

# Princípios orientadores da prática docente e da formação continuada de profissionais da educação infantil

Guiding principles for teaching practice and continued education for early childhood education professionals

Principios orientadores de la práctica docente y de la formación continuada de profesionales de la educación infantil

**Lucilene Simone Felipe Oliveira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8531-732X>

**Rita Buzzi Rausch**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

**Resumo:** Esta investigação objetiva identificar os princípios orientadores da prática docente e da formação continuada de profissionais da Educação Infantil de uma rede municipal do Norte Catarinense. Por meio de uma pesquisa qualitativa e sócio-histórica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadoras pedagógicas, aplicada a técnica de complemento e grupo de interlocução com professoras e auxiliares de sala. Foi também submetido um questionário às assessoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e feita uma análise de documentos. Para a análise de dados, o presente estudo ancora-se na Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciaram três princípios orientadores da prática docente e da formação continuada de profissionais da Educação Infantil: princípios éticos, estéticos e políticos; a criança como protagonista; e as interações e as brincadeiras. Quando a formação continuada de profissionais da Educação Infantil considera os mesmos princípios da prática docente, compreende-se que os profissionais têm mais chances de se desenvolverem profissionalmente.

**Palavras-chave:** formação continuada; educação infantil; prática docente.

**Abstract:** The present research aims to identify the guiding principles of teaching practice and continuing education for professionals in Early Childhood Education in a municipal network in Northern Santa Catarina. Through a qualitative and socio-historical research approach, various data production procedures were employed, namely: semi-structured interviews with pedagogical coordinators, complementation technique and interaction groups with teachers and classroom assistants, questionnaires with pedagogical advisors from the Municipal Department of Education (SEMED), and document analysis. For data analysis, we based ourselves on Bardin's Content Analysis. The results revealed three principles that guide teaching practice and continuing education for professionals in Early Childhood Education: ethical, aesthetic, and political principles; the child as protagonist; and interactions and play. When the continued education of Early Childhood Education professionals considers the same principles of teaching practice, we understand that professionals are more likely to develop professionally.

**Keywords:** continuing education; early childhood education; teaching practice.



**Resumen:** Esta investigación tiene como objetivo identificar los principios orientadores de la práctica docente y de la formación continua de profesionales de la Educación Infantil de una Rede Municipal ubicada en el Norte del estado de Santa Catarina. Por medio de una investigación cualitativa y socio-histórica, fue realizada entrevista semiestructurada con coordinadoras pedagógicas, técnica de complemento y grupo de interlocución con profesoras y auxiliares de clase, cuestionarios con asesoras pedagógicas de la Secretaría Municipal de Educación y análisis de documentos. Para la análisis de los datos, hemos nos anclado en la Análisi de Contenido de Bardin. Los resultados han mostrado tres principios orientadores de la práctica docente y de la formación continuada de los profesionales de la Educación Infantil: principios éticos, estéticos y políticos; los niños como protagonistas; y las interacciones y los juguetes. Cuando la formación continuada de profesionales de la Educación Infantil considera los mismos principios de la práctica docente, comprendemos que los profesionales tienen más posibilidades de desarrollarse profesionalmente.

**Palabras clave:** formación continuada; educación infantil; práctica docente.

## 1 Introdução

A formação continuada de profissionais da Educação Infantil acarreta muitas discussões, especialmente no meio acadêmico e por entidades que prezam por uma educação de qualidade. A partir do momento em que a criança foi considerada um sujeito de direitos, com a Constituição da República de 1988 (Brasil, 1988), e quando a Educação Infantil passou a compor a primeira etapa da Educação Básica, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 2022), novos olhares foram direcionados à formação docente.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), considerando que os estudantes não têm apresentado resultados positivos nos processos de ensino e aprendizagem, é que a formação continuada entra em discussão. Para as autoras, são inúmeras as dificuldades presentes na formação continuada de professores, inclusive àqueles que lecionam na Educação Infantil, como a “dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer [...] os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas” (Gatti; Barreto, 2009, p. 201). Além disso, as autoras enfatizam que a maioria dos professores não se envolve em políticas de formação docente, sentindo-se desmotivados a alterar a prática pedagógica (Gatti; Barreto, 2009).

Este artigo<sup>1</sup>, que se origina de uma pesquisa de mestrado em educação, tem como objeto de estudo a formação continuada de profissionais<sup>2</sup> da Educação Infantil de uma rede municipal do Norte Catarinense. Seu objetivo é identificar os princípios orientadores da prática docente e da formação continuada destes profissionais.

---

<sup>1</sup> O presente artigo teve o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<sup>2</sup> É importante mencionar que as participantes da pesquisa não foram somente professoras, mas também auxiliares de sala, coordenadoras pedagógicas e assessoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Ao nos referir às profissionais, utilizamos o gênero feminino, pois todas as participantes foram desse gênero.

Para responder ao problema de pesquisa, *Quais são os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de profissionais da Educação Infantil de um município do Norte Catarinense?*, esta investigação se caracteriza como qualitativa e sócio-histórica. Freitas (2002) e Gatti e André (2010) afirmam que esta abordagem busca interpretar os fenômenos e atribuir significados de forma dialógica.

Os procedimentos de produção de dados e as participantes da pesquisa foram: técnica de complemento, disponibilizada pelo Google Formulários, a 9 professoras (P) e 10 auxiliares de sala (AS); grupos de interlocução, via Google Meet, com 6 professoras e 7 auxiliares de sala – as mesmas profissionais que completaram a técnica de complemento; entrevistas semiestruturadas e individuais com 5 coordenadoras pedagógicas (CP) de 5 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs); questionário<sup>3</sup>, disponibilizado por *e-mail* em formato DOC, à três assessoras pedagógicas (AP) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); e análise de documentos oficiais, tanto de âmbito nacional quanto de âmbito municipal.

A análise dos dados foi ancorada na Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Para a autora, a técnica de análise de conteúdo é entendida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2010, p. 40). A partir de três etapas (pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos dados), foram buscadas a convergência e a divergência entre os dados produzidos, focando sobretudo nos dados que mais se repetiram, delimitando as categorias de análise, conforme o seguinte quadro:

**Quadro 1 – Objetivo, unidade e categorias de análise**

<b>Objetivo</b>	<b>Unidade</b>	<b>Categorias <i>a posteriori</i></b>
Identificar os princípios orientadores da prática docente e da formação continuada de profissionais da Educação Infantil de uma rede municipal do Norte Catarinense	Princípios que orientam a prática docente e a formação continuada	Princípios éticos, estéticos e políticos A criança como protagonista As interações e as brincadeiras

Fonte: Nossa autoria.

Quanto à formação das profissionais envolvidas, viu-se que a maioria possui licenciatura em Pedagogia, mesmo para o cargo de auxiliar de sala que exige formação em nível médio de Magistério. Apenas duas auxiliares de sala não têm especialização e as demais profissionais possuem pós-graduação *lato sensu*, a maioria voltada para a Educação Infantil. Apenas uma das assessoras pedagógicas possui pós-graduação *stricto sensu* – mestra-

<sup>3</sup> Inicialmente, realizaríamos entrevistas também com as assessoras pedagógicas (AP) da SEMEd; porém essas profissionais solicitaram o questionário.

do em educação. Outro dado importante se refere ao tempo de atuação na rede investigada<sup>4</sup>. Com exceção das coordenadoras pedagógicas, que são contratadas temporariamente, as demais profissionais são efetivas e ocupam o cargo há mais de oito anos.

A produção de dados ocorreu entre agosto e novembro de 2022, com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas sob o parecer nº 5.578.302 e os autores que fundamentaram a pesquisa são Imbernón (2010a, 2010b), Kramer, Nunes e Carvalho (2013), Nóvoa (2019, 2022a, 2022b, 2023), Oliveira (2012, 2020), Ostetto (2012) e Vaillant e Marcelo (2015). Assim, este artigo se apresenta em cinco partes. Para além da introdução e da conclusão, se discutem a formação continuada de profissionais da educação infantil, os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada, como: princípios éticos, estéticos e políticos, a criança como protagonista e as interações e brincadeiras.

## **2 Formação continuada de profissionais da educação infantil**

Para iniciarmos as discussões sobre a formação continuada de profissionais da Educação Infantil, consideramos ímpar contextualizar como ocorreu o atendimento das crianças na rede municipal investigada. De acordo com a Proposta Curricular para a Educação Infantil desta rede (Rede Investigada, 2020), os primeiros atendimentos datam de 1950 e ocorreram em igrejas, nos espaços chamados “Jardim de Infância”. Entre os anos 1970 e 1980, a Secretaria de Bem-estar Social vinculou-se às igrejas, ampliando, assim, o atendimento dessas crianças.

Posteriormente, e com o crescimento industrial na região, as “mães crecheiras” assumiram esse atendimento em suas residências, sob a supervisão da Secretaria de Bem-estar Social quanto à alimentação, higiene e estrutura, denominando esses espaços como “creches domiciliares”.

A partir da promulgação da Constituição da República de 1988, a educação de crianças pequenas se tornou um direito e um dever do Estado e da família, levando o município a formalizar o atendimento em instituições públicas. Com a extinção da Secretaria de Bem-estar Social, a Secretaria de Educação assumiu a responsabilidade em 1995. Em 1996, com a LDBEN, as creches aderiram à nova nomenclatura, mantida até hoje, como CMEIs (Rede Investigada, 2020). Segundo dados de 2020, a rede municipal investigada possui 31 CMEIs que atendem creches e pré-escola, 26 escolas que atendem o pré-escolar e uma instituição exclusiva para o atendimento da pré-escola (Rede Investigada, 2020).

Para contextualizar como acontece a formação continuada, foram examinados Calendários da Educação Infantil de 2020, 2021 e 2022, bem como a respectiva Relação de

---

<sup>4</sup> Optamos por não identificar a rede municipal investigada. Por isso, foi usada a expressão “Rede Investigada” sempre que nos referirmos a ela, inclusive nas citações de documentos da rede e nas referências.

Formação Continuada de 2020 e os Programas de Formação Continuada de 2021 e 2022 disponibilizados pela SEMEd. Ficou constatado que a rede promoveu, nesses três anos, quatro reuniões pedagógicas por ano, palestras e oficinas. Em geral, as reuniões pedagógicas aconteceram em dois períodos: primeiramente, os profissionais acompanharam uma palestra, ora de forma presencial, ora de forma *online*; em seguida, a direção e a coordenação de cada CMEI organizaram a pauta de discussão com o respectivo de profissionais. As oficinas ocorreram de forma presencial e *online* em três momentos ao longo do ano com os professores e, em alguns momentos, com os auxiliares de sala, conforme a necessidade. Vale destacar que nos três anos analisados as formações pela modalidade *online* prevaleceram na rede investigada.

Pode-se compreender que na contemporaneidade, com as mudanças na sociedade cada vez mais rápidas e dinâmicas, surge a necessidade de o professor buscar uma formação continuada e vivenciá-la em seu contexto de trabalho. No caso de uma rede pública de educação, além da autoformação, a formação continuada deve ser oportunizada aos profissionais pela Secretaria de Educação por meio de políticas públicas formativas e pela coordenação pedagógica presente em cada instituição educacional.

Dessa forma, considera-se ímpar definir a concepção de formação continuada de professores. Para Imbernón (2010a, p. 115), “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”, diz respeito à formação continuada, que busca, justamente, uma movimentação, uma inquietação, uma reflexão para que a transformação aconteça.

Na Educação Infantil, consideram-se importantes as definições estabelecidas pelos profissionais, pelo CMEI e pela SEMEd quanto à criança e à infância. A maneira como as crianças são vistas interfere na forma como elas são atendidas. Por isso é que se defende uma concepção que leve em conta a criança em sua singularidade, como sujeito que age sobre o mundo e é afetado por este nas relações vivenciadas com o outro e com o meio social. Nesse sentido, “as ações do professor junto às crianças são cultural e historicamente constituídas e baseiam-se, em especial, na representação que ele faz de seu papel e na concepção de criança e de educação infantil que possui” (Oliveira, 2012, p. 227).

Durante muito tempo a criança foi vista como um adulto em miniatura e, logo que se tornasse autônoma, exercia funções desempenhadas pelos adultos, sem direitos relacionados à infância, que, na verdade, ainda não existia (Ariès, 1981). Na atualidade, sabemos que existem muitas infâncias presentes em diferentes realidades e contextos, e que a criança, enquanto indivíduo produtor de cultura, é um ser completo, biológico e social (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2008).

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas precisam considerar a pluralidade infantil. O professor, com um olhar atento e sensível à criança e às diversas infâncias, me-

diará o desenvolvimento da criança com intencionalidade pedagógica. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a partir da Resolução nº 5/2009, apresentam os princípios éticos, estéticos e políticos como orientadores da prática docente. Estas diretrizes igualmente trazem a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, a partir de propostas pedagógicas que tenham em conta as interações e as brincadeiras como eixos fundamentais (Brasil, 2010).

Os princípios éticos são os princípios “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (Brasil, 2010, p. 16). Os princípios estéticos são os princípios “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p. 16). E os princípios políticos são os princípios “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (Brasil, 2010, p. 16).

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC) corrobora os princípios apresentados pelas DCNEI. Ele concebe as práticas de cuidar e educar como indissociáveis na atuação docente. Reafirma as interações e brincadeiras como eixos fundantes das ações pedagógicas (Santa Catarina, 2019). Outro documento em vigor é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, na condição de documento normativo e orientador, apresenta direcionamentos para a prática docente na Educação Infantil. Assim, a BNCC – Educação Infantil afirma que a criança é entendida

[...] como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamento e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e das interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2017, p. 38).

Diante o exposto, compreende-se a necessidade de formação continuada promovida pela rede municipal e pela coordenação pedagógica junto dos profissionais da Educação Infantil, especialmente aos que mantêm uma relação direta com o cuidar e o educar das crianças. Para Vaillant e Marcelo (2015), a formação docente perpassa a formação inicial e a experiência adquirida ao longo dos anos, enquanto exerce a profissão. Por sua vez, a formação continuada vem a complementar o processo formativo. É nesse sentido que a formação continuada apresenta a sua importância em prol de uma educação de qualidade e do desenvolvimento profissional docente.

Entre outros autores, Nóvoa (2019, 2023) e Imbernón (2010b) defendem a formação continuada centrada na instituição educativa. Essa formação deve considerar as necessidades locais, as necessidades das crianças e dos profissionais, ouvindo suas inquietações. Para que esta formação continuada ocorra, a *práxis* educativa precisa marcar presença nos estudos individuais e coletivos, bem como nas práticas docentes. A teoria e a prática são entendidas como processos indissociáveis, e a educação consiste em uma prática social produtora de conhecimento. Assim,

[...] cabe enfatizar que a teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se a ela de forma crítica. Essa observação é necessária para deixar claro que, embora possamos ter uma visão utilitária que nos faça esperar consequências práticas diretas ou lineares de toda e qualquer discussão teórica, não podemos perder de vista que teoria e prática são indissociáveis, se e quando o fazer pedagógico é entendido como dinâmico, contraditório, vivo (Kramer, 1994, p. 17).

Apesar dessa compreensão, há hoje uma formação voltada para a prática por vezes concebida como um ato mecânico e desconstituído de teoria. No Brasil, encontram-se perspectivas de formação diferenciadas: “ora de natureza teórico-abstrata (algumas conflitantes entre si), ora de caráter mais prático, ora marcadas por uma visão relativa a padrões culturais, ora mais tecnicista e mecânica” (Gatti *et al.*, 2019, p. 90).

Lecionar em qualquer etapa da Educação Básica exige conhecimentos pedagógicos e científicos que a prática somente não é capaz de suprir. Na Educação Infantil, além desses conhecimentos, os profissionais precisam da sensibilidade, da afetividade e do acolhimento para educar e cuidar de bebês e crianças pequenas. Por isso,

[...] o professor da creche e da pré-escola precisa da competência, do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política para problematizar e analisar situações da prática social. Educar crianças pequenas significa ensinar e cuidar, aproximar cultura, linguagem, conhecimento e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano (Kramer; Nunes; Carvalho, 2013, p. 22).

Dessa forma, Imbernón (2010a, p. 33-34) apresenta condições organizativas que podem contribuir para o movimento *práxico* na educação:

- As escolas devem ter um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática.
- Os gestores da educação, que trabalham com os professores, devem aclarar os objetivos pretendidos com a formação e devem apoiar os esforços dos docentes de mudarem suas práticas.

- Os esforços de mudanças curriculares, no ensino e na gestão das aulas, devem contribuir com o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos.
- Uma formação continuada mais adequada, acompanhada dos apoios necessários durante o tempo que for preciso, deve contribuir para que novas formas de atuação educativa sejam incorporadas à prática.

Entende-se que a formação continuada exerce frequentemente um papel compensatório ao procurar preencher as lacunas da formação inicial (Gatti; Barreto, 2009). Além disso, em Kiehn (2007), fica evidente que na maioria dos cursos de Pedagogia de universidades federais brasileiras, há uma predominância de disciplinas voltadas à docência nos Anos Iniciais em detrimento da docência na Educação Infantil. Outra pesquisa que chega à mesma conclusão encontra-se em Gatti (2010), segundo a qual as disciplinas voltadas à Educação Infantil, em 71 cursos presenciais de Pedagogia, representam apenas 5,3% da matriz curricular. Por isso, se a formação inicial é executada muitas vezes de maneira tecnicista e fragmentada no referente aos conhecimentos específicos para lecionar na Educação Infantil, a formação continuada precisa resgatar a teoria para que o movimento *prático* se constitua, de modo que a ressignificação da prática docente aconteça, qualificando a educação.

Considerando que a aprendizagem ocorre via relações estabelecidas com o meio e com o outro, a formação continuada deve priorizar momentos em que haja uma troca de experiências entre os pares, trabalhando colaborativamente. Além da dimensão individual no processo formativo, também há a dimensão coletiva. Por meio da interlocução entre o individual e o coletivo, acontece o desenvolvimento. Em Vigotski (2017), o ser humano está sempre em evolução e aprendendo. Nesse sentido, a psicointelectualidade aparece nas atividades coletivas e nas atividades individuais como funções intersíquicas e como funções intrapsíquicas (Vigotski, 2017).

Na primeira etapa da Educação Básica, a formação continuada precisa abordar questões específicas próprias da faixa etária atendida – crianças de 0 a 5 anos. E mesmo dentro dessa faixa etária ainda há outras especificidades inerentes à creche, e outras inerentes à pré-escola. Nessa esteira, a partir do momento em que a criança teve o reconhecimento como um sujeito de direitos, com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a formação continuada de profissionais para esta etapa da Educação Básica também recebeu novos olhares e compreensões. As crianças passaram a ser atendidas em instituições educativas desvinculadas das secretarias de assistência social e vinculadas às secretarias municipais de educação. Isto se deveu à promulgação da lei maior da educação, LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 2022). Para atender com qualidade e para haver uma indissociabilidade entre o cuidar e o educar, surge a necessidade de uma formação específica. É nesse sentido que “a formação de professores é requisito da democratização, indispensável para garantir o

direito de todas as crianças de zero a seis anos à educação infantil de qualidade” (Kramer; Nunes; Carvalho, 2013, p. 14).

Para além de uma formação técnica, conceitual e metodológica, lecionar na Educação Infantil imprime entender as experiências e vivências que as crianças já possuem, imbricadas em processos afetivos e subjetivos (Ostetto, 2012). É, pois, imprescindível que o docente perceba a criança como protagonista, como um sujeito com potencial para criar, recriar, produzir cultura, imersa em uma sociedade plural e diversa. As interações e as brincadeiras são meios que podem levar o professor a permitir o protagonismo infantil sem desvincular o educar e o cuidar, mediando as relações e descobertas no cotidiano de práticas docentes.

Ostetto (2012, p. 129) esclarece esse processo de maneira coerente, quando afirma:

É preciso aprender a ver além do aparente, a construir um olhar implicado. Para o professor, que exerce uma profissão essencialmente relacional, é particularmente importante esse movimento de vaivém: estar com o outro, ver o outro – as crianças, os colegas, as famílias, o mundo ao redor – e enxergar-se. Trata-se de algo necessário e ao mesmo tempo delicado. Não é coisa que se aprenda em uma lição, em um livro ou um manual de técnicas. É fundamentalmente atitude que se aprende estando com o outro, os outros, na dinâmica do cotidiano educativo. Logo, é tarefa para a vida inteira.

Por isso, a formação continuada precisa estar alinhada às concepções depreendidas sobre a criança, sobre a infância e os espaços que compõem a Educação Infantil. Essa formação precisa ser contínua e não se finda em encontros esporádicos e desconexos da realidade. Pelo contrário, ela ocorre num ininterrupto processo de ir e vir, no qual as discussões aconteçam colaborativamente entre os profissionais e estes refletem em conjunto, transformando a prática pedagógica com criticidade, responsabilidade e compromisso.

Por meio desses momentos, o professor se desenvolve profissionalmente e vai constituindo a sua identidade docente. Desenvolver-se profissionalmente significa estar em busca de respostas, questionar e encontrar soluções (Marcelo, 2009). Esse processo é possível quando há uma relação estabelecida entre todos os profissionais da educação, pais, comunidade e educandos.

O desenvolvimento profissional docente envolve três momentos: formação inicial, indução profissional e formação continuada (Nóvoa, 2019, 2022b). Para isso, a formação inicial precisa ser mais abrangente por meio de uma educação crítica e emancipatória. A indução profissional como mecanismo de aproximação entre os professores inexperientes e os professores mais experientes e a formação continuada vem com a ideia de uma constância, de um processo que deve acompanhar o professor durante a sua trajetória docente.

Nas seções a seguir, são abordados os princípios orientadores da prática docente e da formação continuada de profissionais da Educação Infantil de uma rede municipal do Norte Catarinense. Considera-se relevante identificar esses princípios, pois, podem evidenciar a maneira como a Educação Infantil na rede municipal investigada vem sendo conduzida, e se a formação continuada também apresenta os mesmos princípios da prática docente.

### 3 Princípios éticos, estéticos e políticos

Se for levada em consideração a formação integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, também as dimensões técnica, política, ética e estética devem compor essa formação:

A dimensão técnica diz respeito à necessária apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, considerados patrimônio da humanidade; a dimensão política permita [sic] ao sujeito a leitura crítica da realidade necessária a um posicionamento efetivo na complexa trama dos jogos de poder e interesses em questão; a dimensão ética volta-se à compreensão da direção que assumem as decisões coletivas e particulares e suas implicações; e a dimensão estética, por fim, diz respeito à formação da sensibilidade necessária ao compromisso com a própria vida, com a riqueza e multiplicidade da existência humana, da realidade humana que a funda e que através da atividade coletiva e singular é continuamente transformada (Zanella, 2020, p. 98).

Nesse sentido, por meio da técnica de complemento e dos grupos de interlocução destinados às auxiliares de sala e às professoras, procurou-se saber quais são os princípios orientadores da prática docente e da formação continuada na rede municipal investigada. Algumas respostas (Quadro 2 e Quadro 3) foram obtidas:

**Quadro 2 – Princípios da prática docente**

<i>Responsabilidade, ética e relações afetivas (AS1, 2022, Técnica de complemento).</i>
<i>Responsabilidade profissional e ética no geral e afetiva e emocional com as crianças (AS2, 2022, Técnica de complemento).</i>
<i>Responsabilidade, respeito, autonomia (AS4, 2022, Técnica de complemento).</i>
<i>A ética, o respeito, o incentivo a autonomia e a inclusão (AS7, 2022, Técnica de complemento).</i>
<i>Princípios éticos, da autonomia, da responsabilidade, dos direitos e dos deveres, da solidariedade, do respeito e da igualdade (P1, 2022, Técnica de complemento).</i>
<i>Além do ético, estético e político que abrangem a Educação Infantil, penso que posso citar inclusão e igualdade (P6, 2022, Técnica de complemento).</i>
<i>Éticos, estéticos e políticos (P7, 2022, Técnica de complemento).</i>

Fonte: Nossa autoria.

### Quadro 3 – Princípios da formação continuada

<i>Ética e responsabilidade social (AS2, 2022, Técnica de complemento).</i>
<i>Quanto a ética, estética, autonomia, respeito etc. (AS6, 2022, Técnica de complemento).</i>
<i>Teoria e resultado (P3, 2022, Técnica de complemento).</i>
<i>Fundamentais para garantir o desenvolvimento e bem-estar das crianças. Pautados na BNCC, nos dão suporte e respaldo no momento de elaboração dos projetos e execução das ações pedagógicas, de modo a contemplar os campos de aprendizagem (P6, 2022, Técnica de complemento).</i>
<i>Eu concordo. [...] Realmente são esses os princípios que eles buscam. A gente trabalha pautado neles, mas a gente sabe que é, o espaço, às vezes, não oferece as condições adequadas para a gente aplicar esses princípios como realmente eles deveriam ser aplicados (P3, 2022, Grupo de interlocução).</i>

Fonte: Nossa autoria.

Pelas respostas, percebe-se que os princípios orientadores da prática docente e da formação continuada são éticos, estéticos e políticos, com o respeito às diferenças e inclusão, mas também ligados à valorização da educação no município por meio de teorias e resultados. Além disso, a professora P3 afirma que nem sempre esses princípios são fáceis de serem aplicados no cotidiano, pois falta espaço adequado para isso. A professora P6 considera que os princípios são pautados na BNCC, documento que tem orientado o desenvolvimento das atividades na Educação Infantil.

Analisando os documentos que orientam a prática docente e a formação continuada, como as DCNEI, a BNCC – Educação Infantil e o CBEIEFTC, observa-se que somente às DCNEI (Brasil, 2010) e ao CBEIEFTC (Santa Catarina, 2019) houve menção. A BNCC – Educação Infantil não menciona tais princípios (Brasil, 2017). A Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal investigada (Rede Investigada, 2020) também apresenta os princípios éticos, estéticos e políticos, pois corrobora as DCNEI e o CBEIEFTC.

Quanto aos documentos que abordam especificamente a formação continuada de professores, a Resolução nº 2/2015<sup>5</sup>, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, apresenta estes princípios no inciso 2º do Art. 2º, nos seguintes termos: “no exercício da docência, a ação do profissional do magistério da Educação Básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação” (Brasil, 2015, p. 3). Posteriormente, a citada resolução apresenta os princípios orientadores da formação inicial e da formação continuada, entre os quais destacam-se: “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Brasil, 2015, p. 7).

A Resolução nº 1/2020, amplamente discutida por entidades e associações que prezam por uma formação continuada de professores crítica e emancipatória e que pedem a sua revogação, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a For-

<sup>5</sup> A referida resolução foi revogada a partir da Resolução nº 1/2020.

mação Continuada (BNC-FC) de Professores da Educação Básica. Seu texto traz escassa menção a esses princípios quanto à formação continuada (Brasil, 2020). Em relação ao princípio ético, nos parágrafos VI e VIII do Art. 5º nota-se:

VI – Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.

[...]

VIII – Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal (Brasil, 2020, p. 3-4).

O princípio estético é trazido no item 1.1.4, sendo que os professores devem “reconhecer a(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s) e a(s) sua(s) relações com referências filosóficas, estéticas, sociológicas e antropológicas, nacionais e internacionais” (Brasil, 2020, p. 10). No tocante ao princípio político, não há nenhuma menção nesta resolução (Brasil, 2020).

Nesse sentido, entende-se que a Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015) aborda com mais amplitude as dimensões éticas, estéticas e políticas na formação continuada de professores, enquanto a Resolução nº 1/2020 (Brasil, 2020) é mais carente nesses aspectos.

Também foi perguntado às coordenadoras pedagógicas e às assessoras pedagógicas, via entrevistas e questionários, quais os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de profissionais da Educação Infantil. Algumas respostas estão transcritas no Quadro 4 e no Quadro 5:

#### **Quadro 4 – Princípios da prática docente**

*Os princípios éticos, estéticos e políticos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) destacam esses princípios como orientadores do trabalho na Educação Infantil. Na Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal [...] (capítulo 2) na base teórica aborda-se estes princípios e concepções que norteiam nossa prática (AP1, 2022, Questionário).*

*A Educação Infantil no município [...] é norteada pela Proposta Curricular, embasada na teoria histórico-cultural como suporte teórico e encaminhamentos metodológicos, tem como foco a primeira infância e busca impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de maneira integral. As DCNEI assinalam a tríade de princípios éticos, políticos e estéticos das quais também fundamentam nosso trabalho (AP2 e AP3<sup>6</sup>, 2022, Questionário).*

Fonte: Nossa autoria.

#### **Quadro 5 – Princípios da formação continuada**

*Eles partem primeiro da necessidade. Como vem muita gente de outros estados pra cá, eles seguem também todo o conteúdo e toda a parte metodológica com base na BNCC. Eles não fogem disso (CP1, 2022, Entrevista).*

*É bem, bem baseado na BNCC (CP3, 2022, Entrevista).*

*Os mesmos princípios que norteiam a prática pedagógica, para que compreendam que a Educação Infantil, é um direito da criança. E para efetivá-los faz-se necessário o comprometimento do professor e demais educadores, de forma a vivenciá-los e evidenciá-los diariamente (AP1, 2022, Questionário).*

Fonte: Nossa autoria.

Na fala das coordenadoras pedagógicas, os princípios relacionam-se com a BNCC – Educação Infantil (Brasil, 2017), documento normativo que tem orientado a prática docente e a formação dos profissionais da Educação Infantil da rede municipal de ensino investigada. Enquanto para as assessoras pedagógicas os princípios são os mesmos que as professoras e auxiliares de sala apresentaram (éticos, estéticos e políticos), elas também citam a Teoria Histórico-Cultural como orientadora da prática docente e da formação continuada.

Compreende-se que quando a formação docente abrange a ética, a estética e a política, “os muitos sentidos que trazemos em nosso repertório quando formamos-nos pela ética e pela estética, relembra-nos, continuamente, que somos humanos e podemos ser sensíveis” (Miorando; Oliveira, 2020, p. 7). Uma vez que tais princípios estejam presentes na formação continuada, torna-se mais fácil também incorporá-los à prática docente.

Quando se pensa na ética, Oliveira (2020, p. 27) afirma que as políticas de formação continuada de profissionais da Educação Infantil devem priorizar

[...] a formação ética e competência na especificidade de sua tarefa em determinado momento sócio-histórico de um mundo complexo, contraditório e em constante mudança. Isso envolve capacidades para tomada de decisões com base em permanente reflexão acerca de sua própria prática pedagógica. Essa perspectiva de formação continuada imbrica-se com o desenvolvimento da capacidade de avaliar situações e comportamentos e integra-se ao projeto educativo que é constituído na creche e pré-escola.

<sup>6</sup> As assessoras AP2 e AP3 responderam a esse questionamento da mesma forma, o que nos faz pensar que elaboraram as respostas conjuntamente.

Quando se pensa na estética, Rausch *et al.* (2019, p. 33) afirmam que a formação estética “pode ser considerada como experiência necessária ao desenvolvimento da percepção, atitude crítica e atividade criadora do professor”. Para as autoras, por meio da formação estética, a prática docente torna-se mais sensível e humana.

Por fim, pensando no princípio político, Nóvoa (2022a, p. 11) chama a atenção para a presença política “no espaço público da educação”. Por isso é tão importante que os profissionais marquem presença nas discussões que lhes dizem respeito, como a criação de políticas para a formação e outros aspectos que envolvem a educação, como um plano de cargos e salários, pois a presença política acontece pela entonação de inúmeras vozes. Desde pequenas, as crianças podem participar das decisões quanto aos temas que serão abordados nas práticas pedagógicas com criticidade, expressando seus sentimentos e questionamentos, desenvolvendo-se integralmente.

Dessa forma, os princípios éticos, estéticos e políticos precisam ser, constantemente, revisitados na formação continuada e nos documentos orientadores da prática docente, para que estejam presentes no cotidiano da Educação Infantil.

#### **4 A criança como protagonista, as interações e as brincadeiras**

Esta seção aborda mais dois princípios da prática docente e da formação continuada de profissionais da Educação Infantil. Quanto ao princípio da criança como protagonista, as profissionais participantes da pesquisa apresentaram o protagonismo infantil como um princípio orientador da prática docente e da formação continuada. Isto é possível ver no Quadro 6 e no Quadro 7:

**Quadro 6 –** Princípios da prática docente

<i>A valorização da criança, a criança como protagonista, socialização, o uso das tecnologias, conscientização, temas relevantes ao interesse da criança (P5, 2022, Técnica de complemento).</i>
<i>O trabalho que é proposto com olhar, é... sempre estar ali direcionado na observação do que a criança traz para o professor. [...] é o interesse que a criança traz. [...] não aquilo que o professor traz. O professor tem que estar atento naquilo que a criança busca de aprendizado (CP2, 2022, Entrevista).</i>
<i>Estamos nos empenhando para que seja reconhecido e efetivado, na prática, o protagonismo infantil, com o propósito de inspirar e orientar as práticas pedagógicas presentes, promovendo a equidade e colaborando para o desenvolvimento integral e de qualidade das crianças, consolidando a primeira etapa da Educação Básica (AP2, 2022, Questionário).</i>

Fonte: Nossa autoria.

**Quadro 7 –** Princípios da formação continuada

<i>Buscando sempre visar o melhor para a criança a cada dia em todas as suas necessidades (AS3, 2022, Técnica de complemento).</i>
--

Fonte: Nossa autoria.

O termo “protagonismo” deriva do grego *protagonistes*, em que *protos* significa principal ou primeiro e *agonistes*, lutador ou competidor (Enciclopédia Significados, 2024). Compreender a criança como protagonista significa que ela terá destaque nas situações que a envolvem diretamente. Para Oliveira (2020), a partir dos estudos de Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, a criança passa a ser considerada protagonista. Estes autores estabeleceram as “bases para um sistema de ensino mais centrado na criança” (Oliveira, 2020, p. 49). Esses estudiosos apresentavam algumas divergências, mas “reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos” (Oliveira, 2020, p. 49). É por isso que seus interesses precisam ser considerados.

Os documentos orientadores da prática docente, e, conseqüentemente, da formação continuada, como as DCNEI, o CBEIEFTC e a BNCC – Educação Infantil, não apresentam o protagonismo infantil como o cerne do processo educativo, apesar de considerarem a criança como um sujeito histórico, social e produtor de cultura. A Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal investigada, no entanto, enfatiza o protagonismo infantil e o quanto as necessidades e interesses das crianças são desencadeadores de práticas pedagógicas propulsoras do desenvolvimento infantil.

A esse respeito, Oliveira (2012, p. 227) declara que

[...] as ações do professor junto às crianças são cultural e historicamente constituídas e baseiam-se, em especial, na representação que ele faz de seu papel e na concepção de criança e de educação infantil que possui. Daí a importância de o professor centrar seu olhar na criança e vê-la como parceira ativa, dona de um modo próprio de significar o mundo e a si mesma, ponto que reformula certas concepções que veem o ensino como um movimento que parte do professor e que tomam a criança como mero receptor de suas mensagens. Essas novas representações e concepções devem ser apropriadas pelo professor em sua formação profissional.

Portanto, compreende-se que quando as crianças são vistas como produtoras de cultura em suas especificidades, afinal, ao interagir entre si e com os adultos, elas produzem cultura, as práticas pedagógicas tendem a protagonizar as crianças ao levarem em conta as experiências vivenciadas fora do espaço educativo. Para isso, os profissionais representantes da SEMEd e a coordenação pedagógica no CMEI precisam conscientizar os profissionais no tocante também ao protagonismo infantil, por meio de políticas de formação continuada.

Quanto ao princípio das interações e brincadeiras, aqui são apresentadas como princípios orientadores da formação continuada de profissionais da Educação Infantil, conforme algumas participantes da pesquisa (Quadro 8). Esses princípios não foram citados pelas profissionais como orientadores da prática docente, apesar de constarem em importantes documentos oficiais que são estudados e utilizados pela rede municipal investigada, como

a Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal investigada (Rede Investigada, 2020), que corrobora esses princípios apresentados nas DCNEI (Brasil, 2010), na BNCC – Educação Infantil (Brasil, 2017) e no CBEIEFTC (Santa Catarina, 2019).

**Quadro 8 – Princípios da formação continuada**

<i>As interações e brincadeiras</i> (P4, 2022, Técnica de complemento).
<i>[...] sendo que estes deverão orientar o fazer pedagógico e o planejamento no cotidiano da Educação Infantil, centrados nas interações e na brincadeira. Contudo, para a efetivação desses princípios, faz-se necessário o comprometimento do professor e demais educadores, de forma a vivenciá-los diariamente</i> (AP3, 2022, Questionário).

Fonte: Nossa autoria.

As DCNEI enfatizam que as interações e brincadeiras são os eixos orientadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil e devem garantir algumas experiências, quais sejam: promover o conhecimento de si; favorecer a imersão da criança nas mais diversas linguagens; apresentar à criança a diversidade textual oral e escrita; explorar a matemática, fazendo correlações com situações cotidianas; incentivar a participação da criança em trabalhos individuais e coletivos; possibilitar situações que levem a criança a alcançar a autonomia; possibilitar a imersão cultural com atividades que envolvam a ética e a estética; incentivar a curiosidade e exploração do espaço e materiais diversos; promover momentos interativos com outras crianças, apreciando músicas, histórias, dança, teatro; promover a interação com o ambiente e aprender a respeitá-lo; possibilitar o acesso às culturas brasileiras; e utilizar recursos tecnológicos que ampliem as possibilidades de exploração e observação (Brasil, 2010).

A BNCC – Educação Infantil reafirma as interações e brincadeiras como eixos orientadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, por meio dos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e por cinco campos de experiências: 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, 2017).

O CBEIEFTC também traz as interações e brincadeiras como eixos centrais das práticas pedagógicas (Santa Catarina, 2019). O referido documento afirma que “quanto mais diversificadas as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, mais potencializada se torna a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, reiterado por uma intencionalidade pedagógica” (Santa Catarina, 2019, p. 105).

Considera-se que as crianças se desenvolvem via relações que estabelecem com o meio físico e social e nas interações com outras crianças, com as professoras e demais profissionais das instituições de Educação Infantil. Nunes e Kramer (2013) afirmam que,

por meio das interações sociais, cognição e afetividade são indissociáveis. Isso porque, ao interagir, as crianças desenvolvem a cognição e os afetos.

As práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica requerem a brincadeira como atividade principal para o desenvolvimento infantil (Kishimoto, 2010; Prestes, 2016; Vigotski, 2008) e, por isso, precisam ser levadas a sério (Kramer, 2007; Nunes; Kramer, 2013). Ao planejarem momentos de interação e brincadeira, os profissionais das instituições educativas de creches e pré-escolas possibilitam que as crianças vivenciem diversas situações de seus contextos.

Nesse sentido, Oliveira (2020, p. 109) afirma que “as interações que as crianças estabelecem entre si – de cooperação, confrontação, busca do consenso – favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns”. Por isso, ao brincar e ao interagir, a criança desenvolve funções psicológicas superiores, como imaginação, memória, concentração, linguagem, atenção, pensamento e emoção.

Portanto salienta-se que a criança não nasce sabendo brincar, mas aprende via relações. Dessa forma, para além dos documentos orientadores, as práticas pedagógicas devem priorizar as interações e brincadeiras como eixos fundamentais para que o desenvolvimento infantil aconteça. A formação continuada de profissionais da Educação Infantil precisa abordar essa questão com regularidade, a fim de que os profissionais percebam e compreendam que oportunizar momentos de interação e brincadeira precisa vir acompanhado de uma intencionalidade pedagógica.

## **5 Considerações finais**

Esta pesquisa procurou identificar os princípios orientadores da prática docente e da formação continuada de profissionais da Educação Infantil de uma rede municipal do Norte Catarinense. Por meio dos diversos procedimentos de produção de dados, foram identificadas três categorias: princípios éticos, estéticos e políticos; a criança como protagonista; as interações e brincadeiras.

Os princípios éticos, estéticos e políticos foram mencionados por diversas profissionais que participaram da pesquisa e constam em alguns documentos orientadores da prática docente e da formação continuada, como as DCNEI (Brasil, 2010), o CBEIEFTC (Santa Catarina, 2019) e a Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal investigada (Rede Investigada, 2020). A BNCC (Brasil, 2017), mais especificamente a base para a Educação Infantil, não apresenta esses princípios. Isto chama a atenção, pois ela tem sido o documento orientador para a elaboração de propostas curriculares e projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil.

Também restou constatado que a resolução mais recente, a Resolução nº 1/2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-FC, apresenta sutilmente a ética e a estética e há a ausência do princípio político, enquanto a Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015), revogada em 2020, e que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, é mais enfática quanto aos princípios éticos, estéticos e políticos.

O princípio quanto à criança como protagonista também foi mencionado por diversas profissionais. Entretanto, notou-se que o protagonismo infantil apenas é mencionado como orientador da prática docente e da formação continuada na Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal investigada (Rede Investigada, 2020), enquanto nas DCNEI (Brasil, 2010), no CBEIEFTC (Santa Catarina, 2019) e na BNCC – Educação Infantil (Brasil, 2017) não está explicitado, apesar desses documentos compreenderem a criança como um indivíduo social e histórico, produtor de cultura. Vale reforçar o quanto é essencial que a criança protagonize em suas vivências para que possa se apropriar do mundo e desenvolver-se integralmente.

Por fim, as profissionais participantes desta pesquisa afirmaram que as interações e as brincadeiras são os eixos orientadores da formação continuada na Educação Infantil da rede municipal investigada. Mesmo não citando tais princípios como orientadores da prática docente, desta vez viu-se nas DCNEI (Brasil, 2010), no CBEIEFTC (Santa Catarina, 2019), na BNCC – Educação Infantil (Brasil, 2017) e na Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal investigada (Rede Investigada, 2020), a menção destes princípios. A brincadeira deve ser a principal atividade da criança, e, por meio das interações com seus pares e profissionais que circundam o espaço educativo, ela se desenvolverá de forma autônoma, participativa e prazerosa.

Por fim, importa ressaltar que a indissociabilidade entre o educar e o cuidar não foi mencionado pelas participantes como princípios orientadores da prática docente e da formação continuada, apesar de constarem em documentos oficiais, como a BNCC – Educação Infantil (Brasil, 2017), as DCNEI (Brasil, 2010) e a Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal investigada (Rede Investigada, 2020). Reforça-se que o cuidado e a educação são processos indispensáveis no cotidiano da Educação Infantil e devem, pois, caminhar juntos para que as crianças se desenvolvam plenamente.

Portanto é fundamental conhecer os princípios orientadores da prática docente e da formação continuada das instituições de Educação Infantil das mais diversas redes de ensino, para compreender como a criança é vista e entendida pelos profissionais e, conseqüentemente, aproximar-se da forma como ela também é atendida. Além disso, uma vez que a formação continuada de profissionais da Educação Infantil considere os mesmos princípios da prática docente, compreende-se que os profissionais têm mais chances de se desenvolverem profissionalmente.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70; LDA, 2010.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988: Presidente da República. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 jan. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/600653/LDB\\_6ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/600653/LDB_6ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 21 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. DCNEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-%20diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-%20diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 jan. 2022.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 2 de julho de 2015, Seção 1, n. 124, p. 8-12, Brasília, DF, MEC, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 abr. 2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 21 dez. 2017, Seção 1, p. 146, Brasília, DF. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 mai. 2022.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 29 de outubro de 2020, Seção 1, p. 103-106, Brasília, DF. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12020.pdf). Acesso em: 14 abr. 2023.
- ENCICLOPÉDIA SIGNIFICADOS. **O que é protagonismo**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/protagonismo/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, julho 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina et al. (Org.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PEED0645-D.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS.1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Brasília, DF: MEC, nov. 2010. p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 16 abr. 2023.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 16-31.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007, p. 13-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>. Acesso em: 16 jan. 2023.

MIORANDO, Tania Micheline; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. A experiência estética na formação de professores: linguagens e aprendizados na educação. **Saberes y Prácticas Revista de Filosofía y Educación**, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3931/3238>. Acesso em: 11 abr. 2023.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 23, n. 79, p. 47-63, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051>. Acesso em: 21 abr. 2023.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2022.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsR-tWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC; IAT, 2022b.

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

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 31-47.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Formação e profissionalização de professores da educação infantil. **Veras – Revista Acadêmica de Educação**, v. 2, n. 2, p. 223-231, 2012. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/102>. Acesso em: 8 jan. 2022.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação infantil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020. (Coleção Docência em formação: Educação Infantil).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 13-32.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/>

<wp-content/uploads/2020/07/A-BRINCADEIRA-DE-FAZ-DE-CONTA-E-A-INF%C3%82NCIA.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

RAUSCH, Rita Buzzi et al. Formação estética de professores: o que revelam as pesquisas em educação no Brasil? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 1, p. 29-56, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8113/4196>. Acesso em: 14 abr. 2023.

REDE INVESTIGADA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Investigada/SC**. Rede Investigada, 2020.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente**. Madri: Narcea Ediciones, 2015.

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 23-36, jun. 2008. [Obra original publicada em 1933]. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

ZANELLA, Andrea. **Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos**. Florianópolis: Edições do Bosque; UFSC, 2020. p. 89-106.

---

Recebido em junho/2023 | Aprovado em janeiro/2024

## MINIBIOGRAFIA

### **Lucilene Simone Felipe Oliveira**

Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR) da UNIVILLE. Integrante da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes (RIPEFOR). E-mail: [lucilene.felippe@gmail.com](mailto:lucilene.felippe@gmail.com)

### **Rita Buzzi Rausch**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR) da UNIVILLE. Coordenadora da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes (RIPEFOR). E-mail: [ritabuzzirausch@gmail.com](mailto:ritabuzzirausch@gmail.com)