “[...] os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: O eu, o outro e o nós [...] Corpo, gestos e movimentos [...] Traços, sons, cores e formas [...] Escuta, fala, pensamento e imaginação [...] Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações [...]” (Brasil, 2018, p. 40-43). O primeiro campo de experiência defende a interação com os pares e com adultos, para que as crianças constituam um modo próprio de agir, sentir e pensar e descubram outros modos de vida e pessoas diferentes. O segundo campo de experiência, apresenta que o corpo possibilita o explorar do mundo, do espaço e dos objetos e defende explorar e vivenciar, na escola, um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.

No terceiro campo de experiência, argumenta-se que experiências com sons, traços, gestos, movimentos, manipulando diversos materiais e de recursos tecnológicos, contribuem para que as crianças desenvolvam o senso estético e crítico, o conhecimento de si, dos outros e da realidade que as cerca. No quarto campo de experiência, explicita-se que é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social, a partir dessas várias experiências. O último campo de experiência evidencia que as crianças precisam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação, buscando respostas às suas curiosidades e indagações.

Nessa perspectiva, o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, que foi elaborado com base na BNCC e propõe princípios orientadores da Educação Básica, também discute sobre a Educação Infantil, apontando formas de elaboração do currículo pelas redes de ensino e suas escolas. Assim, afirma-se que:

É importante ressaltar a sensibilidade que a ideia de ‘experiência’ traz para o currículo. Isso porque a experiência é compreendida como algo da ordem do vivido, daquilo que se configura a partir da relação de cada um com a situação cotidiana. Por exemplo, em uma roda de conversa na Educação Infantil, as crianças constroem suas experiências em uma vivência que é coletiva, pois aprendem a partir das relações que estabelecem naquela conversa com o que já sabem e com o que lhes chamam a atenção; com as oportunidades que têm (ou não) de falar e expressar suas ideias. Enfim, são muitas as experiências que acontecem, em diferentes campos, com as crianças e os adultos na Educação Infantil. (Ceará, 2019, p. 131).

A experiência impulsiona as interações e provoca a vivência coletiva e a oportunidade de expressar saberes e opiniões, o que contribui para a aprendizagem das crianças. Entretanto, estas experiências precisam integrar a razão com a emoção, para serem, de fato, significativas. A contação de histórias, as brincadeiras, os jogos e o contato com brinquedos, o que abrange os não-estruturados, pode exemplificar essa presença da experiência no contexto da Educação Infantil. Esses aspectos tornam criativos e motivadores o ensino e a aprendizagem de crianças.

Diante disso, Pinto e Sarmento (1997) revelam a heterogeneidade das condições sociais em que vivem as crianças, pois, para além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura. Todos estes aspectos são importantes na caracterização da posição social que cada criança ocupa. A atenção indispensável aos fatores de heterogeneidade não pode, porém, ocultar aquilo que, para além das diferenças, contribui para considerar a infância como uma categoria social.

Perante esses aspectos, o docente da Educação Infantil precisa ser perceptivo, sensível, acolhedor e viabilizar um ambiente prazeroso em que a criança se desenvolva de modo crítico e reflexivo e em que sua criatividade seja ampliada. Desse modo, o ambiente da Educação Infantil precisa ser um espaço de diálogo e escuta para que a criança conheça a si mesmo e ao outro. O trabalho pedagógico, frente a isso, é fundamental na apropriação, pela criança, da cultura produzida pela comunidade e no diálogo com outras culturas.

Enfim, na Educação Infantil e em todo o percurso escolar, é preciso vislumbrar que a criança está imersa nas experiências do mundo que a cerca, aprendendo com as situações que vive e com os objetos que explora. À vista disso, as práticas pedagógicas têm que proporcionarem o desenvolvimento afetividade, criatividade e autonomia, na relação indissociável entre brincar, cuidar e educar.

#### 4. Análise de dados

Os docentes-pesquisadores se apresentam como profissionais que buscam melhorias para a sua prática, aprendendo com os erros e querendo proporcionar o melhor para suas crianças. Isto acontece pela busca por inovação e estratégias criativas que colaborem para a aprendizagem das crianças, assim como relacionar teoria e prática no exercício da profissão e problematizar a prática com o objetivo de aperfeiçoá-la. Esta análise e melhoria da prática, por sua vez, repercutirá na formação das crianças, que será realizada no incentivo a participação e constituição de uma posição crítica com relação ao conhecimento constituído. Destarte, “[...] O pesquisador não somente é quem sabe acumular dados mensurados, mas sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas um recorte.” (Demo, 2006, p. 20). Na perspectiva do professor Guilherme que:

Docente pesquisador é aquele que busca ir além do simples plano de ensino, busca ferramentas que visam melhorar sua prática docente para chegar até seu aluno, pois ele deve ser o foco principal para toda sua ação. Me considero sim, uma docente pesquisadora, sempre busco ajuda nas plataformas digitais atrás de novidades para melhorar meu plano de ensino e colocar em prática minhas ações docentes, principalmente para o momento de alforje de história, atividades lúdicas, musicalização, dentre outras temáticas. (Professor Guilherme).

Desse modo, a prática na Educação Infantil torna-se refletida, uma vez que os docentes-pesquisadores procuram diferentes metodologias, a partir das consequências de práticas anteriores. Por isso, torna as aulas lúdicas e, assim, motiva as crianças a interagir, a brincar e a se desenvolver. Além de serem propostas atividades em que haja o respeito às diferenças, bem como o questionamento frequente do êxito das ações planejadas, o que inspira a avaliação contínua do trabalho desempenhado. Ensino e pesquisa, perante isso, estabelecem uma relação indissociável, pois “Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa [...]” (Demo, 2006, p. 52).

Isto posto, na entrevista, investigou-se, no que se refere à categoria docente-pesquisador e a subcategoria pesquisa, se é feita uma observação reflexiva da prática e que consequências essa ação traz para a sua atuação na Educação Infantil. Explicitou-se que:

Faço, eu tô sempre olhando o que eu acertei e, principalmente, o que eu errei para eu poder acertar. Toda vida eu estou focada em melhorar, melhorar para as crianças e para mim, porque quando eles aprendem, eu fico maravilhada, é como se eu tivesse ganhado um prêmio, de você ver que a criança está desenvolvendo, está melhorando, eu fico muito feliz com isso. Eu fico tão feliz quando eu vejo alguém que já foi aluno meu trabalhando, progredindo, eu amo isso, vê-los como cidadãos de bem. Todo dia eu erro e todo dia eu aprendo. (Professora Vânia).

Dessarte, percebe-se que a observação reflexiva, na prática desta docente, se mostra como elemento crucial para a avaliação de suas ações, com vistas a proporcionar a aprendizagem das crianças. Esta aprendizagem ocorre em um ambiente acolhedor que colabore para a interação e para a consolidação de relacionamentos significativos, nos quais a afetividade é mais estimulada. Como resultado dessa aprendizagem, por parte das crianças, destaca-se a satisfação da docente e a motivação desta em constantemente se autoavaliar. Outra docente destaca que:

Sim aquela história que eu disse a gente tem, o docente seja ele do infantil, seja ele do fundamental, do ensino médio ele tem que, todo dia, se reavaliar minha prática. Porque, um exemplo, quando eu planejo uma aula e eu vou para escola né, eu vou com ela tudo anotado, vai ser desse jeito e desse jeito, então eu planejei, mas por algum motivo eu não obtive sucesso, eu achei que não atingiu todas as crianças, então eu tenho que me avaliar. É as crianças ou sou eu? Eu tenho que me reavaliar por que aquela criança não atingiu o objetivo que foi lançado a ela. Foi por mim? eu tenho que mudar? eu tenho que desenvolver outra estratégia para mudar isso? Então essa é a necessidade do docente. É se reavaliar porque às vezes a gente taxa a criança, essa criança não aprendeu isso aqui não, eu lancei esse desafio, mas eu não consegui. Será que no desafio que eu lancei, eu dei a oportunidade para ela de se desenvolver, de aprender? Eu tenho que me reavaliar. Eu lembro que numa formação que eu tive e lá na faculdade o docente deixava bem claro que a gente tinha que se avaliar como docente quando, em uma turma, a gente teve êxito com uma minoria. Então a gente tinha que reavaliar para saber se o que estava dificultando a aprendizagem das crianças não era a minha metodologia

ou o meu plano. Então a gente tem que tá sempre se reavaliando para a melhoria da nossa prática. (Professora Maria Rita).

A observação reflexiva está intrinsecamente vinculada com a avaliação da prática e, com isso, também envolve o planejamento e a seleção e execução de metodologias de ensino. Sendo assim, a observação reflexiva mobiliza os três momentos da ação didática – planejamento, metodologias de ensino e avaliação –, tendo em vista a formulação de perguntas no que diz respeito a prática pedagógica, para se possa melhorar o que não foi positivo e, desse modo, tornar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças mais consistente.

Em vista disso, foi indagado no que se refere ao registro dos acontecimentos, dos desafios e das potencialidades que permeiam a Educação Infantil, se eram feitos, como eram feitos. Mencionou-se que:

Eu faço no caderninho, anoto no caderno, assim porque todo ano a gente faz aquele planejamento, aí eu coloco o que foi que deu certo, pois, além da gente colocar na cabeça aquilo ali, precisamos registrar o que deu certo e o que deu errado e refletir sobre o que outras colegas fizeram. Na hora do planejamento, quando a gente planeja junto, agora está dando certo, aí a gente vai compartilhando “não, isso aqui eu fiz e deu muito certo, fiz assim”, aí a gente vai conversando até chegar ao planejamento. Porque nós do Infantil III planejamos juntas e, a partir dessas reflexões, vamos chegando em um denominador comum, vamos conversando, vendo os resultados, porque a colega pode fazer de um jeito e para você pode não dar certo e você vai olhando como ela fez e é uma troca de experiências, eu adoro isso aí. (Professora Vânia).

Os registros da prática, dessa docente, são feitos por escrito em um caderno, e acontecessem por meio da colocação de suas ações e das reflexões sobre sua atuação, o que orienta seu planejamento e a sua interação com as colegas de trabalho. Na documentação pedagógica – defendida no documento organizado por Paulo Sergio Fochi e publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018 –, existem dois níveis focais do trabalho: o primeiro, interno, onde são gerados os processos documentais - de construção de uma prática observada, registrada e interpretada para a sua retroalimentação e para a identificação das zonas de construção de conhecimento das crianças. O segundo nível, externo, trata-se da comunicação das crenças e dos valores que a instituição construiu, da comunicação dos modos de como as crianças interpretam e elaboram para si mesmas, para os outros e para o mundo, ou seja, é um nível de compartilhamento e diálogo democrático com a comunidade. Diante do exposto, identifica-se que, com amparo nos registros, podem-se perceber os desafios e as potencialidades da prática, bem como elaborar estratégias de intervenção e diversificar as metodologias, aperfeiçoando o trabalho desempenhado. Afirma-se também que:

Ah eu registro né gosto muito de registrar através de fotos e também, às vezes, anotações né. Quando a gente vê que o aluno tem me surpreendido né, porque às vezes você pensa que aquele aluno ele não vai conseguir, mas ele lhe surpreendi. Então é uma vitória da gente e a gente fica super feliz né, tanto da gente como da criança, de ela ter superado aquela situação, então a gente registra né tanto através de fotos como mesmo de escritas. (Professora Maria Claudia).

Outra forma de registro, diante disso, que foi citada, foram as fotografias, que trazem uma memória visual e estimulam o olhar reflexivo das ações e do que pode ser aperfeiçoado. Isso contribui para a consolidação da memória da profissão, bem como

dos percursos da educação escolar das crianças. Destaca-se também que:

É assim a gente docente tem que estar sempre escrevendo, anotando. Isso é uma característica de um docente seja ele qual for né, para que ele se reavalie e veja aquilo que ele tá fazendo. Será que tá dando certo, ele tá conseguindo diante daquilo, para que ele se avalie. Aí como é que eu faço para me reavaliar? eu tenho que anotar, eu escrevo, eu anoto tudo para que a gente tenha um embasamento daquilo que a gente tá fazendo, eu tentei isso aqui, mas não deu certo, então tenho que tentar de outra maneira, nesse ponto aqui eu tive dificuldade, aí eu anoto para que a gente possa estar se reavaliando, aqui eu tive êxito, então a gente escreve, tudo a gente tem que está anotando para a melhoria da gente. Hoje eu conversando com uma amiga minha e ela disse assim: “Mulher eu estou planejando, eu digito no plano, eu lanço para a coordenadora” e eu perguntei “Cadê teu caderno?” e ela me disse que não estava mais com caderno devido às aulas remotas e eu lhe perguntei onde ela estava escrevendo e anotando. Porque do jeito que a gente anota, quando a gente avalia uma criança e anota a gente tá se avaliando também, eu fiz isso e isso, para que a gente consiga ter aquela relação, aquela compreensão do que a gente fez e do que a gente não fez, para que a gente consiga ajudar as crianças. Do jeito que a gente anota avaliação delas ou o diagnóstico delas, o que a gente percebeu delas, a gente também tem que fazer o da gente, como docente. (Professora Maria Rita).

Os registros são formas de avaliação das crianças e da própria docente, visto que, a partir dessa escrita, da observação reflexiva posterior com vistas a problematizar as anotações e da tomada de atitude, o docente vai pesquisando, refletindo e aprendendo a profissão, adquirindo também saberes com este percurso. Explicitou-se também que:

Sim, registro, Os meus planejamentos, eles são tudo registrados. Eu tenho um caderno, caderno de plano, preparo né bem direitinho, então toda essa minha prática, essas minhas experiências, são tudo registradas no caderno. Acredito que só eu compreenda e logo em seguida a gente faz o PAD né, para enviar, que seria o Planejamento das Atividades Domiciliares, para coordenação. Então tudo é registrado, não consigo trabalhar sem fazer esse planejamento, essa rotina de como trabalhar, de como desenvolver aquela temática. Então tudo é registrado. Eu fico admirada com quem consegue ir, por exemplo, para uma aula sem registrar. Eu não consigo, se eu não registrar no caderno, eu tenho que escrever, se eu não escrever para mim tá faltando algo. E lógico, o planejamento, se não registrar tá faltando o planejamento. (Professora Mara).

Em complemento, para além de registrar o que acontece na prática, que ações as crianças desempenharam no cotidiano e que intervenções o docente realizou, também se tem que, antes de entrar na sala de aula, ter feito um plano, que é o documento onde o planejamento da aula está registrado. Portanto, os registros são contínuos, registra-se para que se realizem as aulas, como forma de planejá-las, e registra-se após as aulas, como maneira de avaliá-las. Contudo, outra docente destacou que:

Registrar para tipo assim escrever para deixar registrado em algo eu não registro, não vou mentir. Foto tiro, mas muito pouco, até porque eu não gosto de foto, aí eu tiro pouquíssimas fotos e registrar assim em caderno, agenda, por escrito, não. (Professora Maria Vanessa).

A partir de todas as contribuições mencionadas por meio dos registros, percebe-se que a ausência de registros se mostra como resultado de uma prática desprovida de reflexão e feita ao acaso, sem a devida avaliação do que foi proposto. Pois nem tudo o que aconteceu na sala de aula será lembrado pelos docentes e os registros, assim, servem para recordar e perceber as evoluções ao longo do ano letivo, por parte das

crianças e também de sua prática. O registro também é uma forma de escutar as crianças e descrever suas intenções, desejos e aprendizagens, pois, segundo Pinto e Sarmiento (1997), o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, acredita-se que nesses registros docentes é necessário também se conter desenhos, produções artísticas e falas das crianças, para transcender o olhar do adulto e vislumbrar o olhar da criança. Enfim, a última entrevistada revela que:

Tudo que acontece na sala que é assim mais relevante a gente anota, porque no final você vai dar o diagnóstico das crianças né, então você vai, tem que observar, desde o início, como a criança vem se desenvolvendo, certo?. O quê que ela está progredindo ou o que não está progredindo, certo. Então tudo tem que ser anotado para você estar no final, no final você saber dá o diagnóstico mais preciso do desenvolvimento que a criança tem durante um ano ou meses. (Professora Maria Sousa).

Portanto, as experiências desenvolvidas na sala de aula precisam ser registradas, tanto por conta dos diagnósticos inicial e final das crianças, como para própria reflexão dos docentes. Visto que, “O trabalho a partir dos registros permite conhecer melhor as práticas educativas, abrindo assim um caminho de diálogo e de provocações construtivas de um novo saber. [...]” (Oliveira; Maranhão; Abbud; Zurawski; Ferreira; Augusto, 2019, p. 320).

Os registros auxiliam na avaliação das docentes e das crianças, além de serem fonte de pesquisa das trajetórias formativas de um ano letivo ou até mesmo de um percurso profissional. Estes registros conduzem o desenvolvimento profissional docente e proporcionam aos docentes, deste modo, refletirem suas ações e em que podem melhorar. Enfim, tendo registrado a prática, a reflexão é facilitada e, com isso, faz-se diariamente uma pesquisa da sua prática, o que colabora para o êxito nos objetivos. Porquanto, “[...] a melhor maneira de aperfeiçoar um registro é aprofundar as observações: voltar a observar a situação [...] levantar perguntas [...] que possam contribuir para a problematização do episódio e a construção de uma visão mais aberta do ocorrido, mais reflexiva.” (Oliveira; Maranhão; Abbud; Zurawski; Ferreira; Augusto, 2019, p. 322).

Evidencia-se que estas ações de observação, registro e problematização se configuram como pesquisa da prática, que é realizada pelo docente e podem ser compartilhadas com toda a comunidade docente, por meio de diálogos com os pares e com as famílias ou até mesmo quando estes registros se tornam relatório de pesquisa e são publicados, em anais de eventos, revistas científicas ou capítulos de livro. Tendo em vista esses pressupostos, os docentes-pesquisadores não são apenas os docentes universitários, mas também os que trabalham na educação básica e fazem da sua prática um exercício de pesquisa e produção do conhecimento. Porquanto, “[...] pesquisar é buscar respostas às inquietações, não se conformando com explicações do senso comum [...]” (David; Castro, 2021, p. 74).

A postura de docente-pesquisador na prática pedagógica é uma busca constante pela inovação, se relacionando a posição ativa, que não aceita o que está posto e que procura a todo instante se aperfeiçoar. As mudanças na sociedade e no sistema educacional, desde a elaboração de documentos normativos, são constantes e, caso o docente se estagne, não serão realizadas práticas pedagógicas que consigam atingir os objetivos propostos. Por isso, é preciso sempre estar estudando e, assim, se inserindo em espaços de formação continuada. Explicita-se também que, por intermédio desse

posicionamento, pode-se proporcionar o melhor para as crianças, ou seja, sempre fazer uma observação reflexiva da prática e sempre se utilizar da ludicidade como meio de subsidiar experiências que suscitem as interações e brincadeiras na Educação Infantil.

Porque quando eu pesquiso eu tô aprendendo, se eu aprendo eu vou saber ensinar porque, não é isso, eu aprendo para eu ensinar e aprendo ensinando, quando a gente pesquisa a gente vai firme no que eu vou fazer. Ontem, um exemplo, eu vou dar uma aula amanhã, planejei hoje, eu pesquisei, pesquisei isso, eu sei que eu vou fazer isso, eu aprendi agora eu vou ensinar e quando eu tiver ensinando eu vou aprender com as crianças, é desse jeito. A gente tem que pesquisar de acordo com as crianças da gente, tem que inovar, tem que ir atrás, se eu pesquiso, eu estou aprendendo, eu estou melhorando a minha prática, eu vou ter suporte para as minhas metodologias, eu vou ter uma boa metodologia, eu vou ter uma prática boa. Se eu pesquisei, se eu aprendi vai ser dessa maneira aqui, não se deve achar que já se sabe e pronto, não, na verdade, eu tenho que está sempre pesquisando, sempre inovando. A pesquisa, o docente ele é um pesquisador da hora que ele entra na sala para fazer a faculdade dele até o último dia que ele disser “Pronto eu encerrei a minha carreira” a pesquisa é constante, para melhoria, é para isso mesmo que serve a pesquisa para melhoria da minha prática e das minhas metodologias em sala. (Professora Maria Rita).

A aprendizagem da docência é constante e acompanha o desenvolvimento profissional e com a pesquisa pode-se debruçar sobre as inovações e torná-las presentes no cenário educacional. Além disso, a partir da pesquisa, aprende-se para ensinar e aprende-se ao ensinar, sempre retornando ao planejamento feito de forma reflexiva, aperfeiçoando as metodologias e diversificando as estratégias de ensino no diálogo efetuado no trabalho coletivo. Em adição, a aula se torna mais prazerosa para o aluno e o motiva a retornar no dia seguinte para a instituição escolar. Portanto, ao pesquisar se aprende a docência e se ampliam as possibilidades de melhoria na prática pedagógica, suscitando a reflexão e indicando erros e acertos e, assim, percursos a serem trilhados. Enfim, “[...] a pesquisa é um espaço e um processo aberto, contextualizado, que permite elaborar uma nova cultura emergente na formação e na ação docente.” (Lima; Silva; Brito; Barreto, 2010, p. 84).

A formação continuada proporciona capacitação, atualização e aperfeiçoamento. Perante isso, ajuda a desenvolver habilidades profissionais específicas da profissão, suscita a busca constante pelo aprendizado e promove a avaliação contínua das ações desenvolvidas. Por isso, “[...] A formação continuada requer um clima de colaboração entre os docentes [...] uma organização minimamente estável nos cursos de formação de docentes [...] que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade [...]” (Imbernón, 2010, p. 31). A formação continuada propicia envolvimento dos docentes com os objetivos propostos na instituição escolar e com as propostas dos colegas de trabalho, melhora a qualidade do ensino e motiva o corpo docente, contribuindo para a aprendizagem profissional.

Por conseguinte, os professores constituem saberes que orientam sua prática desde a formação inicial, uma vez que a partir desta se inicia a profissionalização docente, que, por sua vez, sendo contínua, contribui para o desenvolvimento de competências e da identidade profissional e, se estende por toda a carreira docente. Assim, “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. [...]” (Tardif, 2010, p. 36).

O exercício da prática, com a mobilização e constituição dos saberes da experiência, forma o docente, a partir do diálogo com todos que compõem a

comunidade escolar, sejam outros docentes, crianças, gestores e a comunidade escolar. Portanto, na formação inicial realizam-se estudos que proporcionam o conhecimento da profissão, mas é no contato com os desafios cotidianos da docência que se ampliam os conceitos assimilados, através da observação e reflexão, e a pesquisa da prática auxilia nesse processo.

As consequências que os docentes-pesquisadores promovem em sua formação docente, envolvem a postura crítica e reflexiva, bem como a possibilidade de mudar sua prática e influenciar na prática dos pares com inovações. E a postura de docente-pesquisador repercute na docência na Educação Infantil de forma a possibilitar o constante aperfeiçoamento, mobilizando práticas lúdicas e criativas, estimulando o brincar, desenvolvendo o cognitivo, afetivo e motor da criança, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, capazes de constituir autonomamente sua aprendizagem, na interação com docentes e crianças.

## 5. Considerações finais

Compreendeu-se que o docente precisa de uma atitude crítica, com vistas a proporcionar o confronto de ideias e a problematização e avaliação dos pressupostos vivenciados em sua prática pedagógica. Portanto, o docente pesquisa sua prática e busca, a cada dia, aperfeiçoá-la, o que torna a aprendizagem da docência contínua e processual e estimula a aquisição dos saberes da experiência.

Para tornar-se docente-pesquisador, precisam ser modificadas condições pedagógicas e físicas, além de necessitar-se de disposição pessoal, formação adequada, estudo sobre a postura de docentes-pesquisadores e oportunidade de realizar pesquisas, além de tempo e espaço para fazer pesquisa. Nesse contexto, o desenvolvimento de pesquisas, por parte dos docentes da Educação Básica, envolve uma complexa esfera de situações, que dependem do sistema educacional e da valorização do docente.

Sob o viés da prática, a partir da pesquisa de campo que foi desenvolvida na produção deste artigo, revelou-se que os registros suscitam a problematização da prática, que, quando dividida com os pares, estimula a aprendizagem da docência.

Portanto, os docentes-pesquisadores têm a autonomia acadêmica, uma vez que a partir da pesquisa de sua prática produz conhecimento. Assim, este se caracteriza pela busca pelo conhecimento, pelo registro da prática, pela elaboração de reflexões inter-relacionando teoria e prática, pela análise crítica das aulas, bem como a necessidade frequente de inovar e buscar recursos lúdicos. Por esse ângulo, o docente se transforma gradativamente em um profissional que pesquisa por meio de sua iniciativa e de condições propícias para o seu desenvolvimento profissional na prática pedagógica. A partir da pesquisa na docência na Educação Infantil pode-se refletir sobre os pressupostos que embasam a ação docente, atualizar-se frente às mudanças sociais e contribuir significativamente para a educação nesta etapa. Com isso, deixa-se como provocação, para próximas pesquisas, que foram propiciadas pistas para repensar perspectivas de formação e um jeito de ser docente-pesquisador especificamente na Educação Infantil.

## Referências

ANDRÉ, Marli [org.]. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos docentes**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 143 p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. 36 p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Documentação Pedagógica: concepções e articulações - caderno 2**. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. 44 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2019. 1000 p.

DAVID, Maria Leticia de Sousa David; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro. A realização de pesquisas em bolsas de estudo no ensino superior: contribuições para a formação de docentes. In: IX Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior e IV Encontro Internacional sobre a Formação Docente para a Educação Superior e Básica, Santarém-PA, 2021. **Anais IX ENFORSUP / IV INTERFOR**. Santarém-PA: UFOPA, 2021. Disponível em: [https://www.ixenforsupufopa.com.br/anais\\_1](https://www.ixenforsupufopa.com.br/anais_1). Acesso em: 14 jan. 2022.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de docentes**. São Paulo: Artmed Editora S. A., 2010. 120 p.

LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Elisangela André da; BRITO, Célia Maria Machado de; BARRETO, Marcília Chagas. **Pesquisa e prática pedagógica: Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. Secretaria de educação a distância (SEAD/UECE), 2010. 94 p.

MATOS, Kelma Socorro de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: prazer de conhecer**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, UECE, 2001. 144 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza [org.]. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 108 p.

NÓVOA, Antônio. Desafios do trabalho do docente no mundo contemporâneo. **SINPRO-SP**, out. 2006. Disponível em: [https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do docente na Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019. 376 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de docentes**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 144 p.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. 233 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 325 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. [orgs.]. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. 176 p.