

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LARISSA DALPASQUALE

**IDENTIDADE(S) E SABERES QUE CONSTITUEM A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM FREDERICO WESTPHALEN/RS**

Frederico Westphalen
2025

LARISSA DALPASQUALE

**IDENTIDADE(S) E SABERES QUE CONSTITUEM A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM FREDERICO WESTPHALEN/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jordana Wruck Timm.

Frederico Westphalen
2025

D157i Dalpasquale, Larissa
Identidade(s) e saberes que constituem a docência na
Educação Infantil em Frederico Westphalen/RS / Larissa
Dalpasquale. – 2025.
100 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen,
2025.

Orientadora: Dra. Jordana Wruck Timm.

1. Identidade docente. 2. Saberes docentes. 3. Docência.
4. Educação Infantil. I. Timm, Jordana Wruck. II. Título.

CDU 37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

Reitoria

Reitor: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Grad.: Prof. Dr. Marcelo Paulo Stracke

Pró-Reitor de Administração: Prof. Dr. Ezequiel Plinio Albarello

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Prog. Pós-Graduação em Educação – Coord.: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm

Discente

Larissa Dalpasquale

LARISSA DALPASQUALE

**IDENTIDADE(S) E SABERES QUE CONSTITUEM A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM FREDERICO WESTPHALEN/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, sob a orientação da Profa. Dra. Jordana Wruck Timm, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm – Orientadora
Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI –
Câmpus de Frederico Westphalen

Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco
Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI –
Câmpus de Frederico Westphalen

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung
Instituição: Universidade La Salle - UNILASALLE

Frederico Westphalen
2025

Dedico aos meus alunos, pretéritos e futuros, e à luminosidade do sorriso de cada criança e adolescente que cruzou meu caminho, pois vocês são a razão primeira e última de toda pedagogia.

Dedico, especialmente, àqueles que mantêm viva a crença na educação como pilar da existência humana. Aos alunos que hoje ocupam as classes, mas que carregam em si a vocação do amanhã: que vocês, futuros professores, preservem essa fagulha perene, para que nossa sociedade possa evoluir em intelecto e humanidade, tornando-se um lugar onde todos caibam e prosperem.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), que acolhe minha trajetória desde a graduação. Agradeço pelas oportunidades de transcender a teoria e vivenciar a práxis, permitindo-me aplicar cada novo saber no solo fértil desta instituição onde atuo e me construo diariamente.

À minha orientadora, Professora Dra. Jordana Wruck Timm, por sua generosidade intelectual e humana. A aspiração de tê-la como mentora antecede meu ingresso neste programa, fruto da profunda admiração que nutro por sua postura ética e docente. Obrigada pela paciência no conduzir e pela sabedoria no ensinar; sua orientação foi o farol que guiou minha travessia. Nossa caminhada também se entrelaçou por meio das inúmeras trocas acadêmicas e de vida – inclusive pela experiência singular de termos vivenciado a maternidade em momentos tão próximos – o que tornou este percurso ainda mais sensível, humano e significativo.

Ao meu filho, presença constante e silenciosa em cada linha escrita. Você, que foi gestado simultaneamente a esta dissertação e me acompanhou desde o ventre, participando das aulas e das leituras, ressignificou meu olhar sobre a infância e sobre o amor.

Ao meu companheiro, alicerce imprescindível, pelo incentivo incondicional à minha expansão intelectual e por compreender que o estudo é parte indissociável de quem sou.

À minha família, por ter apoiado meus voos. Agradeço por terem me proporcionado os meios para estudar e por acreditarem em mim.

Aos colegas e professores deste Mestrado, que, através da partilha de saberes, contribuíram para lapidar este trabalho e a profissional que hoje me torno. E, nesse sentido, estendo também a minha gratidão às professoras da banca, pela disponibilidade do tempo, do cuidado e da atenção desde a qualificação até a versão final desta dissertação.

Às minhas colegas de trabalho, que sempre me incentivaram com palavras encorajadoras e que muito me auxiliaram.

À Secretaria Municipal de Educação que autorizou a pesquisa, às diretoras que com muito carinho me receberam e às professoras de educação infantil que dedicaram seu precioso tempo para responder o questionário desta pesquisa. As respostas sinceras foram essenciais para o enriquecimento do trabalho.

Muito obrigada!

São as crianças, que sem falar, nos ensinam as razões para viver. Elas não têm saberes a transmitir. No entanto, elas sabem o essencial da vida.

Rubem Alves

RESUMO

A construção da identidade profissional docente é um processo dinâmico e complexo, que perpassa aspectos pessoais, sociais e pedagógicos e se diferencia significativamente em contextos específicos de atuação. Além da identidade pessoal, constrói-se uma identidade profissional, sendo que a profissão docente possui características particulares, em relação as outras profissões. Essa identidade docente é constituída por diferentes saberes. A pesquisa, realizada a nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, se estrutura dentro da etapa da educação infantil, que, dentro da docência, acredita-se que possua outras especificidades se comparada as demais etapas de ensino, como o cuidado, afetividade, ludicidade, mediação, escuta, intencionalidade e integralidade. Sabe-se que esses saberes são particularmente importantes, pois os professores precisam compreender profundamente as necessidades e características das crianças desta fase (bebês e crianças bem pequenas) e ter a capacidade de criar ambientes de aprendizagem seguros e estimulantes. Uma prática reflexiva se torna essencial para que os educadores infantis possam adaptar suas práticas às necessidades específicas de cada criança, promovendo seu desenvolvimento integral. Para tanto, a pesquisa tem como principal objetivo refletir sobre os saberes que constituem a(s) identidade(s) profissional(ais) na docência nas escolas municipais de educação infantil de Frederico Westphalen/RS. E, também são objetivos pesquisar o que a literatura apresenta sobre identidade/identidades e os saberes docentes no contexto da Educação Infantil; caracterizar o conceito e o contexto da Educação Infantil e da infância; identificar as especificidades identitárias e os saberes que constituem a(s) identidade(s) docente(s) no contexto da educação infantil; explorar os saberes e a(s) identidade(s) profissional(ais) docente(s) nas escolas municipais de Educação Infantil de Frederico Westphalen/RS. A coleta de dados empíricos ocorreu por meio de questionários, cujos dados coletados foram analisados pelo viés da análise de conteúdo. Com 35 participantes na pesquisa, concluiu-se que a identidade docente no contexto investigado se mostrou marcadamente feminina e alicerçada na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, sendo sustentada predominantemente pelos saberes experienciais construídos no cotidiano escolar. Os resultados evidenciaram que, embora a formação inicial fosse reconhecida como base fundamental, as docentes identificaram um distanciamento entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica, reivindicando processos formativos que considerassem as especificidades culturais e locais do município como elementos essenciais para uma prática docente contextualizada e significativa.

Palavras-Chave: Saberes docentes. Identidade docente. Docência. Educação Infantil.

ABSTRACT

The construction of a professional teaching identity is a dynamic and complex process that encompasses personal, social, and pedagogical aspects and differs significantly in specific contexts of practice. Beyond personal identity, a professional identity is constructed, with the teaching profession possessing particular characteristics compared to other professions. This teaching identity is constituted by different types of knowledge. This research, conducted at the master's level in the Postgraduate Program in Education at the Regional Integrated University of Alto Uruguai and Missões, is structured within the early childhood education stage, which, within teaching, is believed to possess other specificities compared to other stages of education, such as care, affection, playfulness, mediation, listening, intentionality, and integrality. It is known that these types of knowledge are particularly important because teachers need to deeply understand the needs and characteristics of children at this stage (babies and very young children) and have the ability to create safe and stimulating learning environments. A reflective practice becomes essential so that early childhood educators can adapt their practices to the specific needs of each child, promoting their integral development. Therefore, the main objective of this research is to reflect on the knowledge that constitutes the professional identity(ies) in teaching in municipal early childhood education schools in Frederico Westphalen/RS. Other objectives include researching what the literature presents about identity/identities and teaching knowledge in the context of early childhood education; characterizing the concept and context of early childhood education and childhood; identifying the specific identity characteristics and knowledge that constitute the teaching identity(ies) in the context of early childhood education; and exploring the knowledge and professional teaching identity(ies) in municipal early childhood education schools in Frederico Westphalen/RS. Empirical data collection occurred through questionnaires, and the collected data were analyzed using content analysis. With 35 participants in the research, it was concluded that the teaching identity in the investigated context was markedly feminine and based on the inseparability between caring and educating, being predominantly supported by experiential knowledge built in daily school life. The results showed that, although initial teacher training was recognized as a fundamental basis, the teachers identified a gap between academic theory and pedagogical practice, demanding training processes that considered the cultural and local specificities of the municipality as essential elements for a contextualized and meaningful teaching practice.

Keywords: Teaching knowledge. Teaching identity. Teaching. Early Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
AMZOP - Associação dos Municípios da Zona de Produção
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
COREDE - Conselho Regional de Desenvolvimento
CODEMAU - Conselho Regional de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
MEC - Ministério da Educação
PNEI - Política Nacional de Educação Infantil
RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SMEC/FW - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Frederico Westphalen
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
URI/FW - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	JUSTIFICATIVA.....	17
2.1	Justificativa pessoal.....	17
2.2	Justificativa acadêmica: o estado do conhecimento.....	19
3	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
3.1	Documentos Orientadores da Educação Infantil.....	27
3.2	Concepções de Educação Infantil.....	31
3.3	O espaço e o tempo da Educação Infantil.....	36
3.4	Uma educação para e com as infâncias.....	39
4	IDENTIDADE(S) E OS SABERES DOCENTES PARA ATUAR COM E PARA AS INFÂNCIAS.....	43
4.1	O conceito de identidade docente.....	43
4.2	O conceito de saberes docentes.....	44
4.3	As especificidades da(s) identidade(s) e dos saberes docentes do profissional que atua na educação infantil: ser professor/a na e para as infâncias.....	47
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
5.1	Delineamento.....	53
5.2	Participantes.....	54
5.3	Procedimentos.....	58
5.3.1	Instrumentos.....	58
5.3.2	Coleta de dados.....	59
5.3.3	Análise dos dados.....	60
5.3.4	Cuidados éticos.....	61
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO: OS SABERES E AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS NA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FREDERICO WESTPHALEN/RS.....	63
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS.....	84
	APÊNDICES.....	89
	ANEXOS.....	92

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere na Linha de Pesquisa 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen (URI/FW), intitulada como "Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas", dialogando com a necessidade de aprofundamento teórico sobre os conhecimentos que fundamentam a atuação dos professores na educação infantil. A temática é relevante visto que o professor tem um papel central na qualidade da educação infantil, pois os seus saberes e práticas influenciam diretamente na sua didática e consequentemente, no desenvolvimento das crianças. Compreender os processos formativos e identitários dos docentes que atuam com bebês e crianças pequenas é essencial para aprimorar as políticas educacionais e as estratégias pedagógicas específicas a essa etapa de ensino.

Ao investigar as especificidades identitárias e os saberes dos docentes que atuam nas escolas municipais de educação infantil de Frederico Westphalen/RS, esta pesquisa busca contribuir para a valorização e aprimoramento da prática pedagógica. Espera-se que a compreensão dessas dimensões favoreça o reconhecimento da complexidade envolvida no trabalho com a primeira infância. Dessa forma, a articulação entre o tema e a linha de pesquisa permite um olhar mais atento sobre os processos formativos dos docentes, possibilitando avanços na construção de uma educação infantil de qualidade.

A educação infantil é de extrema importância e com enorme contribuição para a vida futura da criança. É na escola que as crianças irão conviver socialmente, para além de seu núcleo familiar, aprendendo sobre relacionamento, compartilhamento, habilidades motoras e cognitivas. Os conhecimentos e habilidades ali adquiridos, seguirão consigo na sua formação humana. Desta forma, podemos considerar a necessidade de um olhar sensível para a educação infantil e como ela vem sendo desenvolvida.

A etapa da educação infantil é o alicerce para toda a vida escolar futura, seja no sentido social, cognitivo e emocional. E torna-se necessário olhar para as estruturas escolares/física, assim como, para a estrutura humana/profissional. Não basta haver incentivo financeiro para compra de recursos pedagógicos, brinquedos e

materiais, ampliação de espaços, seja interno ou externo, individual ou coletivo, se não houver o olhar para aquele que faz a mediação das aprendizagens.

Escrever sobre educação, que é um campo extremamente amplo, renderia infinitas páginas e poderia ter inúmeros delineamentos, no entanto, esta pesquisa faz um recorte para a docência, direcionando às especificidades identitárias e os saberes que constituem os docentes que atuam nas escolas municipais de educação infantil de Frederico Westphalen/RS, cujo público são bebês e crianças bem pequenas.

A história da educação reflete mudanças significativas na compreensão e tratamento da infância ao longo do tempo. Durante a Idade Média, a educação era privilégio de uma pequena elite, com as crianças frequentemente vistas como pequenos adultos, sem reconhecimento de uma fase distinta de desenvolvimento (Ariès, 1981). A visão medieval negligenciava a infância como uma etapa própria, refletindo-se em práticas educativas que não consideravam as necessidades específicas das crianças.

Com a chegada da modernidade e influências do Iluminismo, pensadores como Jean-Jacques Rousseau começaram a mudar essa perspectiva, reconhecendo a infância como uma fase única e essencial do desenvolvimento humano. Rousseau, (1999), argumenta que as crianças devem ser educadas de acordo com suas necessidades e capacidades naturais, marcando uma ruptura com as práticas anteriores e promovendo uma abordagem mais centrada na criança. Esta nova visão enfatizava a importância de uma educação que respeitasse os estágios de desenvolvimento infantil e proporcionasse um ambiente de aprendizagem adequado.

Nos séculos XIX e XX, essa transformação se intensificou com as contribuições de educadores como Maria Montessori e John Dewey, que defenderam métodos educativos que valorizavam a autonomia e a experiência prática das crianças. Montessori (2017) destacava a importância de um ambiente preparado e a liberdade para a autoeducação, enquanto Dewey (2007) enfatizava a educação como um processo de crescimento contínuo e interação com o meio ambiente.

Essas teorias influenciaram significativamente a prática educativa, promovendo uma visão da infância como uma fase crítica para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e destacando a necessidade de abordagens pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

A visão sobre as crianças e a infância, historicamente foi se transformando conforme a passagem das épocas. Desde Philippe Ariés (1981) quando retoma a qualificação das crianças como adultos em miniatura, ou seja, perdendo o valor da infância, até o olhar de Jean-Jacques Rousseau, Maria Montessori e John Dewey, trazendo diversas contribuições sobre o desenvolvimento da criança, temos um enorme progresso, que segue evoluindo a cada dia com cada nova pesquisa científica desenvolvida na área.

Conforme se permite um olhar mais criterioso e de destaque para a criança e a infância, logo se reflete na qualidade daqueles que atuam diretamente com elas, os professores de educação infantil, sendo necessário que eles se qualifiquem cada vez mais, com informações, formações e conhecimento técnico (prático e teórico). Esses profissionais necessitam de saberes para utilizarem de subsídio no seu cotidiano profissional.

Os profissionais docentes se constituem por saberes e competências específicas, que irão nortear a sua prática pedagógica. Maurice Tardif (1999) e Selma Garrido Pimenta (2009), trazem os saberes como requisitos necessários da sua qualificação e destacam a complexidade e a natureza multifacetada desse conhecimento.

Maurice Tardif (1999), contribuiu significativamente para a compreensão dos saberes docentes, destacando que esses saberes são constituídos através das experiências de vida e trabalho dos professores, enfatizando que o conhecimento docente é um saber prático e contextual, adquirido e transformado na interação cotidiana com a realidade escolar, e que inclui saberes acadêmicos, curriculares e experienciais. Ele argumenta que a formação inicial e contínua dos professores deve considerar essas múltiplas dimensões do saber docente para ser efetiva.

A autora Selma Garrido Pimenta (2009) também oferece uma perspectiva crucial sobre os saberes docentes, destacando a importância da reflexão crítica na prática pedagógica. Para Pimenta, os saberes docentes vão além do âmbito técnico e abarcam uma compreensão crítica e ética do processo educativo. Ela propõe que a formação de professores deve integrar teoria e prática, promovendo a autonomia dos docentes por meio de práticas reflexivas que lhes permitam questionar e transformar suas realidades educacionais. Miguel Arroyo (2011) também contribui para essa

discussão, abordando os saberes docentes a partir de uma perspectiva socioeducativa e destacando a necessidade de reconhecimento dos contextos sociais e culturais na formação docente.

A pesquisa se estrutura dentro da etapa da educação infantil, e nela, sabemos que esses saberes são particularmente importantes, pois os professores precisam compreender profundamente as necessidades e características das crianças desta fase (bebês e crianças bem pequenas) e ter a capacidade de criar ambientes de aprendizagem seguros e estimulantes. Uma prática reflexiva se torna essencial para que os educadores infantis possam adaptar suas práticas às necessidades específicas de cada criança, promovendo seu desenvolvimento integral. Para compreender e identificar os saberes que compõem a identidade dos docentes da educação infantil demanda de um olhar peculiar, pois conforme afirma Kramer (2008), não existem muitas publicações disponíveis sobre a temática dos saberes docentes relacionada ao contexto da educação infantil.

Então, visando responder ao problema de pesquisa –**Quais os saberes que constituem a(s) identidade(s) profissional(ais) na docência nas escolas municipais de educação infantil de Frederico Westphalen/RS?**–, a dissertação teve como objetivo (geral) **refletir sobre os saberes que constituem a(s) identidade(s) profissional(ais) na docência nas escolas municipais de educação infantil de Frederico Westphalen/RS**. Também foram objetivos (específicos): **pesquisar o que a literatura apresenta sobre identidade/identidades e os saberes docentes no contexto da Educação Infantil; caracterizar o conceito e o contexto da Educação Infantil e da infância; identificar as especificidades identitárias e os saberes que constituem a(s) identidade(s) docente(s) no contexto da educação infantil; explorar os saberes e a(s) identidade(s) profissional(ais) docente(s) nas escolas municipais de Educação Infantil de Frederico Westphalen/RS**.

Vale destacar que o termo identidades docentes, flexionado também no plural, é justificado pelo caráter dinâmico, múltiplo e contextual da constituição profissional do professor. Como defende Dubar (1997), a identidade não é fixa, mas resultado de processos sociais e históricos em constante transformação. Nesse sentido, Hall (2006) também afirma que as identidades são sempre construídas a partir de

interações e atravessadas por fatores culturais, sociais e institucionais. No campo da Educação Infantil, Nóvoa (1992) ressalta que a identidade docente é continuamente (re)construída nas práticas, nas formações e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Portanto, utilizar o termo no plural evidencia a diversidade de trajetórias, experiências, saberes e significados que compõem a docência, reconhecendo que não há uma única identidade homogênea, mas múltiplas formas de ser e estar na profissão docente.

A dissertação está dividida em sete capítulos, sendo que no primeiro capítulo está apresentada a presente introdução, com o tema, problema e objetivos da pesquisa. No segundo está apresentada a justificativa da pesquisa, pessoal e acadêmica (por meio do estado do conhecimento). No terceiro e quarto capítulos constam o referencial teórico, apresentando o conceito e o contexto da Educação Infantil e da infância, e identificada as especificidades identitárias e os saberes que constituem a(s) identidade(s) docente(s) no contexto da educação infantil. No quinto capítulo, consta o percurso metodológico que a pesquisa adotou, incluindo delimitação, participantes, procedimentos quanto aos instrumentos, coleta e análise de dados e cuidados éticos. No sexto constam os resultados e discussão dos dados coletados. E, no sétimo as considerações finais. Ao final estão postas as referências, apêndices e anexos.

2 JUSTIFICATIVA

Apesar de muitos terem o olhar assistencialista para a educação infantil, que acreditam ser apenas um local para deixarem as crianças enquanto os pais trabalham, a escola é infinitamente mais que isso. Ela é local para desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. O olhar do professor que atua na educação infantil requer sensibilidade, pois, para além das teorias educacionais, são necessários outros saberes.

Para que esse primeiro contato escolar da criança realmente promova as aprendizagens e tenha todos os estímulos necessários e esperados, torna-se necessário olhar para os docentes desta etapa e analisar quais são os saberes utilizados e quais os saberes necessários. Pois é o seu saber que colocará as atividades em prática, ou não. Favorecendo as aprendizagens das crianças, ou não. Estando aí a necessidade de estudo sobre “os saberes que envolvem a docência na educação infantil no município de Frederico Westphalen”.

Entende-se que são diversos os saberes docentes, seja os que são aprendidos na sua formação inicial, que norteiam as teorias e primeiros conhecimentos ou os saberes que são agregados nas formações continuadas e pesquisas, os saberes disciplinares ou os saberes curriculares. Assim sendo, o professor mescla seus conhecimentos de acordo com os intuitos desejados, que pode ser o protagonismo, a colaboração, ou outros, para que ele possa ser o produtor do conhecimento, mediando as práticas pedagógicas.

Todo o trabalho realizado na educação infantil deve ser direcionado, conforme seu planejamento, tornando necessário pesquisar quais saberes estão sendo considerados ao planejar as aulas.

2.1 JUSTIFICATIVA PESSOAL

Falar sobre Educação é muito especial, pois sempre tive a escola como um local de acolhimento e também de fuga, pois é onde eu passava boa parte do meu dia, mesmo quando não estava em aula. Em turnos opostos fazia uso da estrutura escolar, como biblioteca e pátio, e participava de todas as atividades extras que a

escola proporcionava, como laboratórios, curso de línguas e banda marcial, esta última com atividades inclusive aos finais de semana.

Afunilando o tema educação, indo mais especificamente para a temática Educação Infantil, posso dizer que movimentou em mim pensamentos e sentimentos, pois ao acaso entrou na minha vida, quando ainda na infância, levava meus vizinhos mais novos que eu, para a “escolinha”, e lá acabava auxiliando as professoras e por vezes passava toda a tarde. Posteriormente, na adolescência, iniciei como auxiliar em uma escola de educação infantil, onde trabalhei por dois anos, até concluir o ensino médio e decidir que iria cursar Pedagogia, curso anteriormente nunca cogitado. Desta forma, a maior parte dos meus estudos sempre foram direcionados para essa etapa, inclusive na especialização, e meu interesse seguiu posteriormente, quando assumi como professora titular em turmas da educação infantil.

Outra motivação para realizar esta pesquisa emerge diretamente da minha vivência cotidiana à frente de uma instituição de educação básica, atuando na vice direção e coordenação pedagógica. A experiência como gestora tem me colocado em contato permanente com os desafios que envolvem a formação docente, a construção de práticas educativas significativas e, sobretudo, o compromisso com a valorização das múltiplas infâncias que habitam nossos espaços escolares. A pesquisa, portanto, nasce da necessidade concreta de compreender mais profundamente os saberes e as identidades que constituem os professores da educação infantil, tendo em vista que são esses profissionais que promovem as mediações essenciais ao desenvolvimento das crianças em suas primeiras experiências escolares.

Ao me debruçar sobre essa temática, busco não apenas ampliar minha compreensão teórica e crítica sobre o campo, mas também encontrar subsídios que possam qualificar minha atuação como coordenadora pedagógica. Acredito que os resultados deste trabalho poderão colaborar com a elaboração de estratégias mais sensíveis e contextualizadas de formação e acompanhamento docente, fortalecendo as práticas pedagógicas e os vínculos entre educadores e crianças. Além disso, este estudo se propõe a lançar olhares para além do meu contexto imediato, contribuindo com reflexões que possam inspirar outras realidades educativas comprometidas com uma educação infantil ética, plural e humanizadora.

2.2 JUSTIFICATIVA ACADÊMICA: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Partindo do prognóstico de que o estado do conhecimento é uma metodologia de pesquisa utilizada para fins de levantamento do conhecimento existente acerca de um determinado tema, esta abordagem foi utilizada para identificar, selecionar e organizar as fontes bibliográficas relevantes, para uma efetiva análise crítica sobre o material encontrado, como artigos, teses, dissertações e outros documentos de cunho acadêmico. Esta pesquisa seguiu os passos necessários, objetivando levantar as informações encontradas, de grande relevância, sobre os saberes docentes utilizados no âmbito da Educação Infantil.

Tendo em vista que o estado do conhecimento é utilizado pelos pesquisadores como forma de mapear e concentrar as principais contribuições teóricas disponíveis, ela é de suma importância para posterior elaboração de novos estudos e fundamentações acadêmicas. Através dele é possível se observar as lacunas acadêmicas da temática, controvérsias, direcionamentos e tendências.

O estado do conhecimento é uma metodologia de grande relevância, pois, com ele é possível revisar o que já foi produzido, assim evitando estudos redundantes/duplicados, proporciona um conhecimento sólido, ampliando assim a visão crítica, dando suporte para as tomadas de decisões acadêmicas baseadas em evidências e contribui com o avanço da ciência. Além de “prioritariamente, contribuir para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar seu estudo” (Quivy; Campenhoud, 1998).

De acordo com Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 29):

É preferível ler de modo aprofundado e crítico alguns textos bem escolhidos a ler superficialmente milhares de páginas; procurar, na medida do possível, documentos cujos autores não se limitam a apresentar dados, mas incluam também elementos de análise e de interpretação.

Direcionado pelas autoras supracitadas, a pesquisa foi estruturada realizando a elaboração dos descritores “saberes docentes” AND “educação infantil”, utilizando como base de pesquisa de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os seguintes resultados:

Descritores	Encontrados (sem refinamento)	Data da Pesquisa	Após critério de inclusão e exclusão por título
"saberes docentes" AND "educação infantil"	139	01/12/2023	45

Dentre os 139 artigos encontrados utilizando os descritores "saberes docentes" AND "educação infantil", iniciou-se o refinamento com a observância dos títulos, deste modo, foram refutados 94 artigos, permanecendo 45 para apreciação de resumo.

Dos artigos excluídos do estudo neste primeiro momento, 29 tratavam de assuntos relativos à formação inicial/continuada de professores; 11 com temas relativos à partilha de conhecimento e práticas na educação infantil; 11 relativos ao processo de alfabetização; 05 sobre corpo e movimento; 05 sobre representações sociais; 05 sobre BNCC e currículo; 04 sobre produção de textos e práticas literárias; 03 abrangendo o ensino fundamental; 03 sobre educação inclusiva; 02 sobre coordenação e gestão pedagógica; 02 referente ao curso normal/magistério; 02 na área de ciências naturais e biológicas; 02 na área de artes visuais; 02 sobre estágios curriculares; 01 sobre tempos pandêmicos; 01 abrangendo ensino médio; 01 sobre transição escolar; 01 sobre atendimento educacional hospitalar, 01 sobre educação indígena; 01 sobre prática docente de música; 01 sobre licenciados em psicologia e 01 sobre prática docente universitária.

Ainda, a maior quantidade de artigos foram à nível de Mestrado em Educação, comparado ao Doutorado e Mestrado Profissional, mantendo esses índices após refinamento, conforme segue na tabela:

	Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional
Sem refinamento	23	93	21
Com refinamento	05	34	06

Ao analisar os anos de publicação das pesquisas, percebe-se um aumento nos últimos 08 anos, que segue no refinamento, porém, ainda pode-se considerar um número baixo de pesquisas científicas na temática escolhida.

ANO	Sem refinamento	Com refinamento
2001	02	-
2002	01	-
2003	01	-
2004	04	-
2005	01	-
2006	02	02
2007	02	01
2008	07	02
2009	06	03
2010	06	-
2011	04	-
2012	02	01
2013	01	01
2014	03	01
2015	07	06
2016	08	05
2017	04	04
2018	07	04
2019	14	02
2020	22	03
2021	17	06
2022	16	04
2023	02	-

Saberes Docentes na Educação Infantil

Após esse primeiro refinamento, iniciou-se uma análise mais criteriosa sobre os 45 artigos selecionados, fazendo um novo refinamento com leitura de seus resumos, mantendo aqueles que seguiam uma mesma ideia de pesquisa e eliminando aquelas que seguiam por outros delineamentos.

Neste segundo refinamento, eliminou-se os trabalhos que falavam sobre os aspectos relacionais dos saberes; os que pautavam apenas nas turmas de pré-escola; ressignificação de saberes envolvendo rede municipal, privada e religiosa; os trabalhos que excluíram os bebês das análises; saberes docentes no estudo de ciências; estudos pautados no ensino fundamental; comunidade ribeirinha; saberes focados na leitura e escrita, assim chegando ao tocante de 03 trabalhos selecionados.

O primeiro trabalho é a dissertação de Márcia Helena Santos Curado, intitulada de "Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: Um estudo na rede municipal de educação de Goiânia", onde explora os saberes docentes no contexto da educação infantil. O estudo é ancorado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, onde se busca entender como os professores de educação infantil adquirem e aplicam seus conhecimentos na prática educativa com crianças de zero a três anos.

Curado (2009), aborda a formação inicial e continuada dos professores, enfatizando a importância dos contextos socioculturais na construção dos saberes docentes. Ainda, fundamenta-se em autores como Vygotsky, que oferecem uma visão histórica e cultural da aprendizagem, destacando a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo das crianças. A autora também recorre a teóricos da educação infantil que defendem a centralidade das práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, discute as políticas públicas de formação docente, analisando como elas impactam a qualidade da educação infantil oferecida nas escolas municipais de Goiânia.

A pesquisa de Curado (2009) revela que os saberes docentes são construídos a partir de experiências práticas e reflexivas dos professores, bem como das interações com os pares e com as crianças. Ela conclui que a formação contínua é crucial para o desenvolvimento profissional dos docentes e que as práticas

pedagógicas devem ser constantemente revisadas e adaptadas às necessidades das crianças. A autora enfatiza que a qualidade da educação infantil depende, em grande parte, da formação e dos saberes dos professores que estão atuando nesta etapa.

O segundo trabalho selecionado, é uma dissertação de mestrado, do ano de 2021, da autora Cristiane Rodrigues Mendes, cujo título é "Saberes que constituem a identidade docente na educação infantil: Perspectiva de professoras da rede pública de Dom Aquino/MT". Em seu trabalho, a autora investiga como os saberes docentes moldam a identidade profissional das professoras de educação infantil. A pesquisa, realizada na cidade de Dom Aquino, Mato Grosso, utiliza uma abordagem qualitativa para explorar as percepções e experiências das professoras sobre sua prática educativa e formação profissional.

Mendes (2021) baseia-se em autores como Tardif, que discute os saberes profissionais e a construção da identidade docente. Ela também faz referência a Nóvoa, que aborda a importância da reflexão na prática docente e a construção contínua da identidade profissional. Além disso, a autora considera as contribuições de autores, como Pimenta, que analisam a formação inicial e continuada dos professores e sua influência na prática pedagógica.

Os resultados da pesquisa indicam que a identidade docente é formada por um conjunto de saberes teóricos e práticos adquiridos ao longo da carreira das professoras. Mendes destaca que a formação continuada e a troca de experiências entre os pares são essenciais para o desenvolvimento profissional. A autora conclui que a valorização dos saberes docentes e o reconhecimento da importância da formação contínua são fundamentais para a construção de uma identidade profissional sólida e comprometida com a qualidade da educação infantil.

O terceiro trabalho selecionado é de autoria de Camila Macenhan, do ano de 2015, e o título da dissertação é "A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil", onde explora a relação entre os saberes docentes e a prática pedagógica na educação infantil. O estudo, realizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, analisa como os professores utilizam seus conhecimentos na condução das atividades pedagógicas e como esses saberes são desenvolvidos e transformados ao longo do tempo.

Macenhan (2015) fundamenta-se em teóricos como Tardif, que identifica diferentes tipos de saberes necessários para a prática docente eficaz, utiliza as teorias de Nóvoa, Garcia e Vaillant, que discutem a importância da formação docente e o papel dos saberes práticos e teóricos na construção da prática pedagógica. Além disso, a autora considera as contribuições de estudiosos da educação infantil que destacam a necessidade de práticas pedagógicas centradas na criança.

Os achados da pesquisa de Macenhan (2015) mostram que os saberes docentes são dinâmicos e contextuais, influenciados pelas experiências cotidianas e pela formação continuada dos professores. Concluindo assim que a prática pedagógica na educação infantil deve ser baseada em um entendimento profundo das necessidades e características das crianças, e que os professores devem ser apoiados em seu desenvolvimento profissional para melhor atender essas necessidades. A autora ainda enfatiza que a formação contínua e o desenvolvimento profissional são essenciais para a melhoria da qualidade da educação infantil.

Os três trabalhos selecionados e analisados oferecem importantes contribuições para a compreensão dos saberes docentes na educação infantil, alinhando-se diretamente a esta pesquisa. A pesquisa de Curado (2009) destaca a importância da perspectiva histórico-cultural na construção dos saberes docentes, enfatizando a formação inicial e continuada dos professores em contextos específicos, sendo uma abordagem valiosa para a pesquisa atual.

Por outro lado, o estudo de Mendes (2021) aborda diretamente a construção da identidade docente, explorando como os saberes adquiridos influenciam a prática pedagógica e a identidade profissional das professoras que atuam na rede municipal e estadual, nos primeiros anos da educação infantil. A pesquisa atual também investiga a identidade docente, porém com um enfoque mais específico nos grupos etários na educação infantil (bebês e crianças bem pequenas), e como esses aspectos impactam a prática educativa e a formação dos professores.

O trabalho de Macenhan (2015) oferece uma visão detalhada sobre a natureza dos saberes docentes e sua aplicação na prática pedagógica, destacando a importância de um entendimento profundo das necessidades das crianças. A pesquisa atual complementa essa visão ao contextualizar a educação infantil no

município de Frederico Westphalen, analisando o espaço e o tempo da educação infantil, e incorporando conceitos como ser professor que atua na e para as infâncias¹.

Além disso, a pesquisa atual diferencia-se ao selecionar uma única proposta pedagógica a ser investigada, no caso a Municipal, deixando de lado a Rede Estadual e a Rede Particular, e ainda, oferecer uma análise completa de toda a Educação Infantil da Rede Municipal, etapa creche, sem fazer recortes de escolas, contemplando todas elas. Desta forma, conseguindo selecionar as especificidades da identidade e dos saberes docentes necessários para atuar na educação infantil, na Rede Municipal. A inclusão de conceitos como identidade docente e saberes docentes, bem como a abordagem de campo específica de Frederico Westphalen, proporciona uma visão mais aprofundada e contextualizada da prática educativa na região.

Os três estudos revisados reforçam a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores, um aspecto que é central também na pesquisa atual. No entanto, enquanto os estudos revisados se concentram em contextos e abordagens específicas, a pesquisa atual amplia essa análise para incluir uma visão mais holística da educação infantil, englobando a contextualização histórica, social e pedagógica do município de Frederico Westphalen.

Ao analisar comparativamente os três estudos, evidenciam-se importantes convergências teóricas, especialmente no reconhecimento dos saberes docentes como construções históricas, sociais e profissionais, fortemente articuladas à formação inicial, continuada e à experiência cotidiana na educação infantil. Curado (2009), Mendes (2021) e Macenhan (2015) compartilham a compreensão de que os saberes docentes não se restringem a conhecimentos técnicos, mas se constituem na articulação entre teoria, prática e contexto, dialogando com autores como Vygotsky, Tardif e Nóvoa.

Também emergem divergências, como quando Curado (2009) privilegia a perspectiva histórico-cultural e a centralidade das interações no desenvolvimento das crianças de zero a três anos. Mendes (2021) desloca o foco para a identidade docente, enfatizando os processos subjetivos e profissionais que constituem o ser professora

¹ O uso ocorre no plural, pelo fato de o termo abrigar diversas concepções e diferentes conceitos ao longo do percurso histórico, assim, não possuindo apenas um significado (Barbosa; Santos, 2017).

na educação infantil. E, Macenhan (2015) tensiona essas abordagens ao aprofundar a natureza e a tipologia dos saberes docentes em sua relação direta com a prática pedagógica, destacando seu caráter dinâmico e contextual.

Essas diferenças revelam lacunas analíticas no que se refere à articulação entre saberes, identidade docente e especificidades etárias no contexto da creche, especialmente quando consideradas de forma integrada e em um único sistema municipal. É nesse entrecruzamento teórico-metodológico, e nas tensões entre formação, prática, identidade e contexto institucional, que a pesquisa atual se insere, propondo um olhar original ao articular esses elementos a partir de uma análise ampla e situada da Educação Infantil na Rede Municipal de Frederico Westphalen, com foco exclusivo na etapa creche e nas especificidades do trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas.

Em resumo, os estudos de Curado (2009), Mendes (2021) e Macenhan (2015) fornecem uma base teórica e empírica rica que apoia e complementa a pesquisa atual. As diferenças na abordagem e no foco das pesquisas destacam a originalidade e a relevância da investigação proposta, que visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil através de uma análise contextualizada e detalhada dos saberes e práticas docentes em Frederico Westphalen.

3 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é um período belo e muito interessante na vida do ser humano, pois é caracterizado por um intenso processo de desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Compreender a infância implica reconhecer sua complexidade e singularidade, influenciada por diversos contextos sociais, culturais e históricos, para isso, neste capítulo, exploraremos os conceitos de infância, educação infantil, o espaço e o tempo nesta fase, além de discutir a importância do papel do professor de educação infantil na formação das crianças.

A concepção de infância sofreu transformações ao longo da história, sendo influenciada por diferentes visões filosóficas, socioculturais e políticas. Philippe Ariès (1981), argumenta que a infância é uma construção social, com mudanças significativas ao longo dos séculos, tendo evoluções nas percepções e também nas práticas relacionadas à infância. Nela, acontecem fases distintas da vida, com características e necessidades próprias.

O autor supracitado sugere que as crianças não eram categorizadas de forma diferente, e sim, como se fossem mini adultos, desta forma não valorizando a infância, que só na modernidade iniciou a mudança dessa ideia, passando a ver a criança como indivíduos que necessitavam de cuidados específicos. Como Jean-Jacques Rousseau (1995), que destaca a importância de respeitar a natureza da criança e seu desenvolvimento gradual, enfatizando a necessidade de uma educação que leve em conta suas características individuais e seu ritmo próprio.

Desta forma, o modo como se entende a infância, é influenciado por fatores culturais, sociais e históricos, pois, conforme a sociedade muda, suas concepções mudam, e são diretamente influenciadas pela industrialização, urbanização, estruturas familiares e também a secularização.

3.1 Documentos Orientadores da Educação Infantil

No contexto dos documentos oficiais orientadores da Educação Infantil no Brasil, diversos marcos regulatórios e orientativos destacam-se, cada um trazendo contribuições específicas para a estruturação e implementação da educação infantil.

Dentre os documentos e suas principais contribuições, enfatiza-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº 5/2009), Política Nacional de Educação Infantil (PNEI - 2006) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesta última mais detalhada as suas particularidades.

A LDB estabelece as diretrizes gerais da educação no Brasil. No que tange à educação infantil, ela a define como a primeira etapa da educação básica, destinada às crianças de até 5 anos de idade, sendo ofertada em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos) (BRASIL, 1996). A LDB destaca a importância do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Temos também as DCNEI e as RCNEI, que são documentos distintos, embora ambos sejam fundamentais para a organização e orientação da educação infantil no Brasil. As DCNEI são normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que têm força normativa e caráter obrigatório, que objetiva definir diretrizes gerais para garantir qualidade e equidade na educação infantil. Já o RCNEI, são documentos orientadores elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de oferecer subsídios e sugestões para a prática pedagógica nas instituições de educação infantil, não têm caráter normativo, mas servem como referência para a elaboração dos currículos pelas redes de ensino e escolas.

As DCNEI orientam a organização, funcionamento e avaliação da educação infantil em todo o território nacional, reforçando a concepção de criança como sujeito de direitos e a educação infantil como espaço de vivências e experiências significativas. As diretrizes destacam a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, promovam a interação, a brincadeira, a expressão e a construção de conhecimentos. (Brasil, 2009)

As DCNEI abordam aspectos gerais da educação infantil, como princípios pedagógicos, diretrizes para a organização do tempo e do espaço, formação e atuação dos profissionais, e critérios de avaliação. Elas também definem os direitos das crianças na educação infantil, enfatizando a importância do brincar, da interação e do respeito à diversidade. (Brasil, 2009)

Os RCNEI, constituem um marco importante na educação infantil no Brasil, pois objetiva de orientar a prática pedagógica nas instituições de educação infantil, garantindo um atendimento de qualidade para crianças de 0 a 6 anos. É organizado em três volumes, onde no primeiro se apresenta as diretrizes gerais e fundamentos teóricos que embasam o documento, abordando a importância da educação infantil e o papel das instituições educativas, definindo a criança como sujeito de direitos e destaca a educação infantil como etapa essencial para o desenvolvimento integral.

No segundo volume, enfatiza a importância do desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, propondo práticas pedagógicas que promovam a construção de valores, o respeito à diversidade, a convivência social e a valorização das diferentes culturas. Já no terceiro volume, especifica as áreas de conhecimento e experiências que devem ser trabalhadas na educação infantil, organizadas em seis eixos temáticos (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática), onde cada eixo é discutido de maneira a proporcionar experiências significativas e integradas, estimulando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. (Brasil, 1998)

A PNEI visa garantir o direito à educação infantil de qualidade, ampliando o acesso e melhorando as condições de atendimento. Este documento orienta a implementação de políticas públicas, priorizando a formação de professores, a melhoria da infraestrutura das instituições de educação infantil e a participação da família e da comunidade no processo educativo. (Brasil, 2006)

Para finalizar, a BNCC foi criada com o objetivo de definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, promovendo equidade e qualidade na educação. Ela visa garantir, ao ser implementada, que todas as crianças, independentemente de sua origem ou localidade, tenham acesso a um currículo que respeite e valorize a diversidade e as especificidades regionais e culturais do Brasil. (Brasil, 2017)

A BNCC é um documento normativo que orienta o currículo da educação básica no Brasil, onde dentro do nível da Educação Básica, temos as etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No contexto da educação infantil, a BNCC organiza a formação em três principais faixas etárias: bebês (0 a 1 ano e 6

meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). (Brasil, 2017)

Os bebês estão no início do desenvolvimento motor, sensorial e cognitivo, sendo desta forma, a interação com o ambiente crucial para o seu desenvolvimento neural. É fundamental para a segurança emocional e desenvolvimento social, a oferta de um espaço seguro, acolhedor e estimulante para os bebês, assim como, o vínculo afetivo com os cuidadores (Brasil, 2017). O documento orienta o fomento da comunicação verbal e não-verbal, assim como estímulo através de atividades sensoriais e de exploração.

A segunda faixa etária da educação infantil são as crianças bem pequenas, onde desenvolvem rapidamente as habilidades motoras, sociais e de linguagem. Elas são ávidas por conhecimento e vontade de explorar o mundo, e a cada momento estão desenvolvendo sua autonomia nas atividades diárias. É importante nessa etapa estimular a socialização e convívio com os pares, e a linguagem se desenvolve amplamente (Brasil, 2017).

A terceira faixa etária são as crianças pequenas, onde iniciam a consolidação de suas habilidades motoras, cognitivas e sociais (Brasil, 2017). Passam a conseguir simbolizar e compreender regras sociais e morais, além de criar habilidade de solucionar problemas. Para isso, o professor deve estimular o pensamento crítico, a cooperação, respeito às regras e a criatividade.

Segundo a BNCC, a Educação Infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas singularidades e estimulando seu potencial em todos os aspectos: físico, emocional, cognitivo, linguístico e social, e cada faixa etária apresenta características próprias e objetivos específicos que guiam a prática pedagógica.

A BNCC traz como diferencial em sua documentação a organização em cinco campos de experiência, que são: "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (Brasil, 2017). Essa sistematização visa garantir uma atuação integral e integrada do desenvolvimento infantil, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

A Base Nacional também estabelece os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos guiam a estruturação das práticas pedagógicas, para que garantam que as crianças tenham acesso a experiências que promovam seu desenvolvimento integral.

Ainda, essa documentação reforça o olhar direcionado para o brincar e o interagir nas práticas pedagógicas, na educação infantil, tendo a brincadeira um papel privilegiado de aprendizagem e de expressão cultural. Propõe também, uma avaliação formativa e processual, voltada ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças para poder identificar as suas necessidades e potencialidades, ao invés de utilizar avaliações quantitativas e classificatórias.

Para alcançar os objetivos propostos na BNCC, é essencial que os educadores sejam bem preparados e apoiados, garantindo que as práticas pedagógicas estejam sempre alinhadas às necessidades e potencialidades das crianças em cada faixa etária.

3.2 Concepções de Educação Infantil

A educação infantil é um campo amplamente estudado e debatido ao longo dos séculos, com diversas abordagens teóricas que contribuíram para a construção do entendimento atual sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Neste contexto, as concepções de Jean Piaget desempenham um papel fundamental, pois seu trabalho sobre o desenvolvimento cognitivo tem implicações significativas para a educação infantil.

Jean Piaget propôs uma teoria do desenvolvimento cognitivo que descreve de que maneira as crianças constroem ativamente o conhecimento por meio de suas interações com o ambiente. Sua teoria é organizada em quatro estágios principais: estágio sensório motor, estágio pré-operacional, estágio das operações concretas e estágio das operações formais.

O primeiro estágio, o sensório motor, contempla as crianças de zero a dois anos. Neste estágio, as crianças aprendem sobre o mundo através de suas ações físicas e sensoriais. Segundo Piaget (1952, p.11), as crianças desenvolvem

esquemas básicos de ação, como agarrar e sugar. No segundo estágio, o pré-operacional, que compreende de dois a sete anos, as crianças já começam a utilizar a linguagem e desenvolver um pensamento simbólico, apesar de não realizar operações mentais lógicas. Piaget (1964, p.176) destaca a egocentricidade como uma característica marcante deste estágio.

Já no terceiro estágio, das Operações Concretas, que acontece entre os sete e onze anos, as crianças iniciam o raciocínio lógico sobre eventos concretos, no entanto, apresentam ainda dificuldade com os conceitos abstratos. As crianças desenvolvem habilidades como conservação e reversibilidade (Piaget, 1970, p.87). O último estágio, das Operações Formais, que acontece a partir de 11 anos, Piaget (1972, p.45) descreve este estágio como o período em que os indivíduos podem pensar de maneira sistemática e lógica sobre ideias abstratas e hipotético-dedutivos.

Em suma, a teoria de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget oferece um quadro compreensivo para entender como as crianças adquirem e processam conhecimento ao longo de diferentes estágios de sua vida. Cada estágio delineado por Piaget destaca a progressão da capacidade cognitiva das crianças, evidenciando a importância das interações ativas com o ambiente na construção do conhecimento.

A importância das contribuições de Piaget para a educação infantil consiste na aplicação prática de seus conceitos, permitindo a elaboração de métodos pedagógicos que respeitam as etapas do desenvolvimento cognitivo infantil. Ao considerar a estrutura cognitiva das crianças em cada estágio, educadores podem adequar suas abordagens pedagógicas para propiciar uma aprendizagem mais eficaz e significativa, alinhando-se às necessidades e capacidades cognitivas dos alunos em diferentes fases de sua jornada educacional.

Anterior a Piaget, conhecido como pai da educação moderna, Jan Amos Comenius (Comênio), já compartilhava uma abordagem semelhante, com a visão de que a educação deve ser adaptada ao nível de desenvolvimento em que a criança está, para respeitar seus estágios de desenvolvimento. Comênio (1997) defendia a importância da educação universal e o aprendizado através de atividades práticas e lúdicas, uma ideia que repercute com a ênfase de Piaget na aprendizagem ativa, novamente se assemelhando nas ideias.

Já Froebel, que foi o criador do jardim de infância, defendia a aprendizagem por meio de jogos e atividades práticas, evidenciando a auto atividade e a criatividade. Froebel (2001) considerava uma maior aprendizagem quando realizavam atividades que lhes permitiam explorar e manipular objetos, uma visão que também complementa a teoria de Piaget sobre a construção ativa do conhecimento.

Adiante, trazemos o argumento de Rousseau (1999), em que a educação deve respeitar a natureza e o desenvolvimento natural da criança, percebendo o período da infância como um decurso distinto da vida, com necessidades e capacidades próprias. Essa ideia acabou influenciando fortemente outros educadores subsequentes.

Já Soëtare (2010), traz as ideias de Pestalozzi, que defende a importância de uma educação sensorial, com aprendizagem através de experiência direta, defendendo uma educação que desenvolva harmoniosamente a cabeça. Pestalozzi foi “o promotor e reformador da escola popular. A organização escolar e a didática (aplicação de métodos, elaboração de programas) de todo o século XIX consideraram os princípios deste insigne pedagogo”. Soëtare (2010, p.92)

Ainda, Soëtare retoma sobre o quanto Pestalozzi afirmava sobre “o papel transcendental e insubstituível que exerce a mãe na formação da personalidade da criança” (2010, p.92), em decorrência de seu vínculo natural, por isso, afirmava a importância da família como fator de educação.

Um dos principais defensores da educação progressiva, John Dewey, defendia a ideia de a educação ser baseada na experiência e na interação social. Apoiava a ideia de aprender fazendo, sendo uma abordagem consonante com a ênfase de Piaget na aprendizagem ativa e na exploração. Dewey também destacava a importância do ambiente escolar em proporcionar experiências educacionais ricas e significativas (Dewey, 1938).

Borges et al. (2023) retomam o método de Ovide Decroly, que é centrado na criança e baseado em centros de interesse, defendendo que a educação deve partir dos interesses naturais das crianças e ir incluindo atividades das múltiplas áreas do conhecimento. Essa abordagem integrativa complementa permite uma construção ativa do conhecimento através da exploração e da descoberta.

Pensando em um método de educação que enfatiza a autonomia da criança e a importância de um ambiente preparado, Montessori (2017), acreditava na capacidade natural que as crianças têm de aprender e que o papel do educador é facilitar esse processo. Sua abordagem converge com a ideia de Piaget de que as crianças são agentes ativos em seu próprio desenvolvimento, embora Montessori enfatize mais a autoeducação e a independência.

Freinet (1996) desenvolveu técnicas educacionais focadas na cooperação e na participação ativa das crianças na aprendizagem, valorizando a experiência prática e a expressão livre. Ele defendia a ideia de que a escola deve ser um espaço de vida e de trabalho coletivo. Já Lev Vygotsky, desenvolveu uma teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo, onde enfatizava o papel da interação social e da mediação cultural na aprendizagem, estabelecendo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1984).

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento e a aprendizagem inter-relacionam-se desde o nascimento da criança, ou seja, o sujeito vai se constituindo dialeticamente entre aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento humano compreende o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real compreende aquilo que a criança consegue desempenhar/resolver sozinha, se referindo às funções psicológicas que a criança consolidou até o momento. O nível de desenvolvimento potencial se refere às atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas com a devida orientação, consegue. Sendo a distância entre estes dois níveis a denominada Zona de Desenvolvimento Proximal. A ZDP é o que “define as aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (Vygotsky, 1984, p. 97).

A compreensão da ZDP, proposta por Vygotsky (1984) é de fundamental importância para a educação, pois fornece subsídios teóricos para que os educadores possam identificar e promover o potencial de aprendizagem dos alunos. Ao reconhecer que a aprendizagem não se limita apenas ao que a criança já domina, mas também ao que ela pode vir a desenvolver com o apoio adequado, destacando assim o papel crucial da mediação pedagógica e das interações sociais no processo

educativo. Essa concepção permite a elaboração de estratégias de ensino mais eficazes, uma vez que o educador pode atuar como facilitador do desenvolvimento, ajustando suas intervenções de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, maximizando assim o seu potencial de aprendizagem, que é o verdadeiro sentido da educação.

Sônia Kramer (2006) destaca a importância da brincadeira e do lúdico no processo educativo das crianças, ressaltando que é por meio dessas atividades que elas exploram o mundo, constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades essenciais para a vida. Além disso, a brincadeira é vista por Vygotsky (1984) como uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que possibilita à criança vivenciar situações em que ela pode exercitar funções psicológicas superiores, como a imaginação, a memória e o pensamento abstrato. Para Piaget (1971), o brincar é um meio pelo qual a criança assimila o mundo à sua volta, promovendo o desenvolvimento de esquemas mentais e a consolidação do processo de aprendizagem.

Essas interações lúdicas não apenas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, mas também são essenciais para o crescimento socioemocional, pois proporcionam oportunidades para a criança experimentar papéis sociais e desenvolver competências de cooperação, empatia e resolução de conflitos (Brougère, 1998). Em um contexto educacional, o lúdico pode ser um importante facilitador do aprendizado, ao engajar os alunos de maneira mais significativa, tornando o processo de aquisição de novos conhecimentos mais natural e prazeroso (Kishimoto, 2011). Assim, a valorização da brincadeira e do lúdico é não apenas uma estratégia pedagógica eficaz, mas também um direito fundamental da criança, reconhecido por órgãos internacionais como a UNESCO (2005), reforçando a importância de seu papel no desenvolvimento integral dos alunos.

A infância é um período de intensas transformações e descobertas, marcado por um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento. A Educação Infantil, por sua vez, desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças, proporcionando experiências significativas que contribuam para a construção de saberes, habilidades e valores essenciais para a vida em sociedade.

3.3 O espaço e o tempo da Educação Infantil

Ao longo da história, a visão sobre a criança, a Educação Infantil, e espaços físicos que elas ocupam, passaram por transformações significativas, acompanhando mudanças nos paradigmas pedagógicos, nas políticas públicas, nas concepções sociais de infância, isso podendo ser resultado do amadurecimento de consciência coletiva e do crescente acesso às informações científicas de alta relevância. Inicialmente, a criança era vista como um ser inacabado, cuja formação dependia exclusivamente do ambiente familiar e religioso, sem um entendimento mais aprofundado sobre as especificidades do desenvolvimento infantil. No entanto, com o surgimento de teorias psicológicas e educacionais, especialmente a partir dos séculos XVIII e XIX, houve uma ampliação no reconhecimento da infância como uma fase crucial para o desenvolvimento humano.

Na Antiguidade, a Educação Infantil formal praticamente não existia, sendo a criança vista como um “adulto em miniatura” e a sua formação ocorrendo no ambiente familiar e religioso, sem distinções de espaço educativo formal (Ariès, 1981). Especialmente durante os períodos pré-industriais, não havia uma distinção clara entre o ambiente familiar e o educativo para crianças pequenas, sendo a educação formal, quando ela existia, era elitista e voltada para as camadas superiores da sociedade, e as salas de aula, mesmo nos níveis superiores, eram extremamente hierarquizadas e centradas na figura do professor como detentor absoluto do saber (Ariès, 1981).

No entanto, com a ascensão das ideias iluministas no século XVIII e o avanço das teorias de desenvolvimento humano no século XIX, como as de Rousseau (1999), Pestalozzi (2007) e Froebel (2001), começou a emergir uma nova compreensão sobre a importância da infância como uma fase distinta do desenvolvimento, o que também impactou a criação de espaços específicos para a educação das crianças pequenas, como os jardins de infância, onde as crianças podiam se desenvolver de forma natural, por meio do brincar e da interação com materiais adequados à sua idade. E assim as primeiras escolas infantis foram organizadas para proporcionar atividades lúdicas e educativas, simultaneamente, rompendo a rigidez anterior.

No início do século XX, com o desenvolvimento das teorias psicopedagógicas e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ampliou-se a percepção de que os ambientes físicos ocupados pelas crianças precisavam ser adequados às suas necessidades de desenvolvimento. Maria Montessori (2017), por exemplo, defendia que o ambiente educativo deveria ser estruturado de maneira a promover a autonomia da criança, sendo organizado para permitir que ela tivesse liberdade de movimento e escolha. Isso levou a uma concepção de espaços pedagógicos mais flexíveis e adaptáveis, que buscavam respeitar o ritmo e as escolhas da criança. O ambiente, segundo Montessori, deveria ser um “terceiro educador”, ao lado do professor e do aluno, possibilitando a aprendizagem ativa e experiencial. Montessori (2017), propôs um ambiente adaptado à criança, inclusive com mobiliários de tamanho reduzido e com os materiais pedagógicos em altura acessível, permitindo a livre exploração, desenvolvendo a autonomia. Essa mudança foi radical no sentido de transformar o local em espaço de experimentação, interação e descoberta.

Com o surgimento da psicologia do desenvolvimento, especialmente com Piaget (1971) e Vygotsky (1998), os espaços da educação infantil passaram a ser planejados com base na interação social e na exploração do meio, considerando a importância do lúdico e das relações sociais para o aprendizado. As salas de aula, que antes tinham um caráter mais formal e rígido, começaram a ser vistas como locais dinâmicos, em que os materiais e a organização espacial deveriam estimular a curiosidade e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais da criança, podendo ser os espaços segmentados por áreas temáticas, criando ambientes interativos e cooperativos (Vygotsky, 1998).

A partir da década de 1980, a importância das escolas de educação infantil na sociedade se consolidou por diversos motivos, como a inserção da mulher no mercado de trabalho e a valorização da primeira infância nas políticas públicas educacionais, devido a ampliação do debate sobre a qualidade na Educação Infantil e a inserção das crianças pequenas em instituições formais, como creches e pré-escolas, a atenção ao espaço físico se intensificou. Estudos mostram que ambientes educativos bem planejados podem influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças, proporcionando não apenas segurança, mas também espaços de interação, criatividade e conforto (Kishimoto, 2011). O espaço escolar passou a ser considerado

não apenas um local de transmissão de saberes, mas um ambiente que deve ser adequado para promover o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, a crescente conscientização sobre os direitos das crianças, como estabelecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), influenciou as políticas públicas de educação infantil, que passaram a priorizar a criação de espaços inclusivos e acessíveis, considerando a diversidade cultural, social e econômica. Nesse viés, a escola e os espaços comunitários ganharam centralidade como espaços de socialização e desenvolvimento, refletindo uma visão mais ampliada do papel da educação infantil na formação dos cidadãos.

Portanto, a evolução da visão sobre a educação infantil e seus espaços físicos reflete a mudança na percepção do lugar da criança na sociedade. O que antes era restrito ao ambiente doméstico, tornou-se parte de um movimento maior de institucionalização da infância, com a criação de espaços educativos que não apenas abrigam, mas também promovem o desenvolvimento integral da criança. O avanço das concepções pedagógicas, aliado à maior difusão de estudos científicos sobre a importância da primeira infância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, contribuiu para a resignificação da Educação Infantil. Esse processo incluiu a reorganização dos espaços físicos ocupados pelas crianças, de modo a garantir que eles sejam mais adequados, acolhedores e estimulantes, reconhecendo a criança como um sujeito de direitos e como protagonista de seu próprio desenvolvimento.

Em tempos atuais, os espaços destinados à Educação Infantil seguem a evoluir, guiadas pelas demandas da sociedade contemporânea e pelos avanços científicos sobre a infância. O ambiente necessita ser por si só educador, e isso não se restringe ao espaço interno de sala de aula (Kishimoto, 2011), mas também as áreas externas das escolas, como pátio, refeitório, jardins e parques, sendo todos elementos ativos na construção do conhecimento, oferecendo estímulos diversificados, acolhendo a diversidade e promovendo o desenvolvimento integral da criança ali inserida. Os espaços físicos destinados à Educação Infantil, antes nulos, passam a ser um lugar dinâmico e voltado ao protagonismo infantil.

Hoje, as escolas de educação infantil são vistas não apenas como espaços de cuidado e guarda das crianças, mas como ambientes essenciais para o desenvolvimento pleno e o exercício de direitos, reconhecendo-se a importância de

um espaço bem estruturado e inclusivo para que as crianças desenvolvam competências que irão repercutir em toda a sua vida futura (UNESCO, 2005). À vista disso, a evolução das salas de aula e espaços escolares, destinados à educação infantil, reflete a importância crescente que a sociedade atribui à educação das crianças pequenas, compreendendo que esse período da vida é fundamental para a formação de indivíduos críticos, criativos e socialmente integrados.

3.4 Uma educação para e com as infâncias

A opção pelo termo "infâncias" no plural se justifica pela compreensão da infância como uma construção social plural, historicamente situada e atravessada por diferentes contextos culturais, econômicos e políticos. Como apontam Barbosa e Santos (2017), a infância não pode ser considerada uma categoria homogênea, uma vez que, ao longo do tempo, múltiplas concepções de infância foram elaboradas, refletindo as transformações sociais e históricas. Essa diversidade se expressa nas diferentes vivências das crianças, que estão inseridas em realidades sociais distintas e são atravessadas por fatores como classe, gênero e etnia, configurando, assim, infâncias múltiplas e heterogêneas.

Além disso, Pereira e Freitas (2024) reforçam essa perspectiva ao argumentarem que a infância deve ser compreendida como um fenômeno plural, que varia conforme o contexto geográfico e social em que a criança está inserida. As crianças atribuem diferentes significados aos espaços que ocupam, demonstrando que suas experiências não podem ser generalizadas em uma única concepção de infância. Assim, o termo "infâncias" no plural reconhece essa diversidade e evita a imposição de uma visão única e eurocêntrica sobre a experiência infantil.

Na educação, seja qual nível for, é fundamental reconhecer qual faixa etária se está atuando e suas individualidades, para poder assim entregar um trabalho de qualidade conforme as demandas curriculares, psicológicas e biológicas. Mas, quando se trata da educação infantil, essa necessidade de ampliar, devido às grandes especificidades existentes dentro de uma pequena faixa etária. Visto que a educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento humano, onde as bases cognitivas, emocionais e sociais são estabelecidas, a organização do espaço e do tempo tem um

impacto significativo no desenvolvimento das crianças, sendo necessário esse olhar atento, para poder assim trazer as contribuições necessárias conforme a faixa etária que está sendo atendida.

Quando uma família recebe um filho, muda completamente a sua rotina, que inicialmente é em torno do filho, mas posteriormente, a rotina precisa ir voltando ao normal, a mãe retorna ao seu trabalho e é necessário um lugar de carinho, segurança, cuidado e atenção para esse bebê ficar (Ruas; Vilarinho, 2019), podendo ser um cuidador ou a escola essa opção, nesta segunda opção, a Escola de Educação Infantil entra na vida da família. E nessa primeira faixa etária de acesso à escola, eles ainda não se comunicam verbalmente, portanto, dependem da interpretação do adulto para serem compreendidos quanto às suas solicitações. Também é nessa fase que eles são extremamente férteis para estímulos, podendo inclusive, segundo Ruas e Vilarinho (2019), desenvolver nessa fase a base do aprendizado musical, que irá influenciar o desenvolvimento musical posteriormente. Tão importante a importância de reconhecimento de cada fase, para que os estímulos necessários sejam realizados no momento ideal, e não tardiamente.

Jean Piaget define as faixas etárias conforme os estágios de desenvolvimento infantil, sendo que dos quatro estágios pautados por ele, apenas dois abrangem a educação infantil, sendo o estágio sensório motor e o pré-operacional, ficando o operatório concreto e o operatório formal para idades que contemplam o Ensino Fundamental. O estágio sensório motor, de zero a dois anos, contempla o desenvolvimento através da interação sensório-motora com o ambiente. De dois a quatro anos é o estágio pré-operacional, onde inicia o pensamento simbólico e o uso da linguagem (Piaget, 1972).

A teoria de Jean Piaget (1972) sobre o desenvolvimento cognitivo tem um grande impacto na educação infantil, pois influencia as práticas pedagógicas e políticas educacionais, no sentido de respeitar os estágios de desenvolvimento da criança e diante disso proporcionar um ambiente rico em experiências e interações significativas, tornando a criança em sujeito ativo da construção de seu conhecimento. Ao compreender os estágios de desenvolvimento infantil, pode-se fornecer uma educação mais eficaz, pois irá atender às necessidades específicas de cada fase,

permitindo que o educador identifique o que a criança é capaz de realizar em nível de pensamento, linguagem e interação social.

A BNCC (Brasil, 2017) também enfatiza a importância de práticas educativas que respeitem o ritmo e a individualidade de cada criança, visando ao desenvolvimento pleno em suas múltiplas dimensões. Ao compreender os diferentes estágios, o educador pode planejar e executar propostas pedagógicas que não apenas respeitem o atual momento do desenvolvimento da criança, mas que estimulem seu avanço para estágios mais avançados.

A infância, compreendida enquanto etapa inicial do desenvolvimento humano, é marcada por transformações físicas, emocionais e cognitivas que exigem uma abordagem pedagógica sensível às suas particularidades. Segundo a BNCC (Brasil, 2017), a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e abrange crianças desde o nascimento até os seis anos de idade, sendo essa etapa dividida em três grandes grupos: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses).

Sabendo que as particularidades de cada faixa etária requerem práticas pedagógicas específicas, respeitando as necessidades próprias de cada grupo, os bebês, por exemplo, encontram-se em uma fase marcada por grandes descobertas sensoriais e motoras (Brasil, 2017). Eles necessitam de cuidados especiais, afeto e estímulos sensoriais para seu desenvolvimento integral. A exploração do ambiente, a criação de vínculos afetivos e a comunicação não verbal são características fundamentais dessa etapa (Oliveira e Marinho, 2019). Diante disso, vislumbra-se que o ensino de bebês deve permitir e proporcionar interações valiosas, com ambientes seguros e também desafiadores, além de relações afetivas concretas que promovam a segurança emocional necessária para seu desenvolvimento.

O segundo grupo são as crianças bem pequenas, que estão em uma fase de descoberta e exploração do mundo ao seu redor, e que começam a consolidar suas habilidades motoras, linguísticas e sociais (Brasil, 2017). Oliveira e Marinho (2019) complementam que é nessa fase que se intensificam as interações sociais, a curiosidade e a experimentação ativa do mundo ao seu redor. Nesta faixa etária, as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula devem valorizar o brincar como principal forma de expressão e aprendizagem, promovendo diariamente

atividades que incentivem a autonomia da criança, além da cooperação e a resolução de problemas e conflitos.

O terceiro grupo, das crianças pequenas, são caracterizados pelo aperfeiçoamento de sua linguagem, capacidade de simbolização e habilidade social, passando a desenvolver habilidades motoras mais refinadas (Brasil, 2017). Também é nessa fase que seu repertório cognitivo e social aumenta, permitindo compreender melhor regras, conceitos abstratos e papéis sociais. Diante dessa caracterização, o educador desta etapa deve promover experiências que estimulem o raciocínio lógico, a criatividade e o pensamento crítico, sempre levando em conta a importância das interações com os seus pares, sendo o papel do adulto, de mediador desse processo de aprendizagens.

Conforme nosso documento educacional orientador, a BNCC, é destacado que a organização da educação infantil por faixas etárias tem motivação a garantir o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas especificidades e promovendo direitos de aprendizagem, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). Desta forma, a prática pedagógica desenvolvida na educação infantil deve ser bem organizada e planejada de forma a assegurar que todas as crianças, independentes de suas particularidades e fases de desenvolvimento, possam se apoderar do mundo de maneira realmente significativa, para que assim construam aprendizagens que reflitam suas potencialidades e necessidades.

4 IDENTIDADE(S) E OS SABERES DOCENTES PARA ATUAR COM E PARA AS INFÂNCIAS

Esta seção do trabalho objetiva redigir algumas reflexões sobre a identidade(s) docente(s), saberes docentes e as especificidades da(s) identidade(s) e dos saberes docentes do profissional que atua na educação infantil, etapa foco deste estudo, dialogando sobre o ser professor/a que atua na e para as infâncias.

A construção da identidade docente é um processo dinâmico e contínuo, influenciado por múltiplos fatores sociais, culturais e institucionais. No campo da educação infantil, essa construção torna-se ainda mais complexa, devido às especificidades das infâncias e às particularidades do desenvolvimento infantil. Para atuar com e para as infâncias, o professor precisa desenvolver uma identidade profissional sólida, permeada por saberes pedagógicos específicos que possibilitem a criação de práticas educativas adequadas às demandas e peculiaridades dessa etapa (Pimenta, 2009).

Buscou-se compreender o que se entende por identidade docente e saberes docentes, profissionalidade do educador infantil, com principal foco de atuação na etapa da educação infantil e os saberes necessários para a construção dessa identidade, com base em autores como Maurice Tardif (1999), Kenneth Zeichner (1993), Ana Grutzmann (2004), Selma Pimenta (2009), entre outros.

4.1 O conceito de identidade docente

É importante compreender a interligação entre os saberes docentes e a construção da identidade profissional do professor, pois essa identidade profissional está diretamente ligada e é influenciada pelos saberes que possuem e também pelas experiências vivenciadas em suas práticas.

A identidade docente, é um conjunto de características, segundo Grutzmann (2004), refere-se à construção da identidade profissional dos professores e que envolve a integração de diversos elementos, como os saberes docentes, as experiências vivenciadas na sua trajetória formativa e na sua prática educativa, as crenças e os valores pessoais. Essa identidade docente é fundamental para a atuação

em sala de aula, influenciando diretamente as práticas pedagógicas, as relações com os alunos e colegas, além da percepção do papel do professor na sociedade.

Segundo Dubar (1997), essa identidade profissional é um processo de construção social e pessoal que acontece no decorrer da vida, sendo influenciada pelas experiências individuais, interações sociais e pelas demandas do contexto profissional. Para Grutzmann (2004), a construção da identidade docente envolve tanto aspectos pessoais quanto institucionais, sendo resultado das interações entre a formação acadêmica, as práticas pedagógicas e as expectativas sociais relacionadas ao papel do professor.

Afunilando o olhar para a educação infantil, compreendemos que a identidade docente é formada a partir de uma complexa rede de saberes e práticas que refletem as demandas específicas dessa etapa de ensino. O professor que atua com crianças pequenas precisa compreender profundamente as particularidades do desenvolvimento infantil e ajustar suas práticas pedagógicas para promover uma aprendizagem significativa. Desta forma, a identidade docente nessa etapa deve ser permeada por uma sensibilidade às necessidades das crianças, capacidade de mediação nas interações, além de um compromisso ético com o cuidado e a educação (Barbosa, 2000).

4.2 O conceito de saberes docentes

Os saberes docentes, segundo Tardif (1999), são como um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos que os professores mobilizam em sua prática profissional, formados por múltiplas fontes, incluindo conhecimentos disciplinares, pedagógicos, formação inicial, a prática profissional, conhecimento científico e experiências pessoais. Esses saberes são construídos ao longo da formação e da prática docente, não sendo homogêneos, pois variam conforme o contexto educacional e o nível de ensino de atuação, sendo fundamentais para o desenvolvimento das atividades educativas, como conhecimento sobre o desenvolvimento da faixa de atuação, metodologias de ensino, planejamento curricular, avaliação educacional e gestão da sala de aula, sendo necessários para a

construção da identidade docente, uma vez que guiam as ações do professor em sala de aula e moldam sua percepção sobre o ensino e a aprendizagem.

Esses saberes docentes pautados acima, são fundamentais para entender como a identidade do professor se desenvolve e se manifesta na prática educativa. Como descrito por Pimenta (2009), os saberes docentes incluem o conhecimento sobre a própria prática pedagógica, que é adquirido de forma reflexiva, sendo divididos em três grandes categorias interligadas que, ao se juntarem, formam a base de atuação do professor, sendo elas: saberes do conhecimento específico, saberes pedagógicos e saberes da experiência.

A primeira categoria de saber docente são os saberes do conhecimento específico, que abrangem os saberes teóricos e técnicos sobre as disciplinas que o professor leciona, consistindo em ter o domínio dos conteúdos que compõem o currículo escolar, assim como os conhecimentos científicos, artísticos, culturais e técnicos. Pimenta (2009) destaca que esse tipo de saber é fundamental para a prática docente, pois permite ao professor compreender profundamente os temas e conceitos que serão abordados em sala de aula, permitindo uma mediação adequada entre o conhecimento e os estudantes. Levando para o contexto da educação infantil, podemos considerar ele como crucial para que o professor tenha uma sólida compreensão do desenvolvimento infantil e das áreas de conhecimento específicas, como linguagem, matemática, ciências e artes, para que possa adaptar o currículo às necessidades das crianças.

A segunda categoria, dos saberes pedagógicos, está relacionada à organização do ensino e à prática docente, referindo-se às estratégias, métodos e teorias pedagógicas que orientam a organização e direção do ensino. Segundo Pimenta (2009), os saberes pedagógicos envolvem a capacidade de planejar, implementar e avaliar atividades de ensino e aprendizagem de maneira eficaz, levando em conta as características do público-alvo. Esses saberes são fundamentais para que o professor possa articular o conteúdo disciplinar com as metodologias didáticas adequadas, para que consiga acessar o aluno de forma assertiva, promovendo a aprendizagem ativa e significativa. Na educação infantil, os saberes pedagógicos podem incluir o uso de brincadeiras e jogos como formas de aprendizagem, a criação de ambientes pedagogicamente estimulantes e a mediação

de interações sociais entre as crianças, todas essas atividades de cunho essencial nesta etapa.

A terceira e última categoria, saberes da experiência, se refere ao conhecimento que o professor adquire e constrói ao longo da trajetória profissional, devido suas vivências rotineiras práticas no cotidiano escolar. Tardif (1999) também aborda essa categoria, destacando que os saberes da experiência são construídos diretamente na interação com os alunos, nas práticas pedagógicas cotidianas e nas relações com outros profissionais da educação (pares). Esses saberes da experiência são significativos pois permitem ao professor desenvolver uma sensibilidade prática, que é a capacidade de lidar com as imprevisibilidades rotineiras, tomar decisões rápidas e sempre ajustar suas práticas pedagógicas conforme as necessidades específicas de cada turma. Na educação infantil, esses saberes são essenciais, pois o professor precisa adaptar suas abordagens pedagógicas de forma constante, considerando as demandas emocionais, cognitivas e comportamentais das crianças (Barbosa, 2000).

Compreender os saberes docentes no contexto da educação infantil é necessário, diante das características bem singulares, visto que os educadores precisam lidar com as especificidades únicas do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária, etapa que envolve tanto o cuidado, quanto a educação (Oliveira et al., 2019). Para o professor da educação infantil, esses saberes estão intrinsecamente ligados à compreensão dos processos de desenvolvimento infantil, à mediação das interações sociais das crianças e à criação de um ambiente de aprendizagem que promova o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

A inter-relação entre essas três categorias de saberes docentes é o que confere ao professor uma identidade profissional única, complexa e dinâmica. Enquanto os saberes do conhecimento específico fornecem a base teórica necessária, os saberes pedagógicos possibilitam a aplicação desses conhecimentos de forma didática, e os saberes da experiência ajudam o professor a refinar e ajustar sua prática com base nas realidades vivenciadas em sala de aula. Pimenta (2009) argumenta que o equilíbrio entre essas categorias é essencial para que o professor consiga atuar de forma competente, consciente, reflexiva e autônoma.

Assim, compreender e mobilizar essas três categorias de saberes docentes, permite que o professor desempenhe um papel mais crítico e transformador na educação. Ao integrar o conhecimento teórico, as práticas pedagógicas e as experiências vividas, o professor de educação infantil é capaz de promover um ensino que vai além da mera transmissão de conteúdo, incentivando o desenvolvimento integral das crianças e criando ambientes de aprendizagem acolhedores e estimulantes, que é o real sentido e intenção de uma educação sólida e de qualidade.

Diferentemente de Pimenta (2009), Tardif (1999) categoriza os saberes docentes em quatro tipos, sendo eles: saberes do conteúdo, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência. O saber do conteúdo está diretamente relacionado ao domínio dos conhecimentos específicos, enquanto o saber curricular envolve a compreensão das diretrizes e programas educacionais. O saber pedagógico considera as técnicas de ensino e estratégias didáticas, e o saber da experiência é construído a partir da prática cotidiana e interações com os alunos.

Podemos perceber uma aproximação entre os saberes pautados pelos dois autores, pois o que Tardif chama de saberes advindos da formação profissional, se assemelha interpretativamente com os saberes pedagógicos elencado por Pimenta. Assim como, saberes disciplinares e saberes curriculares, trazidos por Tardif, se parece com os saberes do conhecimento, de Pimenta. Ainda, os saberes experienciais de Tardif se iguala com os saberes da experiência de Pimenta.

4.3 As especificidades da(s) identidade(s) e dos saberes docentes do profissional que atua na educação infantil: ser professor/a na e para as infâncias

O docente da Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças pequenas, atuando como mediador entre elas e o conhecimento. Zeichner (1993) destaca a importância de uma formação inicial sólida e contínua para os professores da Educação Infantil, que os capacite a compreender as especificidades dessa etapa educacional e a promover práticas pedagógicas adequadas às necessidades das crianças.

As crianças pequenas que frequentam as instituições de Educação Infantil, passam na maioria das vezes, mais de 8 horas diárias, sendo um tempo significativo

do seu dia, por isso Barbosa e Horn (2019, p.17) refletem sobre a responsabilidade dos educadores, que devem “tornar este dia a dia qualificado para que as crianças encontrem sentido pessoal naquilo que realizam e significado social e cultural nas propostas que são a elas dirigidas”. E além disso, tornar o dia prazeroso e instigante, para todos os sujeitos envolvidos na escola.

Ainda, Barbosa e Horn (2019, p. 17-18) apontam duas questões importantes para esse tempo de qualidade da instituição de educação infantil,

Primeiro o fato de sabermos que este é um tempo precioso na vida das crianças em que descobertas, relações e experiências constituem a possibilidade delas se constituírem como sujeitos sociais, pertencente a uma cultura e, ao mesmo tempo, instituírem as suas singularidades nesse mundo. É na infância que as crianças alicerçam as aprendizagens que serão construídas ao longo de suas vidas e, conseqüentemente, num plano mais afetivo, que reservas de entusiasmo pela vida serão nesta fase ‘bem guardadas’.

O professor necessita articular entre os saberes teóricos e práticos como principal passo para construir sua identidade docente. Diante disso, Zeichner (1993) argumenta que a formação do professor deve proporcionar uma base teórica sólida, mas também permitir que o professor desenvolva a capacidade de refletir sobre sua prática para que assim possa ajustá-la conforme o contexto em que atua e a necessidade percebida. No caso da educação infantil, isso significa que o professor precisa dominar tanto os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil quanto as práticas pedagógicas que promovam o aprendizado por meio de brincadeiras, interações e atividades lúdicas. Dessa maneira, o professor que atua na educação infantil não é apenas um transmissor de conteúdo, pois ele está ali para facilitar o desenvolvimento das crianças de forma integral.

É o professor de Educação Infantil o responsável por criar um ambiente acolhedor e estimulante, além de planejar atividades que promovam o desenvolvimento integral, observar e acompanhar o progresso de cada criança, além de estabelecer combinações com as famílias para garantir uma educação de qualidade. Bruner (1997), ressalta a importância da cultura e da linguagem na construção do conhecimento infantil, enfatizando o papel ativo da criança no processo de aprendizagem. Assim, o professor de Educação Infantil deve reconhecer e valorizar

o protagonismo infantil, criando oportunidades para que as crianças expressem suas ideias, emoções e interesses.

Os saberes docentes específicos da Educação Infantil envolvem uma compreensão aprofundada do desenvolvimento infantil, estratégias de interação e comunicação com as crianças, planejamento de atividades lúdicas e exploratórias, além de habilidades para estabelecer parcerias efetivas com as famílias. Pimenta (2002) ressalta a importância da reflexão sobre a prática como uma ferramenta essencial para o aprimoramento constante dos saberes docentes na Educação Infantil.

Visto que os saberes docentes são construídos a partir da experiência prática dos professores, aliado ao conhecimento teórico, experiências pessoais e socioculturais, e que a identidade docente é um conceito complexo que envolve a construção da imagem profissional do educador e sua relação com o contexto educativo, e que o campo da educação é vasto e complexo, repleto de conceitos e teorias que buscam compreender e promover o desenvolvimento humano e social por meio do processo educativo, necessita-se de um olhar atento para essa etapa.

A identidade docente na Educação Infantil é concebida pela interação entre experiências individuais e contextos profissionais, enquanto os saberes docentes constituem a base do trabalho educacional, guiando as práticas pedagógicas dos professores. Nesse sentido, é essencial que os docentes da Educação Infantil possuam uma formação sólida e contínua, que os capacite a compreender as especificidades dessa etapa educacional e a promover práticas pedagógicas eficazes e significativas para o desenvolvimento das crianças.

Bezerra (2017) faz uma relação entre os saberes curriculares e os experienciais dos docentes, transmitindo a ideia de que são desconexos, pois o saber curricular se pauta em uma teoria escrita, que por vezes pode ser irrelevante para a prática. Apontando a necessidade de uma maior interação, apropriando as práticas educativas pelo saber curricular adquirido e orientado. No caso da educação infantil, os saberes docentes precisam abarcar tanto o conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil quanto as habilidades práticas para lidar com as demandas emocionais e comportamentais das crianças.

Para Pimenta (2009) o conhecimento do professor vai se construindo e se constituindo à medida em que ele analisa criticamente as situações vividas, observando a resposta frente às suas práticas e vai realizando os ajustes necessários. Na educação infantil, os saberes da experiência desempenham um papel primordial, pois o professor precisa lidar com situações imprevisíveis e adaptar constantemente suas práticas pedagógicas para atender às necessidades das crianças (Oliveira et al., 2019). Esse processo de reflexão é altamente importante nessa etapa, onde o professor deve ser capaz de interpretar os sinais e comportamentos das crianças para responder de maneira eficaz às suas necessidades. Nesse sentido, os saberes docentes na educação infantil são permeados por uma forte dimensão ética e emocional, uma vez que o professor precisa equilibrar o cuidado e a educação de forma integrada (Barbosa, 2000).

Esse processo reflexivo também diz respeito aquele que constantemente avalia a sua prática e assim, para Zeichner (1993), buscando melhorar suas abordagens pedagógicas, para construir a sua verdadeira identidade docente. Na etapa da educação infantil, essa reflexão é crucial, para possíveis adaptações de estratégias de ensino, combinando com as diferentes fases do desenvolvimento infantil, e ainda, responder de maneira eficaz às demandas emocionais e comportamentais das crianças (Oliveira, 2011).

A atuação docente na educação infantil exige um conjunto de competências que vão para além do domínio de conteúdos disciplinares, desta forma, Pimenta (2009) consolida que o professor que atua com crianças pequenas precisa desenvolver uma identidade que integre o saber cuidar, ao saber educar. Isto, para que o educador consiga garantir que além das aprendizagens formais, possa promover o desenvolvimento emocional, social e físico das crianças. Com isso, Kramer (2008) afirma que a identidade docente no contexto educacional infantil está profundamente ligada à capacidade de observar, para poder e interpretar e após, intervir, de maneira sensível, nas relações das crianças com o ambiente e seus pares.

Visto que o professor é um processo de construção contínuo, com a internalização de saberes, valores e práticas, e que interage constantemente com o contexto social e profissional, compreende-se que sua identidade se constrói dia a dia. Para Dubar (2009), essa identidade é moldada pelas experiências individuais e

também pelas influências institucionais, culturais e políticas, que agem no âmbito educacional. E se tratando do educador infantil, o autor destaca ser ainda mais complexa a construção identitária, pois envolve lidar com as especificidades do desenvolvimento infantil, afirmando isso, Kramer (2008), retrata ser as experiências de cuidado e afeto, criando um vínculo emocional, elo necessário para a prática pedagógica.

Para além disso, a prática pedagógica na educação infantil também deve seguir um preceito ético com o desenvolvimento integral das crianças, que também irá influenciar na identidade docente. Grutzmann (2004) detalha mais algumas informações na construção da identidade docente do profissional que atua na educação infantil, pois deve estar ancorada também em práticas que viabilizem um ambiente acolhedor e estimulante, para que assim as crianças possam desenvolver suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Sendo desta forma, um mediador de interações e um agente facilitador da construção da autonomia e da identidade da criança.

Constatado que a identidade docente não se dissocia dos saberes adquiridos, percebe-se que na educação infantil essa inter-relação fica mais evidente, diante da exigência que a prática pedagógica tem, com um conjunto de saberes necessários para além da simples transmissão de conhecimento/informação. Tardif (1999) ainda traz a questão do contexto de trabalho do professor, que por vezes é marcado por exigências externas, como as expectativas e cobranças das famílias, as políticas educacionais que frequentemente se alteram, equilibrando assim suas práticas com as suas convicções internalizadas. Esse equilíbrio é deveras importante, pois, conforme traz Barbosa (2000), o professor é a figura central do desenvolvimento das crianças, no entanto, é muito cobrado por resultados, que por vezes, não se ajustam à natureza processual e não-linear do aprendizado infantil, devendo este professor ser o cerne estrutural para as crianças.

Retomando, a construção da identidade docente no contexto da educação infantil é um processo dinâmico e multifacetado, que envolve a integração de saberes teóricos, práticos e reflexivos. O professor que atua com e para as infâncias precisa desenvolver uma identidade profissional que esteja em sintonia com as

especificidades do desenvolvimento infantil e que também, concomitantemente, seja capaz de responder às demandas sociais e institucionais do contexto educacional. A articulação entre os saberes docentes e a identidade profissional é, portanto, uma característica central da atuação do professor de educação infantil, que deve ser capaz de combinar o cuidado, a educação e a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico de uma pesquisa é passo fundamental para que haja a construção de um conhecimento sólido e bem fundamentado. Seguir uma metodologia rigorosa ao desenvolver um projeto garante a validade, confiabilidade e replicabilidade da pesquisa. Gil (2002) destaca que a metodologia é o caminho que orienta o pesquisador desde a formulação do problema até a análise dos dados, assegurando que cada etapa do processo investigativo seja realizada de maneira coerente e sistemática.

Uma metodologia bem definida permite que o pesquisador trace procedimentos claros e precisos, facilitando a organização, condução e execução da pesquisa, além de fornecer uma estrutura sólida para apoiar a interpretação dos resultados que forem obtidos, sendo essencial para a credibilidade científica do estudo. Segundo Demo (2000), a metodologia científica não é apenas um conjunto de técnicas, mas uma forma de pensar e abordar o conhecimento que promove a reflexão crítica e a compreensão profunda dos fenômenos estudados.

5.1 Delineamento

Para este estudo, adotamos uma abordagem qualitativa e descritiva, seguindo as orientações de renomados autores na área de metodologia de pesquisa. A pesquisa qualitativa, conforme exposto por Demo (2000), tem como objetivo principal compreender os fenômenos sociais em profundidade, considerando o contexto e as percepções dos participantes. Esta abordagem permite uma análise mais rica e detalhada dos dados, contribuindo para a compreensão das complexidades inerentes ao objeto de estudo. Lüdke e André (2018) enfatizam que a pesquisa qualitativa é particularmente adequada para estudos em educação, onde se busca entender as experiências e práticas educacionais a partir da perspectiva dos próprios atores envolvidos.

Minayo (2007) complementa ao afirmar que a metodologia qualitativa, por exemplo, permite a exploração das dimensões subjetivas e contextuais dos fenômenos, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e detalhada das

realidades investigadas. Portanto, seguir uma metodologia rigorosa não só garante a qualidade e a integridade da pesquisa, mas também fortalece a contribuição do estudo para o campo acadêmico, proporcionando insights valiosos e fundamentados para a prática educacional.

Ainda, Minayo (2007) reforça a importância da pesquisa qualitativa no campo da saúde, no entanto, suas considerações são igualmente aplicáveis à educação, onde o entendimento das práticas pedagógicas e das interações em sala de aula requer uma análise sensível às minúcias e às particularidades de cada contexto educacional.

Esta pesquisa adotou um delineamento qualitativo e descritivo, que visou explorar e descrever os saberes docentes envolvidos nas práticas pedagógicas, das escolas municipais de educação infantil, etapa creche, do município de Frederico Westphalen/RS. A pesquisa qualitativa, como destacado por Gil (2002), é caracterizada pela flexibilidade e pela profundidade na coleta e análise dos dados, permitindo uma compreensão holística do fenômeno estudado. De acordo com Lüdke e André (2018), a pesquisa descritiva se preocupa em detalhar e interpretar os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes, fornecendo uma visão detalhada e contextualizada das práticas educacionais.

5.2 Participantes

Foram convidados a responder o questionário, todos os professores titulares de turma, que estão atuando nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS), no município de Frederico Westphalen/RS². Sendo que, neste município, as EMEIS atendem apenas a etapa creche (bebês e crianças bem pequenas), pois, por motivo de grande demanda de alunos e insuficiência de espaço físico, a etapa pré-escolar utiliza o espaço físico das Escolas Estaduais e Municipais de Ensino Fundamental, atendendo esses dois públicos juntamente. Então pela especificidade das faixas etárias atendidas na Educação Infantil, a opção das EMEIS.

² O que totaliza 113 participantes distribuídos em 9 EMEIS.

A seleção dos participantes seguiu o critério de representatividade, abrangendo todas as escolas e níveis de experiência docente. Conforme sugerido por Demo (2000), a representatividade é essencial para garantir que os resultados da pesquisa possam ser generalizados para o contexto mais amplo das práticas pedagógicas no município.

O município de Frederico Westphalen conta com as seguintes EMEIS e número de professores titulares, informado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Frederico Westphalen (SMEC/FW):

Nº	ESCOLA	PROFESSORES TITULARES
01	EMEI NOSSA SENHORA APARECIDA	08
02	EMEI JOHN ONGMAN	06
03	EMEI SANTA LUZIA	08
04	EMEI SÃO CRISTÓVÃO	05
05	EMEI MÃE DE DEUS	19
06	EMEI PROFESSORA CECI CAPUANI	20
07	EMEI SOFIA PICH	16
08	EMEI JOÃO PAULO II	14
09	EMEI VÓ GLADYS	17
	TOTAL	113

Vale destacar que a escolha do município se deu pelo fato de ser um dos maiores da região, com maior número de alunos, e que não participou ainda de pesquisa com essa temática, conforme estado do conhecimento realizado (e apresentado anteriormente). Desta forma, foi escolhido o município de Frederico Westphalen, para ser aplicado o questionário, em função de sua relevância regional. O município está localizado no noroeste do Rio Grande do Sul, e é um município de destaque na região, pois é conhecido por sua robusta infraestrutura educacional e significativa contribuição econômica. No setor educacional, a cidade abriga diversas instituições de ensino, incluindo a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), fortalecendo a formação acadêmica local e regional.

Para contextualizar, segue abaixo o Quadro 1, em que mostra a localização do município de Frederico Westphalen, situado junto ao Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) do Médio Alto Uruguai – CODEMAU:

Quadro 1 – Mapa de municípios pertencentes ao COREDE Médio Alto Uruguai - CODEMAU



Fonte: <https://www.codemau.org.br/historia> (2017).

Também, Frederico Westphalen faz parte da AMZOP, que é a Associação dos Municípios da Zona de Produção, formada por 28 municípios associados do estado do Rio Grande do Sul, com o desempenho um papel necessário no fortalecimento dos municípios e o desenvolvimento regional, buscando por progresso e bem-estar em toda a região da Zona Produção. Sua sede atualmente está fixada na cidade de Seberi - RS, cidade limdeira. No entanto, Frederico Westphalen possui grande influência na AMZOP, tendo feito parte já da diretoria.

Quadro 2 – Mapa do Rio Grande do Sul e Mapa da AMZOP com marcação do município de Frederico Westphalen/RS



Fonte: <https://amzop.com.br/>

Em termos econômicos, Frederico Westphalen se destaca pela agricultura, pecuária e comércio, sendo um polo de desenvolvimento regional. A cidade também tem investido em programas de apoio à inovação e empreendedorismo, colaborando para a diversificação da economia local e gerando novas oportunidades de emprego. Além disso, iniciativas voltadas para a educação e formação profissional têm promovido uma mão de obra qualificada, contribuindo para o crescimento da região.

Pela grande demanda educacional, reflexo do crescimento do município, nos últimos anos, diversas EMEIS passaram por reforma e ampliação de salas, no entanto, ainda insuficiente para contemplar todas as solicitações de matrícula para a educação infantil. Desta forma, o município se organizou acolhendo apenas a etapa creche dentro das escolas de educação infantil, repassando as turmas de pré-escolar para as escolas que atendem o ensino fundamental (municipal e estadual).

Com essa distribuição de vagas gerenciada pelo município, o questionário previamente destinado às EMEIS, abrangeu apenas a etapa ofertado pelo município neste local, que é a creche, contemplando os bebês e as crianças bem pequenas. Deste modo, por mais que faça parte da educação infantil, a pesquisa não envolveu

a etapa pré-escolar (crianças pequenas), que foi eliminada da pesquisa, por não ser ofertada dentro das EMEIS.

Cada EMEI é constituída pela Direção, Serventes, Monitoras, Auxiliares de Ensino, Professores Titulares e Professores de Hora Atividade, onde cada um desempenha seu diferente e importante papel, para que a escola consiga ofertar o melhor para seus alunos. Diante da temática de pesquisa proposta, que foi analisar a identidade e os saberes que constituem a docência na educação infantil, selecionamos apenas os professores titulares, visto que os professores de hora atividade se encontram em diversas turmas, não sendo responsáveis por uma turma única.

5.3 Procedimentos

Os procedimentos estão subdivididos em quatro momentos. O primeiro versa sobre o tipo de instrumento utilizado na pesquisa. O segundo e o terceiro apresentam dados de como se deu a coleta e a análise dos dados, respectivamente. O quarto aponta sobre os cuidados éticos e legais da pesquisa.

5.3.1 Instrumentos

O instrumento utilizado foi o questionário, o qual foi enviado, via *google forms*, para todos os professores da educação infantil, etapa creche, da rede municipal, permitindo uma coleta de dados rica e diversificada. O questionário (Apêndice 1) está elaborado com questões abertas e tem uma previsão de 20 a 40 minutos para ser preenchido.

O Questionário está subdividido em três eixos. O primeiro contempla questões sociodemográficas e laborais. O segundo, questões direcionadas ao tema da pesquisa, mas tentando fazer emergir resposta sem nenhuma inferência teórica. Por fim, o terceiro, com relação teórica para ver se as respostas se complementam, destoam, etc.. Destaca-se que as questões presentes no primeiro eixo são fundamentais para auxiliar na análise dos dados, tendo em vista que questões como

gênero, idade, tempo de profissão, acúmulo de funções entre outras profissões ou entre trabalhos com a casa e filhos podem ter impacto nas respostas.

5.3.2 Coleta de Dados

Inicialmente, fez-se contato com a Secretaria Municipal de Educação com o único intuito de verificar a autorização para a realização da pesquisa (Anexo 1)³ e para levantamento de dados estritamente numéricos para delimitar a amostra da pesquisa. Futuros contatos (que envolvam qualquer tipo de coleta e/ou contato com os participantes) apenas serão feitos após qualificação do projeto e aprovação do mesmo pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Após as devidas aprovações, a pesquisadora foi em cada uma das escolas para se apresentar, apresentar o objetivo da pesquisa e verificar a preferência pelo contato via email ou whatsapp para envio do questionário. O questionário aplicado ficou disponível em link, que deixava a critério do professor a forma de responder, podendo ser aberta em notebook disponibilizado pelo entrevistador, em aparelho próprio de celular, e sendo respondida de forma sozinha ou com o auxílio de preenchimento. Também, para quem preferisse, o questionário poderia ser entregue impresso e, nesse caso, a pesquisadora retornaria nas escolas nos prazos pré-estabelecidos para recolher os mesmos⁴.

A ideia era fazer o envio do questionário aos 113 participantes, dando-lhes o prazo de 15 dias para resposta. Passados os 15 dias, fez-se novo contato dando mais 15 dias e assim sucessivamente por um período de até dois meses, até que atingisse um número suficiente de respondentes ou até que acontecesse a saturação da amostra ou, ainda, quando fosse perceptível que novos contatos seriam em vão ou estivessem causando certo incômodo. Pelo viés qualitativo da pesquisa, ela se viabilizaria independentemente do número de participantes.

³ A autorização foi assinada pela Secretária de Educação e Cultura, principal representante da SMEC/FW, a qual autorizou a realização da pesquisa de campo com os docentes, em todas as escolas de educação infantil da rede municipal de ensino, na pesquisa que versará sobre os saberes que envolvem a docência na educação infantil do município.

⁴ A forma de contato/preenchimento foi de escolha do participante e, caso a escolha fosse por e-mail ou WhatsApp, o próprio participante que cedia essa informação nesse primeiro contato.

5.3.3 Análise dos dados

Os dados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo, conforme descrito por Bardin (2011), mas vale fazer a ressalva de que os procedimentos de análise seguiram as etapas recomendadas por Minayo (2007), incluindo a leitura detalhada das respostas, a categorização dos dados e a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico adotado. Esta abordagem permitiu identificar padrões e tendências dos saberes docentes, bem como explorar as implicações dessas práticas para o desenvolvimento infantil na etapa creche.

A análise de conteúdo é uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, permitindo a interpretação sistemática e objetiva de dados textuais. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo envolve um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, permitindo a interpretação dos significados contidos nas mensagens e a categorização de dados em unidades que possam ser analisadas de maneira comparativa, com indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Este método, conforme Bardin (2011), é essencial para identificar padrões, temas e categorias que emergem dos dados, possibilitando uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados, oferecendo uma perspectiva multifacetada sobre os fenômenos analisados.

Krippendorff (2013) complementa ao afirmar que a análise de conteúdo pode ser aplicada a uma variedade de materiais, incluindo textos escritos, discursos, documentos e mídias audiovisuais, sendo uma técnica flexível que se adapta a diferentes contextos de pesquisa. Essa metodologia proposta por Bardin, envolve três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2011). A primeira etapa, a pré-análise, consiste na organização do material, preparação dos dados, seleção dos documentos e formulação de hipóteses. Na segunda etapa, na exploração do material, ocorre a codificação e categorização dos dados. Já na terceira e última fase, que é o tratamento dos resultados, é realizada a interpretação e conclusão dos achados, permitindo identificar padrões e tendências nas informações analisadas. Bardin (2011) considera essas etapas necessárias para

garantir a validade e replicabilidade do processo de análise, fornecendo uma estrutura metodológica rigorosa que apoia a interpretação vigorosa e fundamentada dos dados coletados.

Outro ponto importante da análise de conteúdo, é sua flexibilidade metodológica, que permite a adaptação para diversos tipos de dados, como textos, imagens e discursos (Bardin, 2011). Podendo assim ser aplicada em diferentes áreas do conhecimento como comunicação, sociologia, psicologia e educação, sendo por este motivo, amplamente utilizada em pesquisas acadêmicas e de também de mercado. Essa versatilidade característica da análise de conteúdo, contribui para sua popularidade entre os pesquisadores que buscam extrair sentido de grandes volumes de dados qualitativos.

A relevância da análise de conteúdo está na sua capacidade de tratar com a complexidade dos dados, transformando-os em categorias claras e objetivas. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo permite a criação de inferências que vão além do conteúdo evidente, alcançando o nível latente de significados que podem não ser imediatamente percebidos, mas que são essenciais para a compreensão clara e abrangente do objeto de estudo.

Em suma, o percurso metodológico delineado para esta pesquisa está fundamentado em uma sólida base teórica e metodológica, conforme discutido por autores como Gil (2002), Demo (2000), Lüdke e André (2018) e Minayo (2007). A escolha da abordagem qualitativa e descritiva, aliada a procedimentos rigorosos de coleta e análise de dados, garantirá a obtenção de resultados válidos e significativos para o campo da educação infantil.

5.3.4 Cuidados éticos

Os cuidados éticos são fundamentais na condução de uma pesquisa científica, especialmente aquelas que envolvem seres humanos. Segundo Resnik (2015), a ética na pesquisa promove valores essenciais como a honestidade, a precisão, a eficiência e o respeito pelos direitos e dignidade dos participantes. É impreterível que os pesquisadores garantam a confidencialidade e o anonimato dos participantes, protegendo suas informações pessoais e respeitando sua privacidade. Além disso, os

pesquisadores devem evitar qualquer forma de coerção ou manipulação, assegurando que a participação seja totalmente voluntária e informada.

Uma prática necessária nesse contexto de pesquisa com seres humanos, é a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 2), que deve ser assinado por todos os participantes antes do início da coleta de dados. O TCLE é um documento que detalha os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, garantindo que os participantes compreendam completamente o que está envolvido e concordem livremente em participar (Gil, 2002). A assinatura do TCLE não apenas protege os direitos dos participantes, mas também resguarda os pesquisadores de possíveis implicações legais e éticas. Então, reiterando, a coleta dos dados com os seres humanos apenas iniciou após autorização inicial da Secretaria de Educação, qualificação do projeto em banca, aprovação do projeto pelo CEP e precedida de assinatura individual de cada participante no TCLE.

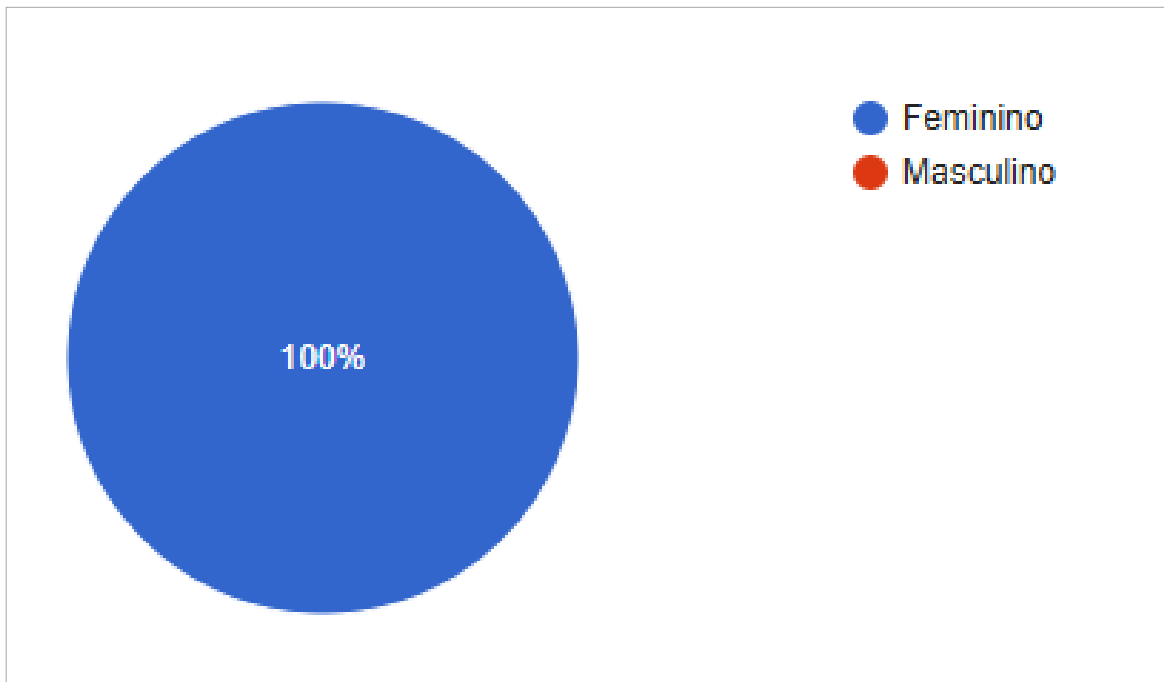
Além disso, a pesquisa se respaldou na Resolução n. 510/2016, a partir dos princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, sobretudo no que diz respeito ao Artigo 9, que prevê que o participante deve ser informado sobre a pesquisa, tem direito a desistir da participação em qualquer momento da mesma, terá preservada a sua identidade, bem como confidencialidade de suas informações pessoais. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos/científicos. E permanecerão com a pesquisadora pelo prazo de cinco anos e após descartados, conforme legislação vigente.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO: OS SABERES E A IDENTIDADE PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FREDERICO WESTPHALEN/RS

Com a aplicação dos questionários, foi obtido o retorno de 37 professores, que é um número considerado satisfatório para a análise dos dados, levando em conta que os 113 professores informados pela SMEC, vieram pelo somatório do número de professores por escola, visto que diversos professores trabalham um turno em cada escola, comprovado via respostas do questionário, o número real de professores é reduzido, tornando o retorno de 37 professores, ainda mais significativo. Destes 37, os professores número 22 e 24, foram desconsiderados para análise, pois não são titulares de turma, trabalham com hora atividade, ficando assim aptos à análise, 35 questionários.

O questionário estava dividido em três eixos, sendo que será discutido individualmente cada um deles na sequência. O primeiro eixo se refere a informações sociodemográficas e laborais, o segundo eixo sobre a formação e prática pedagógica e o terceiro eixo, sobre as concepções docentes. Sendo a primeira pergunta sobre o sexo do professor, com as opções de escolha feminino, masculino e outros, tendo a primeira importante constatação:

Gráfico 1: Sexo dos Professores.



Fonte: a autora (2025).

Somente o sexo feminino foi respondido, sendo 100% das respostas, criando uma característica importante do perfil atuante na etapa em questão, o que evidencia a predominância da presença feminina na Educação Infantil, reafirmando o caráter historicamente feminino dessa etapa da educação básica. Diante disso, iremos utilizar sempre o termo no feminino, professora, ao se referir aos respondentes da pesquisa. Para além do grupo respondente, que foi completamente feminino, a SMEC confirmou o dado que o grupo total de professores atuante na educação infantil do município é composto unicamente por professoras mulheres.

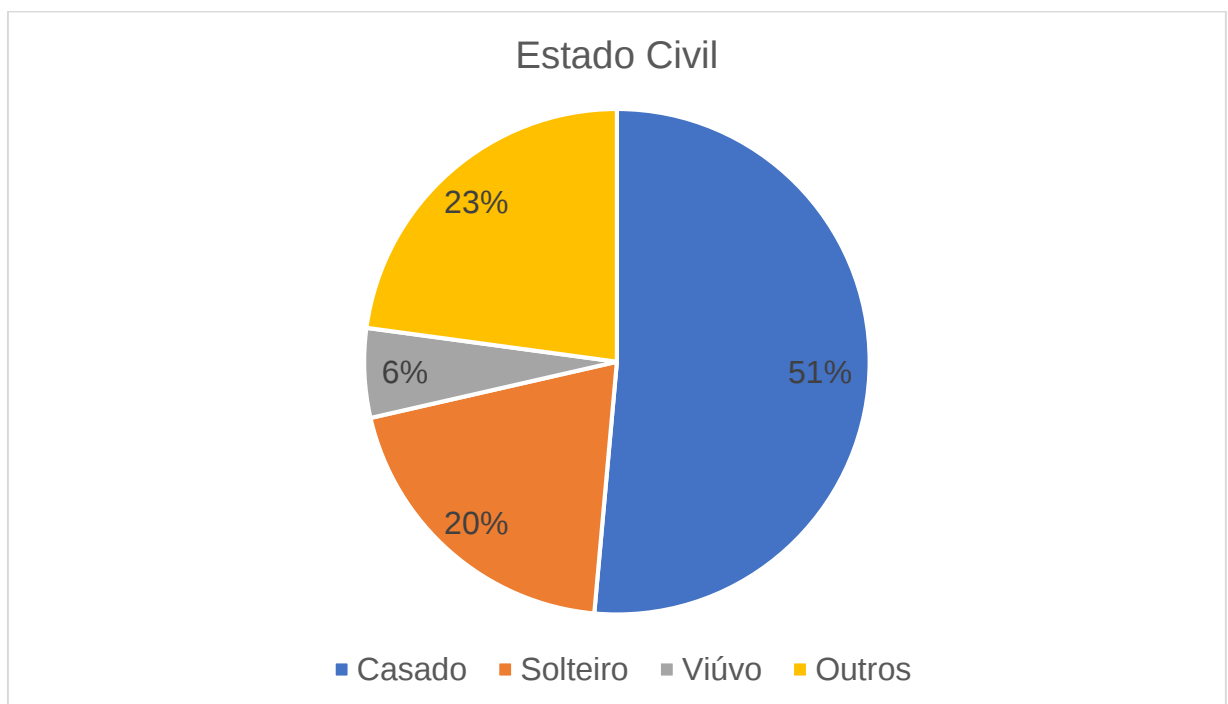
Essa totalidade feminina é documentada pela literatura educacional. Nóvoa (1992) ressalta que a docência, especialmente nas séries iniciais e na Educação Infantil, foi socialmente construída como extensão das contribuições de cuidado tradicionalmente associadas à maternagem, o que influenciou a formação identitária da profissão.

A questão seguinte se refere ao ano de nascimento, para assim termos um panorama etário, os participantes apresentam idade variada, com nascimentos registrados entre os anos 1959 e 2000, sendo um perfil bem amplo de profissionais,

indicando uma amostra composta por profissionais de diferentes gerações, pois se encontram profissionais que estão iniciando a carreira docente e outros com mais de três décadas de carreira. A amplitude de idade foi de 25 anos e 66 anos, com a maior quantidade de registros entre os anos de 1982 e 1985 (profissionais de 40 a 43 anos).

Na sequência, o questionário aborda sobre o estado civil e se tem filhos, neste último, em caso de resposta positiva, quantos filhos. Obtendo o padrão a seguir:

Gráfico 2 – Estado civil dos participantes.



Fonte: a autora (2025).

Há diversidade de estado civil, refletindo as múltiplas realidades familiares e sociais no exercício da profissão docente, no entanto, mas a maior parte dos respondentes são casados, correspondendo a 18 pessoas (51%), em segundo lugar, com 07 respostas, é o estado civil solteiro (20%), após, com 06%, temos 02 viúvas e os demais resultados 23% representam a opção outros, que não ficou classificado em segundo lugar, pois é um compilado de outras classificações com 08 respostas, abrangendo em seu resultado 02 divorciados, 1 separado, 1 união estável, 1 morando junto, 03 sem descrição. Em resposta a segunda pergunta, sobre os filhos, 88% tem filhos, destes, 43% tem 2 filhos, 33% tem 1 filho, 17% tem 3 filhos e 7% não indicou a

quantidade de filhos. Tendo assim um perfil de profissionais que em sua grande maioria possui ao menos um filho, aspecto que se relaciona com a compreensão sensível da infância e com a conciliação entre maternidade e trabalho docente.

Neste ponto, a pesquisa começa a direcionar para a jornada docente, perguntando sobre quantos anos tem de profissão docente, e na sequência, destes anos indicados, quantos são na educação infantil. A média de experiência profissional varia entre 1 (iniciante) a 44 anos de docência, com um intervalo comum de 10 a 22, e mais especificamente na etapa de educação infantil, o tempo médio situa-se entre 6 e 15 anos de atuação, o que revela experiência consolidada na faixa etária atendida. Percebemos que a maior parte dos professores (51,5%) estão desde o início de sua jornada docente atuando na educação infantil e que essa mesma porcentagem atua com carga horária semanal de 20 horas. Os outros 48,5% atuam com carga horária semanal de 40 horas, destes, mais de 75% atuam as 40 horas na educação infantil, na maior parte, também na rede municipal, mostrando uma preferência de atuação, mas também em rede privada, indicando vínculo duplo e intensificação do trabalho docente.

A última pergunta do eixo 1, se refere à qual turma o docente é titular, sendo que o município de Frederico Westphalen utiliza as seguintes nomenclaturas de turma: berçário, maternal e jardim, podendo estes serem subdivididos em I, II e III, conforme demanda da idade e oferta de salas, para melhor acomodação. Sendo essa subdivisão desconsiderada neste item, pois varia de escola para escola, obteve-se resposta de 21 professoras de berçário, 09 de maternal e 05 de jardim.

Nesse momento, as questões postas no primeiro eixo serviram principalmente para contextualizar o perfil dos participantes. No entanto, em possíveis desdobramentos em pesquisas futuras, esse pode ser um dado pertinente para fazer análises comparativas.

A primeira pergunta do segundo eixo é sobre o porquê da escolha da profissão docente, sendo que os principais motivos que levaram as docentes à profissão destacam o amor pelas crianças, a vocação para ensinar, e o desejo de fazer a diferença na vida dos alunos, percebemos assim que a docência é vista como uma missão e um compromisso social. Também tivemos respostas que descrevem sua escolha por inspiração, a professora 32 relata que “Desde criança brincava de ser

professora. Tinha inspiração nas minhas primeiras professoras” e a professora 11 que “Desde criança sempre quis ser professora, pois tinha muita admiração pelas minhas professoras”. Ainda, há um grupo menor, mas que retrata que sua escolha se deu em busca de uma estabilidade financeira.

Sobre o trabalho que cada profissional desempenha na educação infantil, é descrito pela maioria como apaixonante, desafiador e exigente, com ênfase no planejamento, no caráter lúdico das atividades e na importância do vínculo afetivo com as crianças. Com práticas pautadas na escuta sensível, observação atenta e estímulo à autonomia infantil, confirmado pela resposta da professora 12 “sou responsável por proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, onde cada criança possa se desenvolver integralmente”. O trabalho na educação infantil é construído dia após dia, sendo um “exercício diário de dedicação, amor, sensibilidade e escuta ativa. Acredito que cada criança é única e carrega um universo próprio” (professora 29), reafirmado pela professora 28, “cada dia em sala de aula é uma nova oportunidade de construir vínculos, despertar curiosidades e contribuir para a formação dos pequenos como sujeitos únicos, criativos e capazes”, para que assim possamos comemorar “vitória nos pequenos avanços das crianças” (professora 30). As educadoras apontam que o cuidado e a educação são dimensões indissociáveis do fazer pedagógico.

Os próximos tópicos são referentes à formação inicial e continuada dos docentes, a análise do perfil das 35 professoras participantes revela um quadro de sólida formação acadêmica na área da educação. Todos os docentes possuem graduação em Pedagogia, demonstrando a adequação a exigência legal para o exercício da docência na Educação Infantil, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Observa-se ainda que 12 desses profissionais concluíram o curso de Magistério antes da graduação, o que evidencia uma trajetória formativa voltada ao campo educacional desde o início da carreira.

Além disso, nota-se que das 35 professoras, 30 possuem pós-graduação lato sensu na área da educação, o que reflete investimento individual na qualificação profissional e o compromisso com a melhoria da prática pedagógica. Apresenta destaque as especializações em Educação Infantil, Psicopedagogia, Gestão Escolar, Psicomotricidade, Alfabetização e Letramento e Educação Inclusiva/Especial/AEE.

Três professoras concluíram também o curso de Letras, ampliando suas possibilidades de atuação e compreensão da linguagem como eixo estruturante do trabalho com crianças.

As respostas demonstram que o estudo é um pilar que legitima o exercício profissional, essa percepção dialoga com as reflexões de Tardif (2014), para quem os saberes da formação profissional estruturam o repertório teórico que sustenta a prática reflexiva. No entanto, percebemos a ausência de docentes com formação em nível de mestrado ou doutorado, mesmo havendo no município um programa de pós-graduação em Educação, a nível de mestrado e doutorado, com amplo número de vagas e diversas modalidades de bolsas, inclusive em convênio com o próprio município, para incentivo dos professores em questão e de toda a educação básica.

Apesar de não haver mestres e doutores, a formação continuada aparece como elemento essencial da prática docente, sendo expressiva a participação em cursos livres, seminários e capacitações como instrumentos de aprimoramento. Algumas professoras relatam que buscam cursos, principalmente online, conforme suas necessidades, mas a maioria faz especialmente aqueles cursos promovidos pelo próprio município. O que evidencia o comprometimento com a atualização profissional, mas também a responsabilidade da secretaria municipal de educação no processo de escolha das temáticas e profissionais, para as formações anuais. Avaliando à luz das reflexões de Nóvoa (1992), a valorização da experiência profissional se concebe pelo somatório dos processos de socialização profissional, desenvolvimento pessoal e inserção nos contextos organizacionais.

Quanto a pergunta sobre quais conhecimentos desenvolvidos na graduação são essenciais para a prática pedagógica atualmente, as respostas indicam que os professores reconhecem a formação inicial em Pedagogia como base estruturante de sua atuação profissional, destacando sobretudo os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a importância do brincar e a organização de ambientes de aprendizagem significativos e seguros.

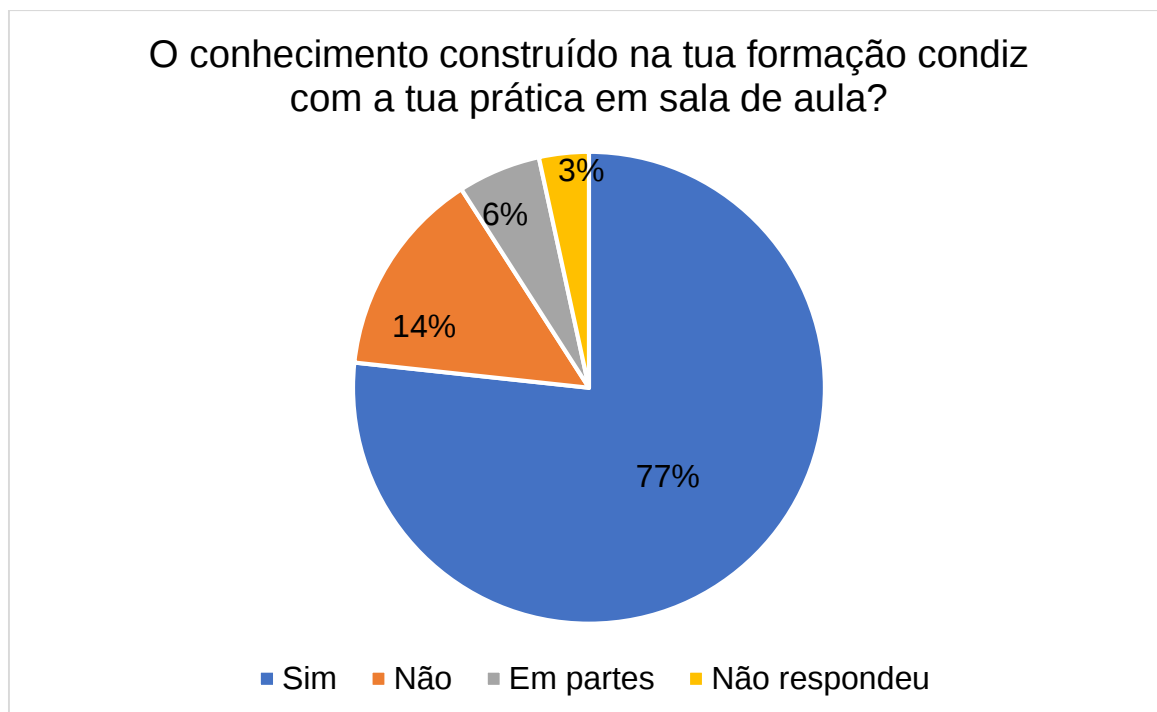
Muitos docentes mencionam a relevância dos estudos teóricos sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças, como a professora 21 que responde “respeitar as etapas de desenvolvimento! Ter atenção para perceber em que momento o aluno está e acompanhar o desenvolvimento

corretamente”, aliados à necessidade de planejar práticas lúdicas e intencionais que favoreçam o aprendizado integral, confirmado pela professora 05 “metodologias ativas e o brincar como ferramenta de aprendizagem”. Também aparecem menções frequentes às disciplinas de didática, psicologia da educação e planejamento pedagógico, compreendidas como instrumentos para articular teoria e prática.

De modo geral, evidencia-se uma valorização da formação reflexiva e humanizadora, na qual o conhecimento técnico-científico é reinterpretado à luz da experiência cotidiana e do contexto social em que a escola está inserida. Essa percepção dialoga com autores como Tardif (2014) e Nóvoa (1992), ao apontar que os saberes docentes não são apenas transmitidos, mas construídos na interação entre a formação acadêmica, a prática e a experiência profissional.

A pergunta seguinte questiona se o conhecimento construído na formação do professor condiz com a prática em sala de aula e obtivemos o seguinte resultado para discussão:

Gráfico 3 – Relação do conhecimento construído na formação com a prática em sala de aula.



Fonte: a autora (2025).

De modo predominante, 77% das respostas revelam que os professores percebem coerência entre o que aprenderam na graduação e as demandas da prática em sala de aula, embora reconheçam que a realidade educacional impõe desafios não contemplados integralmente pela formação inicial, criando assim lacunas entre teoria e realidade cotidiana. Essa tensão entre teoria e prática tem sido abordada por Vygotsky (1989), ao considerar que o desenvolvimento profissional docente se realiza na mediação entre conhecimento acadêmico e experiências sociais e culturais.

A maioria afirma que os conhecimentos adquiridos sobre planejamento, metodologias de ensino e compreensão do desenvolvimento infantil são constantemente aplicados no cotidiano pedagógico. A professora 7 e a professora 8 utilizaram a mesma frase “a formação é a base”, sinalizando que é na formação se inicia a construção do profissional, e sobre essa formação, a professora 23 afirma que é “fundamental para nortear minha prática docente e oferecer uma educação de qualidade, respeitando o tempo e as necessidades de cada criança”.

No entanto, 14% dos docentes relatam que a distância entre teoria e prática ainda é perceptível, exigindo constante atualização e adaptação ao contexto da escola e às necessidades das crianças. Essa lacuna é suprida, segundo as falas, por meio da formação continuada, troca de experiências com colegas e aprendizado na prática, elementos que reforçam a ideia de que o saber docente é um processo dinâmico e cumulativo. Assim, as respostas apontam para uma compreensão madura de que a formação inicial oferece fundamentos essenciais, mas que a efetividade do trabalho docente depende da reflexão contínua sobre a prática e do apoio das políticas públicas de formação e valorização profissional.

A pergunta seguinte foi: “Acredita que a atuação docente na Educação Infantil requer saberes específicos?”, e as respostas indicam consenso entre os docentes quanto à necessidade de saberes específicos para atuar na Educação Infantil, sendo todas as respostas positivas (Sim). A justificativa mais recorrente relaciona-se à compreensão integral da criança, considerando suas dimensões física, emocional, cognitiva e social, e à importância de práticas pedagógicas lúdicas e afetivas, “a atuação docente na Educação Infantil realmente exige saberes específicos, pois o desenvolvimento das crianças nessa fase é único e exige uma abordagem diferenciada” (Professora 31).

Os participantes destacam que o professor da Educação Infantil deve conhecer profundamente as etapas do desenvolvimento infantil, a importância do brincar e a relação entre cuidar e educar, pois é “a fase mais importante do desenvolvimento humano” (Professora 21), “precisa conhecer a criança, sua realidade, conhecimentos das fases do desenvolvimento e faixa etária das crianças, estimulação motora e sensorial, conhecimentos de nutrição, etc”, conforme a professora 32.

Essa percepção reforça o entendimento de que a docência na primeira infância ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e exige sensibilidade, empatia e conhecimento teórico-prático. Tais respostas refletem a articulação entre os saberes da formação acadêmica e os saberes da experiência, conforme defendido por Tardif (2014), evidenciando uma docência que se constrói na intersecção entre o conhecimento científico e a prática cotidiana.

No tocante a próxima pergunta “Poderias citar pelo menos dois saberes docentes que são específicos de docentes que atuam na Educação Infantil?”, percebemos que entre os saberes mais mencionados estão o saber “cuidar e educar” (professora 10) de forma integrada, reafirmado pela professora 19 “cuidado como parte indissociável da educação – alimentação, higiene, acolhimento emocional” e o saber escutar e observar as crianças, “observação e escuta sensível” professora 12, interpretando gestos, falas e brincadeiras como formas legítimas de aprendizagem e expressão infantil.

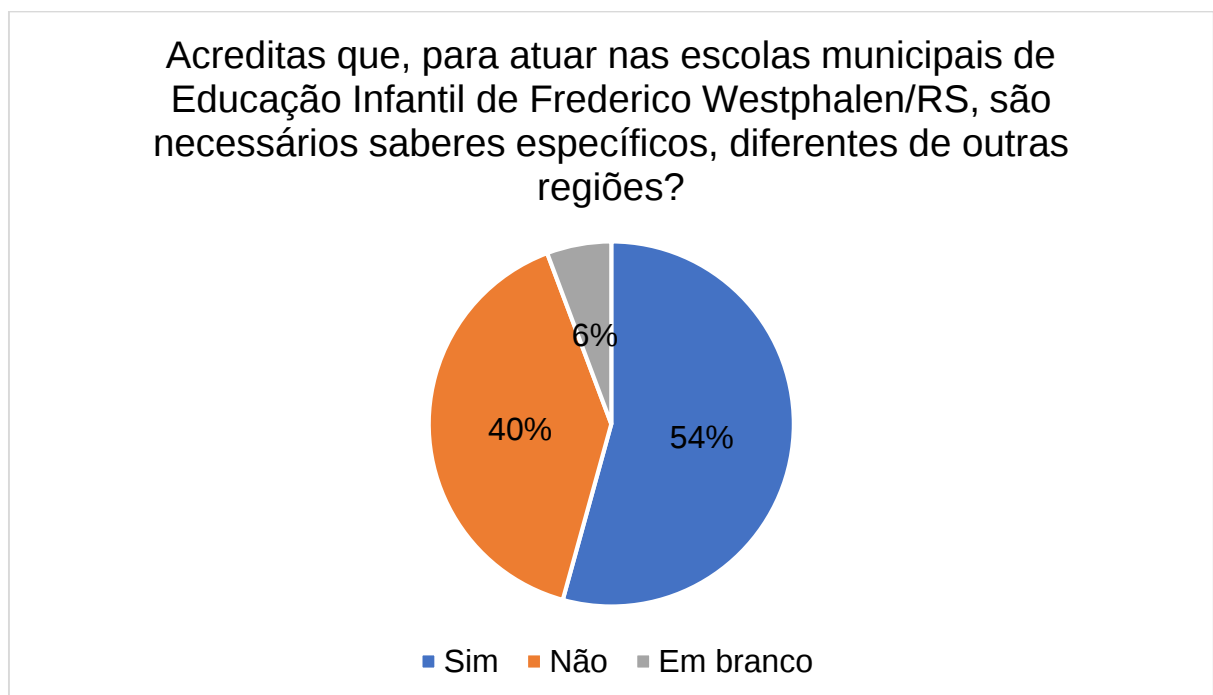
O reconhecimento da necessidade de saberes específicos, com destaque para a integração entre cuidar e educar, reforça a ideia de cuidado como fundamento da educação infantil, que está em consonância com os estudos de Freinet (1996), que valoriza o protagonismo da criança e o caráter relacional no processo educativo, onde o ambiente e as interações constituem-se como condições epistemológicas para a aprendizagem significativa.

Outros exemplos de saberes incluem o domínio de metodologias lúdicas, o “conhecimento do desenvolvimento infantil, a importância do brincar, organização do espaço e tempo” (professora 06), “linguagem oral das crianças pequenas e coordenação motora” (professora 01), e a criação de ambientes acolhedores e estimulantes. Esses saberes evidenciam uma concepção pedagógica que valoriza a criança como sujeito ativo, produtora de cultura e de significados, o que exige do

docente um olhar atento, ético e reflexivo. Observa-se, portanto, uma valorização dos saberes experienciais e pedagógicos, que emergem da interação diária com as crianças e da necessidade de planejar práticas contextualizadas, afetivas e inclusivas.

Na pergunta seguinte, que é “Acredita que, para atuar nas escolas municipais de Educação Infantil de Frederico Westphalen/RS, são necessários saberes específicos, diferentes de outras regiões?”, obtendo o resultado abaixo:

Gráfico 4 – Saberes específicos para atuar na Educação Infantil de Frederico Westphalen/RS



Fonte: a autora (2025).

Essa foi a pergunta que mais dividiu opiniões, mas nos mostrou que a maior parte das respostas indica que sim, que se acredita que é necessário saberes específicos para atuar nas escolas municipais de Educação Infantil do município em questão. O que mais foi justificado é que cada contexto regional apresenta particularidades culturais, sociais e educacionais que devem ser consideradas no fazer pedagógico, “é importante conhecer a realidade, a cultura e os valores da comunidade local para atuar com eficácia. Os projetos e as necessidades da comunidade local para uma prática pedagógica mais significativa” professora 04,

reafirmado pela professora 21 onde fiz que “cada região tem sua individualidade. Pode ocorrer culturas diferentes, e também, crianças diferentes”.

Outro ponto mencionado pelas docentes que responderam que são necessários saberes específicos, reportaram a importância de compreender o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e o Regimento Escolar, que são diferentes em cada localidade. Diante dessa diferença de projetos municipais, das características das famílias e comunidades locais, entende-se que “cada localidade tem suas necessidades”, conforme dito pela professora 07. Destacando o comprometimento com a diversidade cultural e a prática pedagógica contextualizada, essa visão demonstra a percepção de que o ensino na Educação Infantil deve ser situado e sensível ao território, reafirmando que os saberes docentes também se constroem no contexto sociocultural da comunidade escolar. Assim, os saberes locais se entrelaçam aos universais, reafirmando o papel da formação continuada e da reflexão coletiva sobre as práticas educativas.

Um grande grupo (40%) respondeu que não é necessário saberes específicos, no entanto percebemos neste grupo várias respostas em branco e justificativas menos contextualizadas e explicadas. As respostas obtidas foram no sentido de que os saberes pedagógicos são universais, “as metodologias são as mesmas” professora 01, que “são necessários os saberes específicos para educação infantil, como um todo”, professora 29, que “independente da região, todas as crianças devem ser tratadas com o mesmo carinho e respeito”, professora 12, relatando o papel da escola com a função de educar o aluno de forma integral, independentemente da localidade.

Para a última pergunta do segundo eixo, que é “Como caracterizarias a identidade profissional de docentes que atuam nas escolas municipais de Educação Infantil de Frederico Westphalen/RS?”, as respostas apontam que a identidade profissional é marcada pelo comprometimento, sensibilidade, acolhimento e valorização do brincar e da escuta sensível, confirmada pela professora 04 “se caracteriza pelo compromisso com o cuidado e a aprendizagem das crianças valorizando o brincar, a escuta sensível e o vínculo com as famílias”. Também é bastante citado o fato de serem “profissionais preparados e especializados para trabalharem com crianças” (professora 13), “pessoas qualificadas!” (professora 21).

As professoras se reconhecem como profissionais “comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças” (professora 36), comprometidas com a aprendizagem e o cuidado, afirmado pela professora 09, onde traz que as professoras tem “domínio de conteúdo, conhecimento pedagógico, dedicadas, criativas, proativas, pacientes, colaborativas e sempre pensando no que é melhor para a criança” e a professora 02 reafirma, “muito comprometidos e integrados com o desenvolvimento infantil e cognitivo da criança. Fazendo sempre formações e buscando cursos de aprimoramento e atualização”.

Há uma quantidade bem menor que pensa diferente, mas traz importantes reflexões, como a resiliência diante dos desafios da profissão, “Hoje em dia está muito difícil atuar como educador. Acho que muitos estão esgotados [...] o professor também precisa ser acolhido” (professora 31), como a desvalorização docente e a falta de união da equipe, mas a principal queixa é no que tange a formação e qualificação dos profissionais, “muitos só tem diploma” (professora 14), “os contratados estão muito despreparados para assumir salas de aula” (professora 26), “tem muita gente se formando, mas com nenhum conhecimento para ser professor” (professora 19), “existe muitos docentes experientes e com sabedoria, outros entrando por trabalho, sem competência para o cargo” (professora 33), demonstrando um despreparo dos profissionais que estão iniciando sua carreira profissional.

Iniciando o terceiro e último eixo do questionário, em que as perguntas são em consonância com Tardif (2014), a respeito dos saberes docentes, que são saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, a análise das respostas revela uma compreensão ampla e reflexiva sobre os saberes que estruturam a prática docente. A primeira pergunta deste eixo é “Em relação aos saberes da formação profissional, Tardif (2014) defende que se tratam de um conjunto de saberes trabalhados pelas instituições de formação docente (escolas Normais, magistério, Pedagogia). Com base nos teus saberes da formação, o que tens a dizer?”, nas respostas, as docentes reconhecem que a formação inicial constitui a “base do profissional” (professor 08), ainda que insuficiente diante dos desafios cotidianos, mas sendo “fundamental para dar legitimidade, respaldo científico e segurança profissional ao trabalho docente” (professor 37).

As respostas mais recorrentes evidenciam que os professores reconhecem a formação inicial como base estruturante da prática docente, “tudo o que eu estudei, valida minha prática” (professor 30), destacando a importância dos conhecimentos adquiridos nos cursos de Pedagogia e Magistério, especialmente aqueles relacionados ao planejamento pedagógico, “desenvolvimento infantil, à didática, currículo, avaliação e psicologia da educação” (professor 29). Muitos docentes mencionam que tais saberes proporcionam segurança e intencionalidade no exercício profissional, “a formação profissional me proporcionou bases teóricas e práticas que orientam minhas ações com intencionalidade. Aprendi a compreender o desenvolvimento infantil, planejar com sentido e refletir sobre minha prática” (professor 27), sendo considerados essenciais para compreender a criança em suas múltiplas dimensões e para orientar a prática de forma reflexiva e ética.

Essa percepção está em consonância com Tardif (2014), que compreende os saberes da formação como o alicerce teórico que sustenta a ação docente. No entanto, parte dos participantes ressalta que há um “descompasso entre teoria e prática” (professor 34), afirmando que a prática é bem diferente e que a “formação profissional muitas vezes não são suficientes para enfrentar os desafios concretos do cotidiano escolar, as vezes os cursos são teóricos e distantes da realidade da sala de aula” (professor 12), mostrando assim o enfrentamento dos desafios reais da docência. Essa divergência reflete a necessidade de maior articulação entre o ensino acadêmico e o contexto escolar, reforçando o papel da formação continuada na construção de saberes mais aplicáveis à realidade da Educação Infantil.

A segunda pergunta deste último eixo, se refere aos saberes disciplinares, que são identificados como conhecimentos oriundos dos campos científicos e acadêmicos, ou seja, as disciplinas, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, entre outras, que fundamentam o trabalho pedagógico. Sobre esses saberes, a professora 14 afirma que “toda disciplina é indispensável para adquirir conhecimento, tudo o que estudamos é uma bagagem em nossa vida”, e a professora 29 relata, sobre essas disciplinas, elas “foram fundamentais para compreender os conteúdos que ensino e para saber como adaptá-lo à realidade das crianças pequenas”, as docentes reconhecem a necessidade de transpor o conhecimento

científico para o universo infantil, transformando o conteúdo em experiências significativas e lúdicas.

Ainda sobre os saberes disciplinares, a maioria dos participantes reconhece sua relevância, apontando que o domínio das áreas do conhecimento amplia as possibilidades de ensino, “ajudam a planejar atividades significativas” (professor 4) e estimula o desenvolvimento integral das crianças. As docentes afirmam que, na Educação Infantil, esses saberes precisam ser reinterpretados de modo lúdico e contextualizado, para se adequarem à faixa etária e às experiências das crianças. Em diálogo com Tardif (2014), observa-se a compreensão de que o professor não é mero transmissor de conteúdos, mas recriador dos saberes disciplinares, adaptando-os à realidade e à curiosidade infantil.

Contudo, algumas respostas revelam uma visão diversa, tratando os saberes disciplinares como importantes, mas que “não bastam por si só” (professor 34), e que precisam ser articulados para que não se tornem desconectados da prática e da realidade dos alunos, se tornando abstratos e distante (professor 34). Neste mesmo sentido, a professora 12 responde que “os saberes ainda são ensinados de forma fragmentada e descontextualizada nas licenciaturas. Na prática escolar há uma grande distância entre o saber acadêmico e a prática pedagógica”. Denotando compreensões superficiais ou fragmentadas sobre o papel formativo desses saberes. Essa variação aponta para a coexistência de práticas pedagógicas mais tradicionais e outras mais reflexivas, evidenciando o desafio de consolidar uma docência interdisciplinar e coerente com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

A terceira pergunta do eixo se refere aos saberes curriculares, que conforme Tardif (2014), são aqueles que a escola seleciona, organiza e transforma em programas de ensino, definindo o que deve ser ensinado, como e com qual finalidade. Dentre as respostas recebidas, os docentes percebem que os saberes curriculares são reconhecidos como orientações formais expressas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As docentes relatam seguir tais diretrizes, mas defendem flexibilidade para adaptar o planejamento às especificidades de cada turma e contexto.

As respostas referentes aos saberes curriculares demonstram um entendimento ampliado sobre o papel dos documentos normativos e orientadores,

como o PPP das escolas, o currículo municipal e a BNCC, que são mencionados com frequência. Os professores reconhecem esses saberes como norteadores das práticas educativas, afirmando que possibilitam planejar com clareza os objetivos e conteúdos, além de assegurar a coerência entre as propostas pedagógicas e o desenvolvimento infantil, “compreendo a importância de planejar e atuar de acordo com os objetivos, conteúdos e metodologias propostos nos documentos oficiais [...] garantindo intencionalidade pedagógica, coerência com as diretrizes da Educação Infantil e o respeito às especificidades de cada etapa do desenvolvimento infantil” (professor 29).

Em consonância com Tardif (2014), os docentes percebem o currículo como o conjunto de documentos e materiais pedagógicos utilizados em sala de aula, “ajudam a entender o que, como e por que ensinar” (professor 27), dispondo assim os planejamentos aos objetivos de aprendizagem, respeitando o desenvolvimento das crianças e o contexto de cada turma, “alinhando as necessidades dos nossos alunos. E assim a prática acontece de forma suave, da mesma forma que articulamos as abordagens metodológicas e os conteúdos que vamos abordar” (professor 31).

Ainda assim, há menções de caráter mais prescritivo, em que o currículo é visto como um conjunto de regras e métodos a seguir, revelando uma compreensão mais burocrática e menos crítica, afirmado pela professora 19 quando diz que muitas vezes só o professor cumpre o PPP, e pela professora 10 em “ficamos muito presos no burocrático e esquecemos o amor pela criança, a empatia e o carinho”. Essa ambivalência sugere que, embora haja consciência da importância curricular, persiste o desafio de transformar o currículo em instrumento de reflexão e autonomia docente, e não apenas em um guia normativo, ou seja, o PPP deve ser cumprido, mas precisa ser flexível para atender as demandas dos alunos e suas especificidades.

A última pergunta do eixo e do questionário, se refere aos saberes experienciais, que se refere às práticas cotidianas e a aprendizagem que vem com ela, “esses saberes me permitem tomar decisões mais seguras na prática pedagógica, aprimorando-a constantemente e buscando novos conhecimentos” (professor 36). Os saberes experienciais são amplamente valorizados e aparecem como núcleo da identidade docente. As participantes descrevem que o aprendizado ocorre no cotidiano da sala de aula, nas trocas com colegas e na observação das crianças. O

saber experiencial é considerado prático, contextual e reflexivo, conforme ilustra os depoimentos “o amor e empatia aos sentimentos e vivência das crianças valem mais que muito planejamento burocrático” (professor 10) e “professor interpreta o comportamento dos alunos e ajusta sua abordagem; capacidade de improvisar atividades, mediar conflitos ou adaptar conteúdos” (professor 34).

A análise das respostas sobre os saberes experienciais confirma a centralidade da prática cotidiana como espaço de construção de saberes genuínos. Os docentes reconhecem que é na vivência diária com as crianças, nas interações com colegas e famílias, e nos desafios do ambiente escolar que se consolidam os aprendizados mais significativos. Expressões como “todos os anos de profissão me acrescentou muitas experiências e conhecimentos que talvez nenhum curso possa proporcionar” (professor 1) ou “aprendo com o dia a dia e com as crianças” (professor 4, 27 e 29) são recorrentes e traduzem a ideia de que o saber docente é situado, dinâmico e construído na ação. Essa perspectiva dialoga diretamente com Tardif (2014), que afirma que os saberes experienciais são próprios do professor e resultam da articulação entre a reflexão e a prática. Entretanto, algumas falas também revelam certa subvalorização da formação teórica, priorizando a experiência empírica como principal forma de aprendizagem. Esse contraste revela um ponto de tensão importante: a necessidade de integrar, e não hierarquizar, os saberes teóricos e experienciais, garantindo que a prática seja iluminada pela reflexão crítica e pela fundamentação pedagógica.

O reconhecimento de tensões, tais como distanciamento entre teoria e prática, desvalorização da profissão e a necessidade de formação contínua, evidencia que a identidade profissional docente é um construto complexo, que se negocia entre demandas sociais, institucionais e pessoais. Essa complexidade está em diálogo com a perspectiva de Nóvoa (1992), que entende a formação docente como um processo dialógico e contínuo, no qual os saberes são construídos e reconstruídos em múltiplos espaços, sejam acadêmicos, escolares ou comunitários, e que a reflexão crítica constante é condição necessária para a legitimidade e reconhecimento profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encerramento desta dissertação representa muito mais do que a conclusão de uma etapa acadêmica, simboliza o fechamento de um ciclo de imersão reflexiva sobre os saberes docentes nas Escolas Municipais de Educação Infantil. Ao longo desta trajetória investigativa, o objetivo geral era de refletir sobre os saberes que constituem a(s) identidade(s) profissional(ais) na docência nas escolas municipais de educação infantil de Frederico Westphalen/RS, mas para além disso, não foi apenas descrever quem são essas profissionais, mas compreender profundamente as identidades e os saberes que constituem o "ser professora" para bebês e crianças bem pequenas, etapa da educação básica escolhida, e que, historicamente, busca consolidar seu reconhecimento e profissionalização.

A dissertação está dividida em sete capítulos, sendo que no primeiro capítulo está apresentada a introdução, com o tema, problema e objetivos da pesquisa. No segundo está apresentada a justificativa da pesquisa, pessoal e acadêmica (por meio do estado do conhecimento). No terceiro e quarto capítulos constam o referencial teórico, apresentando o conceito e o contexto da Educação Infantil e da infância, e identificada as especificidades identitárias e os saberes que constituem a(s) identidade(s) docente(s) no contexto da educação infantil. No quinto capítulo, consta o percurso metodológico que a pesquisa adotou, incluindo delimitação, participantes, procedimentos quanto aos instrumentos, coleta e análise de dados e cuidados éticos. No sexto constam os resultados e discussão dos dados coletados. E, no sétimo, ora sendo tecido, as considerações finais.

Ao retomar o objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em refletir sobre os saberes que constituem as identidades profissionais na docência nas escolas municipais de Educação Infantil do município de Frederico Westphalen/RS, percebe-se que o caminho percorrido permitiu desvelar uma realidade complexa. O estudo revelou um cenário onde o cuidado e a educação se entrelaçam de forma indissociável, exigindo das docentes uma postura que vai muito além da vocação ou do instinto, demandando um arcabouço de saberes específicos e elaborados.

Para alcançar este propósito maior, foram percorridos objetivos específicos que serviram como alicerces para a construção deste estudo. Inicialmente, o mergulho na

literatura permitiu compreender que a identidade docente não é algo estático ou dado a priori, mas uma construção dinâmica, histórica e social. Foi possível perceber, através da fundamentação teórica construída, que a docência na primeira infância exige uma especificidade que a distingue das demais etapas do ensino fundamental ou médio. Não se trata apenas de adaptar conteúdos, mas de compreender uma linguagem própria da infância, pautada na escuta, no corpo e nas interações.

Como segundo objetivo específico, foi realizada a pesquisa para caracterização do contexto da Educação Infantil e da infância, outro passo fundamental deste trabalho, que permitiu situar a criança não como um indivíduo que será algo apenas futuramente, mas como um sujeito de direitos e produtora de cultura no presente. Essa mudança de concepção é vital, pois impacta diretamente a postura do professor em sala de aula, pois ao enxergar a criança como potente e capaz, a docência deixa de ser diretiva e assistencialista para se tornar mediadora e intencional.

Como terceiro objetivo específico, no que tange à identificação das especificidades identitárias e dos saberes docentes no contexto da educação infantil, a análise demonstrou que esta etapa educacional possui particularidades que desafiam a formação tradicional. A rotina, o brincar, a alimentação e a higiene não são momentos simples ou puramente biológicos, mas constituem o currículo vivo da escola de educação infantil. Como pesquisadora, pude constatar que a identidade destas profissionais é forjada na tensão diária entre o papel historicamente maternalista, muitas vezes esperado pela sociedade, e a exigência contemporânea de uma profissionalidade técnica e pedagógica robusta.

O último objetivo específico é aquele que é o coração empírico deste trabalho, que é focado em explorar os saberes e as identidades profissionais docentes nas escolas municipais de Frederico Westphalen/RS, revelou dados significativos através dos questionários aplicados às docentes titulares. Um primeiro ponto que salta aos olhos é a constatação de um corpo docente inteiramente feminino. Esse dado não é apenas estatístico, mas reafirma a cultura feminina do magistério na educação infantil, convidando-nos a refletir sobre como as questões de gênero e a ética do cuidado ainda são pilares centrais na construção dessa identidade profissional.

Em relação à formação, percebeu-se um cenário total de profissionais graduadas em Pedagogia, em sua grande maioria, especialistas na área da educação.

Contudo, as vozes das professoras sinalizam uma lacuna persistente entre a formação inicial teórica e a realidade pulsante da sala de aula. Ficou evidente que, para essas docentes, a universidade oferece a base, o alicerce necessário para a legitimação profissional, mas é no cotidiano, no chão da escola, que a docência verdadeiramente acontece, fazendo os vínculos entre teoria e prática.

A análise dos dados destaca a predominância e a valorização dos saberes experienciais, onde sugere que o saber construído na prática na lida com as imprevisibilidades dos bebês/criança e nas trocas com as colegas, assume um lugar de protagonismo. Isso não anula a importância dos saberes acadêmicos e curriculares, mas aponta para uma dinâmica onde a teoria precisa ser ressignificada pela prática para fazer sentido. A identidade dessas professoras se fortalece na medida em que elas conseguem articular o conhecimento formal com a sabedoria prática adquirida na ação.

Um ponto crucial que emergiu da pesquisa foi a percepção sobre a necessidade de saberes específicos para atuar no contexto local de Frederico Westphalen. A análise demonstrou que a docência é situada e contextual. A maioria das participantes reconhece que atuar neste município exige compreender a cultura local, as características das famílias e os Projetos Político-Pedagógicos específicos das escolas municipais. Isso reforça a ideia de que não existe uma docência universal, ser professora envolve entender as dinâmicas sociais e culturais que atravessam os muros da escola e influenciam o desenvolvimento das crianças.

Como autora deste trabalho e atuante na área, este estudo transformou meu olhar, pois, se antes as angústias docentes poderiam parecer apenas demandas de rotina, hoje compreendo que elas refletem uma busca incessante por identidade profissional. As queixas sobre a falta de preparo de novos profissionais ou a desvalorização da carreira são sintomas de uma identidade que luta para se firmar socialmente como essencial, intelectual e complexa. As professoras se veem como profissionais do vínculo e do afeto, mas rejeitam a burocratização excessiva que, por vezes, engessa o olhar sensível necessário para trabalhar com a primeira infância.

Apesar dos grandes resultados proporcionados por esta investigação, é necessário reconhecer suas limitações, que, de forma dialética, abrem portas para novas investigações. Uma lacuna importante reside na delimitação do público-alvo e

do campo de pesquisa. Por questões de delineamento da pesquisa, o estudo focou exclusivamente na etapa de creche (bebês e crianças bem pequenas) nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), deixando de fora a pré-escola, que é a última etapa da Educação Infantil, que no município funciona em espaços compartilhados com o ensino fundamental, em Escolas Municipais e Estaduais. Portanto, as conclusões aqui apresentadas retratam a realidade específica do atendimento de 0 a 3 anos, não podendo ser generalizadas automaticamente para toda a Educação Infantil local. Também, uma futura pesquisa pode ser aplicada, neste mesmo sentido, mas em outras etapas da educação básica, como o ensino fundamental e ensino médio.

Outra limitação refere-se ao instrumento de coleta de dados. O uso exclusivo de questionários, embora tenha permitido alcançar um número significativo de docentes e garantido o anonimato necessário para respostas sinceras, não permitiu a observação *in loco* das práticas pedagógicas. Não foi possível confrontar o discurso com a ação. A dimensão dos saberes da experiência, tão valorizada nas falas das participantes, poderia ter sido explorada com ainda mais riqueza através de observações, captando as sutilezas da ação pedagógica e das interações que a escrita no questionário por vezes não alcança.

A partir das lacunas apontadas e dos achados desta dissertação, sugerem-se desdobramentos para futuras pesquisas acadêmicas na região, visando ampliar a compreensão sobre a temática, como uma investigação da Pré-Escola, analisando a identidade docente dos professores que atuam na pré-escola (4 a 5 anos) no município, também nesta etapa pode ser investigado se a inserção física nas escolas de ensino fundamental impacta em uma escolarização precoce ou na perda da especificidade da educação infantil, diferenciando-se da identidade construída na creche.

Outro possível desdobramento de pesquisa é sobre a formação continuada, com uma pesquisa que analise especificamente o impacto das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal na prática de sala de aula. Visto que a dualidade das informações recebidas, onde as professoras citaram realizar cursos promovidos pelo município, mas também apontaram despreparo. Seria alvo investigar a

efetividade e a metodologia dessas formações, o que contribuiria diretamente aos professores, refletindo nos alunos e auxiliaria muito a gestão pública.

Mais um possível desdobramento é o estudo sobre a relação Família e Escola, pois considerando que o contexto local foi citado como determinante para os saberes docentes, investigar a percepção das famílias sobre o papel educativo das EMEIs, contrastando com a percepção das professoras, poderia enriquecer o debate sobre a função social da escola na comunidade. E, ainda, outra lacuna (e que poderá ser sanada com o material já coletado e que certamente será feito por esta pesquisadora em artigos) é o uso dos dados sociodemográficos para estudos comparativos (a questão de gênero, de idade cronológica, de tempo de profissão, da área de formação).

Concluo este trabalho com a certeza de que a docência na Educação Infantil em Frederico Westphalen/RS é exercida por mulheres que, em meio a desafios estruturais e sociais, constroem diariamente saberes complexos e insubstituíveis. Elas tecem uma identidade que não abre mão do afeto, mas que clama por reconhecimento técnico e teórico. Espera-se que este estudo contribua não apenas para o acervo acadêmico, mas que sirva de insumo para reflexões sobre políticas de valorização e formação, garantindo que as infâncias do município sejam atendidas por profissionais cada vez mais conscientes de sua identidade, de seus saberes e da importância de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARBOSA, Adriza Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. **Infância ou infâncias?** Revista Linhas, Florianópolis, v.18, n.38, p. 245-263, set-dez. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 17-36.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 278 p. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (**BNCC**). Ministério da Educação, Brasil. 2018.

BEZERRA, Ricardo José Lima Bezerra. **A prática educativa a partir dos seus saberes**: Refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica. Recife, v. 3, p. 103-120, 2017. CAP UFPE. 2017.

BORGES, Tatiane Daby de Fatima Faria Borges de Fatima Faria et al. **Jean Ovide Decroly: Os Centros de Interesse e a Pedagogia da Evolução Ativa**. Revista Valore, Volta Redonda, 8, e-8082, 2023. Acesso em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/lepidus,+1242-3446-1-RV.pdf>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pela qualidade e equidade**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/75720-politica-nacional-de-educacao-infantil/file>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol2.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol3.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/75791-rceb002-17/file>>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.

BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **O Processo da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1978.

COMÊNIO, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CURADO, Márcia Helena Santos. **Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia**. Universidade Católica de Goiás Mestrado em Educação Goiânia.

28/02/2009 104 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: sistema de bibliotecas PUCGOIÁS.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

FREINET, Célestin. **A Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FROEBEL, Friedrich. **A Educação do Homem**. São Paulo: Editora Nacional, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GRUTZMANN, Ana. **A Construção da Identidade Docente**. Editora Vozes. 2004.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 4ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KRAMER, Sônia. **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus. 2006.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Análise de conteúdo**: uma introdução à sua metodologia. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACENHAN, Camila. **A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil**. 24/02/2015 184 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus de Uvaranas.

MALAGUZZI, Loris. **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENDES, Cristiane Rodrigues. **Saberes que constituem a identidade docente na educação infantil:** perspectiva de professoras da rede pública de Dom Aquino/MT. 12/10/2021 85 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONTESORI, Maria. **A Criança.** 2. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2017.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila Kohls dos; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. 1 ed. Curitiba: CRV, 2021.

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

OLIVEIRA, Maria de Lourdes; MARINHO, Flávia. **Desenvolvimento infantil e educação:** Primeiros anos de vida. São Paulo: Editora Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. **O Trabalho do professor de Educação Infantil.** 3 ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PEREIRA, Dayse Leite. FREITAS, Leia Gonçalves de. **Infâncias, crianças e especialidades.** Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. v.8, n.1, jan-jun, p.110-124. 2024.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Como Gertrude ensina seus filhos.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** Petrópolis: Vozes. 1972.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar. 1952.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1971.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar. 1976.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar. 1970.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense. 1964.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. Editora Cortez. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Gradiva Publicações. Lisboa. 2ª ed.1998.

RESNIK, David B. **What is Ethics in Research & Why is it Important?** National Institute of Environmental Health Sciences, 2015. Disponível em: <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUAS, José Jarbas Pinheiro; VILARINHO, Fabiana de Freitas Angulo. Os efeitos da musicalização para o desenvolvimento musical em bebês de zero a dois anos. **Revista Eletrônica da ANPPOM**. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, v.25, n.3, 2019.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Inclui bibliografia.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes. 1999.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: UNICEF, 1989.

UNESCO. **Direitos da criança e do adolescente: educação, cultura, esporte e lazer**. Brasília: UNESCO, 2005.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

WORLD MEDICAL ASSOCIATION. **Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects**. JAMA, v. 310, n. 20, p. 2191-2194, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Editora Loyola. 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

Ficha Técnica

Título da dissertação: **Identidade(s) e saberes que constituem a docência na educação infantil em Frederico Westphalen/RS**

Vinculação: Pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus Frederico Westphalen (URI/FW)

Instrumento de pesquisa: Questionário

Pesquisadora responsável: aluna/mestranda Larissa Dalpasquale

Orientadora: Dra. Jordana Wruck Timm

QUESTIONÁRIO

Eixo 1 (Informações sociodemográficas e laborais):

- Qual o seu sexo?
- Qual o seu ano de nascimento?
- Qual o seu estado civil?
- Tens filho(s)? Em caso afirmativo, quantos?
- Quanto(s) tempo/anos tens de profissão docente?
- Quanto(s) tempo/anos tens de profissão docente na Educação Infantil?
- Qual a sua carga horária de trabalho com a Educação Infantil?
- Trabalhas em uma ou mais escolas? Caso seja mais de uma, especificar o contexto delas (municipal, estadual ou privada).
- Em que turma(s) és titular?

Eixo 2

- O que te fez escolher a docência como profissão?
- Como foi o teu ingresso na docência?
- Como tu descreves o teu trabalho na Educação Infantil?
- Qual a sua formação inicial (área e ano ou tempo de titulação)?
- Depois dessa formação, realizaste outros cursos relacionados à docência? Caso sim, especifique quais.
- Quais conhecimentos tu desenvolveste na graduação que consideras essencial para a sua prática pedagógica atualmente?
- O conhecimento construído na tua formação condiz com a tua prática em sala de aula? () Sim () Não. Justifica:
- Acreditas que a atuação docente na Educação Infantil requer saberes específicos? () Sim () Não. Justifica tua resposta:

- Poderias citar pelo menos dois saberes docentes que são específicos de docentes que atuam na Educação Infantil?
- Acreditas que, para atuar nas escolas municipais de Educação Infantil de Frederico Westphalen/RS, são necessários saberes específicos, diferentes de outras regiões? ()Sim ()Não. Justifica tua resposta:
- Como caracterizarias a identidade profissional de docentes que atuam nas escolas municipais de Educação Infantil de Frederico Westphalen/RS?

Eixo 3

- Em relação aos saberes da formação profissional, Tardif (2014) defende que se tratam de um conjunto de saberes trabalhados pelas instituições de formação docente (escolas Normais, magistério, Pedagogia). Com base nos teus saberes da formação, o que tens a dizer?
- Sobre os saberes disciplinares, Tardif (2014) alega que são aqueles “[...] que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...] (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) [...]”. Com base nos teus saberes disciplinares, o que podes contar?
- Sobre os saberes curriculares, Tardif (2014) esclarece que “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados [...]. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar”. Podemos citar como exemplo o PPP da escola. Com base nos saberes curriculares que tens, o que podes nos escrever?
- Por fim, os saberes experienciais dizem respeito, conforme Tardif (2014), aos “[...] próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua função [...]”. Nesse sentido, o que podes nos trazer sobre os teus saberes experienciais?

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PPGEDU
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI
Mestrado e Doutorado

URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



URI
FREDERICO
WESTPHALEN

Apêndice 1 – Termo de Autorização para a realização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Marisa Fátima Botton Pilon, CPF Nº 544.443.140-87, autorizo Larissa Dalpasquale (55 99913-4898), e-mail larissa.dalpasquale@outlook.com, orientanda da professora Doutora Jordana Wruck Timm, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen a realizar a pesquisa de campo com docentes que atuam com a Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen. A pesquisa em questão versará sobre os saberes que envolvem a docência na educação infantil nesse município. A pesquisa ainda está em fase inicial, cujo objetivo e forma de coleta ainda estão sendo pensados. No entanto, para essa tomada de decisões, interessa para a presente pesquisadora, um levantamento quantitativo sobre o número de escolas e de professores por escola, que atuam com o contexto da educação infantil e, ainda, sobre a autorização para que a pesquisa seja realizada dentro dos próximos 24 meses. Ressaltando, trata-se apenas de um levantamento exclusivamente numérico, para poder planejar o delineamento da pesquisa.

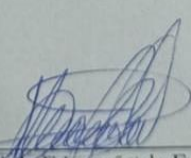
Enquanto profissional responsável, atuante na Secretaria Municipal de Educação, destaco que fui informado que:

- A coleta de dados iniciará somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado por banca examinadora e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Após ambas as aprovações, para a coleta e análise dos dados de dados:

- Serão obedecidas as disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos;
- Será assegurada a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantida a não utilização das informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 510/2016.

Frederico Westphalen, 03 de abril de 2024.



Secretaria Municipal de Educação de Frederico Westphalen-RS
Campus Frederico Westphalen/RS
Av. Assis Brasil, 709 - Bairro Itapagé - Frederico Westphalen RS - CEP 98400-000
Fone: (055) 3744-9200 - Site: www.fw.uri.br

Profª Marisa Fátima Botton Pilon
Secretária da Educação e Cultura
Portaria 066/2001

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CAAE n. _____

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa **intitulada:** *Identidade(s) e saberes que constituem a docência na educação infantil em Frederico Westphalen-RS*, a qual tem como **objetivo geral** refletir sobre os saberes que constituem a(s) identidade(s) profissional(ais) na docência nas escolas municipais de educação infantil de Frederico Westphalen/RS. Os **objetivos específicos** estão delimitados em: pesquisar o que a literatura apresenta sobre identidade/identidades e os saberes docentes no contexto da Educação Infantil; caracterizar o conceito e o contexto da Educação Infantil e da infância; identificar as especificidades identitárias e os saberes que constituem a(s) identidade(s) docente(s) no contexto da educação infantil; explorar os saberes e a(s) identidade(s) profissional(ais) docente(s) nas escolas municipais de Educação Infantil de Frederico Westphalen/RS. A referida pesquisa será realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, tem como **orientadora** a professora Doutora Jordana Wruck Timm e como **pesquisadora** a mestranda Larissa Dalpasquale. O convite para sua participação ocorreu a partir da seleção das escolas e professores seguindo os seguintes **critérios de inclusão**: 1) professores regentes de turma; 2) professores atuantes da rede municipal; e 3) professores atuantes em sala de aula com turmas de educação infantil – etapa creche. Resultando num total de 9 escolas e 113 profissionais selecionados. Caso aceite, sua **participação** se dará por meio de preenchimento de um questionário, enviado previamente, com questões que versarão sobre a temática em questão e terão um tempo médio de 20 a 40 minutos de duração. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Estes materiais permanecerão arquivados em absoluto **sigilo**, sem quaisquer tipificação e identificação por um período de cinco anos e, após, inutilizados, tanto os físicos como os on-line. Os físicos, oriundos da pesquisa, serão **descartados** de forma ecologicamente correta, obedecendo aos princípios da resolução do meio ambiente. Os arquivos on-line serão **excluídos** permanentemente da nuvem ou de qualquer arquivo de computador. Ressalta-se de que sua participação é **voluntária**, não é obrigatória, sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trata nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora. Destaca-se ainda, que nenhuma pesquisa com seres humanos é isenta de riscos ou desconfortos, nesse sentido é possível que aconteçam **desconfortos ou riscos**, o que para essa pesquisa, os riscos são considerados mínimos, mas, por ser uma aplicação de questionário, momento de reflexão, pode ocorrer do docente se sentir inibido ou receoso em responder alguma pergunta, ou expor alguma vivência. Diante disso, **medidas** serão tomadas para a redução destes, tais como, proporcionar um ambiente em que o participante se sinta acolhido, interrupção da entrevista e retomada em outro momento. Os **benefícios** com a sua participação serão: além de reflexões e da possibilidade de ressignificar ou ampliar a sua própria prática, contribuirá para novos referenciais no que diz respeito aos saberes docentes e a identidade docente, no que tange a primeira etapa da educação infantil. Os **resultados** desta pesquisa serão apresentados e discutidos na dissertação, que é um dos requisitos para obtenção do título de mestre, e, além disso, poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, desde que com fins estritamente acadêmicos e que sejam recorte e/ou elaborados a partir da vigente pesquisa, entretanto, em qualquer situação, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão sempre confidenciais e sigilosos, não possibilitando a sua

identificação. A sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não envolve gastos financeiros por parte do participante, por isso **não há ressarcimento**. Após ser esclarecido/a sobre as informações da pesquisa, se você aceitar participar deste estudo, assine o consentimento de participação. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento apresenta-se em **duas vias**, uma delas ficará sob sua posse e a outra sob a posse da pesquisadora e está composto por mais uma página, portanto, solicitamos sua assinatura em todas elas. A qualquer momento, você poderá entrar em **contato** com a pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação. Pesquisadora Responsável: Larissa Dalpasquale, no endereço: Rua Tamoio, 162 – Fátima, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, ou pelo telefone: (55) 99913 4898, e-mail: larissa.dalpasquale@outlook.com, ou ainda, com o Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP), Rua Assis Brasil – Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS CEP: 98.400-000, telefone (55) 3744 9200 – ramal 306, Coordenadora Titular: Professora Doutora Marinês Aires, Coordenador Adjunto: Professor Doutor Sandro Rogério Giacomelli, e-mail: cep@uri.edu.br. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, que possui duas páginas, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo, respeitando todas as condições dispostas no presente termo.

Nome do participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do participante

Assinatura da orientadora

ANEXO 3 – PARECER/APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO DO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI/CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN	
---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADE(S) E SABERES QUE CONSTITUEM A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FREDERICO WESTPHALEN/RS

Pesquisador: Larissa Dalpasquale

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85325624.7.0000.5352

Instituição Proponente: FUNDACAO REGIONAL INTEGRADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.304.650

Apresentação do Projeto:

O Projeto intitulado IDENTIDADE(S) E SABERES QUE CONSTITUEM A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FREDERICO WESTPHALEN/RS traz uma discussão importante sobre a identidade e saberes docentes na docência na educação infantil.

O projeto está bem estruturado, apresenta todos os elementos importantes para o desenvolvimento da pesquisa respeitando os preceitos éticos na sua aplicação. Apresenta boa fundamentação teórica e organização conceitual. Traz os elementos básicos para o desenvolvimento metodológico da pesquisa e tem potencialidade para ter bons resultados.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão bem delineados e descrevem o tem enquanto intenção de investigação

Objetivo Geral

Refletir sobre os saberes que constituem a(s) identidade(s) profissional(ais) na docência nas escolas municipais de educação infantil de Frederico Westphalen/RS.

Objetivos Específicos

¿ Pesquisar o que a literatura apresenta sobre identidade/identidades e os saberes docentes no contexto da Educação Infantil.

¿ Caracterizar o conceito e o contexto da Educação Infantil e da infância.

Endereço: Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 209			
Bairro: Frederico Westphalen		CEP: 98.400-000	
UF: RS	Município: FREDERICO WESTPHALEN		
Telefone: (55)3744-9200	Fax: (55)3744-9265	E-mail: cep@uri.edu.br	

**UNIVERSIDADE REGIONAL
INTEGRADA DO ALTO DO
URUGUAI E DAS MISSÕES -
URI/CAMPUS FREDERICO
WESTPHALEN**



Continuação do Parecer: 7.304.650

- ¿ Identificar as especificidades identitárias e os saberes que constituem a(s) identidade(s) docente(s) no contexto da educação infantil.
- ¿ Explorar os saberes e a(s) identidade(s) profissional(ais) docente(s) nas escolas municipais de Educação Infantil de Frederico Westphalen/RS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os Riscos e Benefícios estão bem detalhados no TCLE que nenhuma pesquisa

com seres humanos é isenta de riscos ou desconfortos, nesse sentido é possível que aconteçam desconfortos ou riscos, o que para essa pesquisa, os riscos são considerados mínimos, mas, por ser uma aplicação de questionário, momento de reflexão, pode ocorrer do docente se sentir inibido ou receoso em responder alguma pergunta, ou expor alguma vivência. Diante disso, medidas serão tomadas para a redução destes, tais como, proporcionar um ambiente em que o participante se sinta acolhido, interrupção da entrevista e retomada em outro momento. Os benefícios com a sua participação serão: além de reflexões e da possibilidade de ressignificar ou ampliar a sua própria prática, contribuirá para novos referenciais no que diz respeito aos saberes docentes e a identidade docente, no que tange a primeira etapa da educação infantil.

Sugiro levar essa informação para dentro da Metodologia do Projeto

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem elaborado, contemplando todas as informações necessários para o seu desenvolvimento.

Sugiro apenas:

- levar as informação de risco e benefício para dentro da Metodologia do Projeto
- organizar as perguntas do eixo 3 para que elas fiquem em destaque

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Termo de Autorização e Termo de Consentimento

Recomendações:

Projeto aprovado, apenas recomenda-se:

- levar as informação de risco e benefício para dentro da Metodologia do Projeto
- organizar as perguntas do eixo 3 para que elas fiquem em destaque

Endereço: Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 209
Bairro: Frederico Westphalen **CEP:** 98.400-000
UF: RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br

**UNIVERSIDADE REGIONAL
INTEGRADA DO ALTO DO
URUGUAI E DAS MISSÕES -
URI/CAMPUS FREDERICO
WESTPHALEN**



Continuação do Parecer: 7.304.650

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado, apenas recomenda-se:

- levar as informações de risco e benefício para dentro da Metodologia do Projeto
- organizar as perguntas do eixo 3 para que elas fiquem em destaque

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto de pesquisa aprovado de acordo com os preceitos éticos e metodológico estabelecidos pelas Resoluções 510/16 do Conselho Nacional de Saúde

A realização da pesquisa poderá a qualquer tempo ser suspensa, de acordo os critérios da RES nº 510/2016, no que se refere a exposição dos sujeitos da pesquisa a qualquer tipo de risco a sua integridade física ou emocional.

A(o) pesquisadora(o) deverá encaminhar ao CEP qualquer alteração que vier a ocorrer durante a realização da pesquisa.

A(o) pesquisadora(o) deverá utilizar o TCLE aprovado pelo CEP/URI.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2468719.pdf	05/12/2024 17:52:45		Aceito
Outros	Autorizacao.png	05/12/2024 17:51:49	Jordana Wruck Timm	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Larissa_proj.pdf	05/12/2024 17:48:32	Jordana Wruck Timm	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Larissa.docx	05/12/2024 17:46:31	Jordana Wruck Timm	Aceito
Folha de Rosto	Larissa.pdf	05/12/2024 17:45:51	Jordana Wruck Timm	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 209
Bairro: Frederico Westphalen **CEP:** 98.400-000
UF: RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br

UNIVERSIDADE REGIONAL
INTEGRADA DO ALTO DO
URUGUAI E DAS MISSÕES -
URI/CAMPUS FREDERICO
WESTPHALEN



Continuação do Parecer: 7.304.650

Não

FREDERICO WESTPHALEN, 17 de Dezembro de 2024

Assinado por:
Marines Aires
(Coordenador(a))

Endereço: Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 209
Bairro: Frederico Westphalen **CEP:** 98.400-000
UF: RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br