

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM**

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

KÉTLIN CHAIANE WELKE

**ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL A PARTIR DE UM DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE
ERECHIM-RS**

ERECHIM

2023

KÉTLIN CHAIANE WELKE

**ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL A PARTIR DE UM DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE
ERECHIM-RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Graduada em Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dr^a. Elise de Moraes

ERECHIM

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Welke, Kétlin Chaiane

Estratégias Formativas para Professoras da Educação Infantil a partir de um Documento Orientador Curricular de Erechim-RS / Kétlin Chaiane Welke. -- 2023.
54 f.

Orientadora: Dr^a Elise de Moraes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2023.

1. Formação continuada na Educação Infantil. I. ,
Elise de Moraes, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

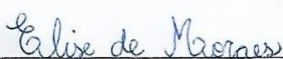
KÉTLIN CHAIANE WELKE

**ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL A PARTIR DE UM DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE
ERECHIM-RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal
da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 13/07/2023.


BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Elise de Moraes – UFFS
Orientadora



Prof. Dr.^a Flávia Burdzinski de Souza
Avaliadora



Andressa Confortin
Avaliadora

Dedico este trabalho aos meus pais, que não
mediram esforços para que eu pudesse
concluir meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pela dedicação e compreensão durante esse período que estive realizando a graduação. Aos momentos de amparo e de motivação, oferecidos pela minha família.

Agradeço aos professores e professoras que estiveram comigo durante esse percurso, que me inspiraram na área profissional e pessoal. As vivências e aprendizagens que serão lembradas. Ao olhar e escuta sensível dos professores, possibilitando uma trajetória com memórias afetivas e significativas.

Agradeço a Universidade Federal da Fronteira Sul por oferecer um curso de graduação com qualidade. Por acolher todos os alunos de forma única, juntamente com os ambientes acolhedores.

Agradeço em especial a minha orientadora Elise por me motivar a realizar o trabalho com êxito, e pelas aprendizagens e trocas de conhecimento. E por me auxiliar a concluir essa etapa final do curso.

Agradeço as professoras Flávia Burdzinski e Andressa Confortin por aceitar o convite de fazerem parte da minha banca examinadora. Gratidão por disponibilizarem seu tempo para a realização da leitura e de suas colaborações para o meu trabalho.

Para finalizar, agradeço as amigas criadas dentro da UFFS, tornando as noites mais leves e alegres. Agradeço as minhas amigas por estarem comigo durante esse período de muito aprendizado e desafiador. Pelos debates, conversas e trocas de conhecimento.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para a realização dessa etapa.

RESUMO

A presente pesquisa buscou elaborar estratégias possíveis para a formação em contexto, de professoras do território municipal de Erechim-RS, a partir dos pressupostos do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS (DOTME) para a Educação Infantil | Versão 2021 e da Pedagogia-em-Participação. A partir disso, foram desenvolvidas estratégias para uma formação continuada que faça sentido no contexto dessas instituições. A metodologia utilizada para a elaboração do trabalho foi a pesquisa bibliográfica e análise documental. Os principais autores que embasaram o trabalho foram: Garcia (1999), Nóvoa (2019), Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), Francischini e Silva (2011). O resultado da pesquisa se constitui na elaboração de estratégias formativas para professoras do território municipal de Erechim-RS, organizadas em três categorias: grupo de debate, narrativas de professores e avaliação no contexto das escolas. Com a realização desse trabalho, constata-se a necessidade de ampliação do acesso e da leitura do documento curricular em todas as escolas de Educação Infantil do território municipal, para uma melhor compreensão de seus pressupostos e uma formação continuada voltada para uma atuação docente mais comprometida e significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação continuada; Documento Orientador Curricular.

ABSTRACT

The present research aimed to develop possible strategies for in-context training for teachers from the municipal territory of Erechim-RS, based on the assumptions of the Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS (DOTME) para a Educação Infantil | Versão 2021 and Participatory Pedagogy. From this, strategies were developed for continuous training that makes sense within the context of these institutions. The methodology used for the development of this work was bibliographic research and documentary analysis. The main authors that supported the study were Garcia (1999), Nóvoa (2019), Formosinho, and Oliveira-Formosinho (2019), Francischini and Silva (2011). The research result consists of the elaboration of formative strategies for teachers from the municipal territory of Erechim-RS, organized into three categories: debate groups, teachers' narratives, and evaluation within the school context. Through the completion of this work, it was noted the need to expand access to and reading of the curriculum document in all Early Childhood Education schools of the municipal territory, in order to better understand its assumptions and promote continuous training focused on a more committed and meaningful teaching performance.

Keywords: Early Childhood Education; Continuing education; Curriculum Guidance Document.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Interação entre os três espaços: professores, escolas e universidades	18
Figura 2 – Dimensões pedagógicas integradas.....	24
Figura 3 – Ciclo de melhoria e avaliação da qualidade do aprendizado do programa EEL.....	26
Figura 4 - Capa do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS (DOTME) Educação Infantil Versão 2021	37
Figura 5 - Organização do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS..	38
Figura 6: Organização para os grupos de debate.....	41
Figura 7 - Sugestões para elaboração do Diário de Narrativas das professoras	44
Figura 8 - Três focos para uma avaliação e desenvolvimento de qualidade na Educação Infantil.....	46
Figura 9 – Estratégias de Registros e Documentação – parte 1	47
Figura 10 – Estratégias de Registros e Documentação - parte 2	48
Quadro 1 – Estudos encontrados na plataforma CAPES.....	32
Quadro 2 – Estudos encontrados separados por detalhes - CAPES.....	33
Quadro 3 – Estudos encontrados na plataforma SciELO	34
Quadro 4 – Estudos encontrados separados por detalhe - SciELO	34
Quadro 5 – Estudos encontrados na plataforma CAPES.....	35
Quadro 6 – Estudos encontrados separados por detalhe - CAPES	35
Quadro 7 – Perguntas orientadoras para reflexão	42
Quadro 8 – Campos de Experiência.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
DOTME	Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE.....	17
2.2	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	18
2.3	PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO NA ESCOLA DA INFÂNCIA	20
2.4	AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO	25
2.5	CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	27
3.	PERCURSOS METODOLÓGICOS	32
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	37
4.1	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS.....	37
4.2	GRUPOS DE DEBATE	40
4.3	NARRATIVAS DE PROFESSORAS.....	42
4.4	AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS.....	44
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
	REFERÊNCIAS.....	54

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto da elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS, Campus Erechim-RS. A pesquisa buscou elaborar sugestões de estratégias para a formação em contexto de professoras do município de Erechim-RS, a partir dos pressupostos do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS (DOTME) para a Educação Infantil | Versão 2021 e da Pedagogia-em-Participação.

Como acadêmica do Curso de Pedagogia, em 2021, durante minha trajetória de estudos, ouvi relatos sobre o processo de elaboração do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS (DOTME) para a Educação Infantil, referente à sua construção, que contou com a participação de representantes da universidade (docente e discentes), até a complexidade para sua concretização e alcance nas escolas. Nessa época, também já havia iniciado minha trajetória profissional, como professora auxiliar em uma escola privada de Erechim e sentia a necessidade de ampliação desse debate no âmbito das escolas. Esse aspecto se torna relevante por considerarmos que o documento é algo ainda recente nas escolas e, dessa forma, com a realização da pesquisa, espera-se contribuir para a formação continuada de professoras de Educação Infantil, a partir da democratização da leitura e interpretação do documento.

Sabe-se da complexidade que envolve o processo de democratização das políticas públicas, para que seus objetivos cheguem a todas as instâncias e sejam efetivados no contexto da prática. Nesse sentido, antes de abordar a construção do DOTME, cabe fazer uma breve contextualização histórica da elaboração de documentos que orientam o currículo da Educação Infantil no contexto educacional e político brasileiro. Conforme Francischini e Silva (2011, p. 273):

[...] a presença de discussões sobre a educação infantil nos últimos anos, resultando em leis e documentos (Constituição Federal de 1988, ECA, LDB, Política Nacional de Educação Infantil, RCNEI, DCNEI; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil), não deixa dúvida de que há uma preocupação maior ou, pelo menos, de que existem leis que regulamentam a atenção e educação dessa fase da vida.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se que a educação deve ser pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças do território brasileiro. A partir disso, a Educação Infantil também foi se transformando, tendo como norte a elaboração de diferentes políticas públicas e a formulação de diferentes documentos curriculares, conforme a legislação vigente. Atualmente, existem documentos nacionais, estaduais e municipais que

orientam o currículo da Educação Infantil, além de direcionar aspectos que englobam: a avaliação, os direitos das crianças, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o planejamento pedagógico das instituições, entre outras especificidades.

A Educação Infantil teve sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular e, assim sendo, foi um importante marco na constituição atual da educação brasileira. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 34). “com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica”.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) traz as metas e estratégias para melhorar a educação brasileira. De acordo com o documento, “o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2014-2024 foi homologado pela Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Nele estão expressas 20 (vinte) metas e diversas estratégias para a educação brasileira” (FÁVERO; PAGLIARIN; TREVISOL, 2020, p. 8). Entre essas metas, encontra-se a meta 1, que se refere à formação inicial e continuada de profissionais que atuam na Educação Infantil. (FÁVERO; PAGLIARIN; TREVISOL, 2020).

O Estado do Rio Grande do Sul possui um documento curricular próprio, em que estabelece as especificidades do Estado, referente ao currículo da Educação Básica. Esse documento, que está em vigência no estado do Rio Grande do Sul, é o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (RIO GRANDE DO SUL, 2018), o qual se procedeu a partir do documento nacional, a BNCC:

O Referencial Gaúcho para a educação infantil deriva do documento nacional (BNCC), assim como está em diálogo e consonância com os conceitos, princípios e finalidades expresso nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 52).

Nessa perspectiva, o documento norteador do currículo vigente no município de Erechim-RS, é o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim - RS (DOTME) Educação Infantil | Versão 2021. A partir desse documento, a pesquisa analisou e apresentou estratégias formativas, buscando aproximar o conteúdo do documento com o cotidiano das instituições.

O documento foi constituído por equipes de coordenação e elaboração, representando escolas públicas e privadas do município, essas participações foram por adesão dos participantes. Entretanto, pontua-se que houve um envolvimento pequeno das instituições privadas.

Com isso, percebe-se a importância da realização de estratégias formativas para a formação de professoras a partir do DOTME, para que seja possível que todas as instituições do território municipal de Erechim-RS, possam participar de uma formação continuada apropriada para a singularidade da Educação Infantil que abrange o município, tendo objetivos e intencionalidade comum. Dessa forma, as diferentes escolas podem caminhar juntas nesse processo educativo, que é tão importante para o desenvolvimento das crianças no município.

Outra perspectiva da pesquisa foi a relevância de estratégias para a formação continuada dos docentes, que de fato esteja voltada para uma atuação comprometida e significativa para as crianças, em seu desenvolvimento integral. De acordo com Sartori (2013, p. 31):

Trata-se, portanto, de criar condições concretas para que o professor se atualize continuamente, de modo a que seu desempenho docente conduza a melhoria do ensino. Por consequência, tal melhoria está diretamente vinculada às políticas educacionais e aos programas de capacitação e formação inicial e continuada de professores.

Diante dessas considerações, entende-se a relevância da realização da pesquisa em torno da docência voltada à pequena infância, com o objetivo de realizar estratégias formativas a partir do DOTME.

Com a finalidade de apresentar a pesquisa, cabe salientar que este trabalho está organizado em quatro capítulos interdependentes. O primeiro, intitulado “Formação Docente”, traz aspectos sobre a formação de professores, tendo como base autores dedicados ao tema, tais como Garcia (1999), Sartori (2013), Novóia (2019) e Fávero; Tonieto (2010). O capítulo inicial também engloba as concepções de formação continuada de professores e sua relevância para a qualificação da profissão docente.

O segundo capítulo tem como título “Pedagogia-em-Participação: uma possibilidade para a formação na escola da infância”, o qual apresenta as concepções da Pedagogia-em-Participação e suas reflexões sobre a Educação Infantil. Esse capítulo contém também um texto referente a avaliação da Pedagogia-em-Participação, trazendo os autores Formosinho; Oliveira-Formosinho (2019) e Bertram; Pascal (2019). O terceiro capítulo está intitulado como “Concepções da Educação Infantil na Política Educacional Brasileira”, apresenta as políticas educacionais Brasileira, principalmente as que se referem sobre a etapa da Educação Infantil, os principais autores são Francischini; Silva (2011), Barbosa; Cruz; Fochi; Oliveira (2016) e Kramer; Nunes (2013). O quarto capítulo se refere ao resultado da pesquisa, o qual tem como título “Estratégias Formativas”, ele está dividido em três categorias “Grupos de Debate”, “Narrativas de Professoras” e “Avaliação no Contexto das escolas”. A partir do Documento

Orientador do Território municipal de Erechim-RS | Versão 2021 (DOTME) foi elaborada as estratégias formativas. A última parte da pesquisa se refere às considerações finais, a qual evidenciou a importância da formação continuada para professoras, e a relevância do DOTME para as escolas de Educação Infantil do território municipal de Erechim-RS.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Para a compreensão do tema desta pesquisa, é necessário evidenciarmos o conceito de formação docente e seus desdobramentos no campo educacional. Nesse sentido, a seguir apresentamos uma breve discussão, trazendo o que dizem estudiosos desse tema.

A formação docente é um assunto que vem ganhando cada vez mais relevância quando abordamos a qualificação da educação básica, o que acarreta no aumento de estudos e pesquisas de especialistas da área. De acordo com Garcia (1999, p. 24):

[...] a formação de professores desenvolveu uma área de investigação própria, indagando sobre problemas específicos da sua estrutura conceitual. É fácil verificar como em revistas especializadas, congressos e encontros científicos a investigação sobre formação de professores adquiriu substantividade própria.

A formação docente procura desenvolver um profissional qualificado para lidar com as diferentes situações, encontradas em diversos momentos da sua trajetória. De acordo com Sartori (2013, p. 32):

São muitas as preocupações em torno da formação do professor relacionadas aos novos tempos, principalmente no que diz respeito a seu processo de politização como cidadão e a sua atuação junto ao educando na mesma perspectiva.

Nessa perspectiva, a formação docente acompanha diversas situações e anseios, para tal, está a relevância de haver uma formação continuada para o docente.

Nóvoa (2019) estabelece uma maneira de fortalecer e transformar a formação docente. De acordo com o autor:

Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, deste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente (NÓVOA, 2019, p. 7).

Para exemplificar o contexto, o autor elaborou uma pirâmide que abrange essas três dimensões:

Figura 1 – Interação entre os três espaços: professores, escolas e universidades



Fonte: NÓVOA, 2019, p.7.

Dessa forma, conforme Nóvoa (2019) destacou, esses três espaços devem estar em pleno desenvolvimento, para que a formação do docente seja qualificada e eficaz, relacionando a formação inicial, indução profissional e a formação continuada. Sendo assim, o professor pode exercer sua profissão de forma apropriada, conforme as circunstâncias encontradas em cada contexto educativo.

Diante dessas considerações, Ferry (1991) *apud* Garcia (1999) se refere a formação como três contextos:

A primeira interpretação de formação é como função social, a qual se caracteriza como transmissão de saberes, de saber- fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. O segundo conceito é compreendido como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. E para finalizar, a formação pode ser entendida como formação como instituição quando nos referimos a estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação (FERRY, 1991 *apud* GARCIA,1999, p. 19)

A seguir será apresentado um breve texto sobre as concepções da formação continuada.

2.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é um assunto que motiva um estudo aprofundado de diversos estudiosos. Com isso, diferentes autores apresentam concepções para a formação continuada. Assim, o contexto da formação continuada dos professores possibilita uma reestruturação da educação. De acordo com Libâneo (2004, p. 7), “não há reforma educacional,

não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”.

Nesse sentido, a formação continuada também está amparada legalmente pela legislação de acordo com Fávero, Pagliarin e Trevisol (2020, p. 3):

Recentemente, a formação continuada de profissionais da educação teve seu compromisso reafirmado mediante aprovação do Plano Nacional de Educação (para a década 2014-2024). Em sequência, em nível regional, os Planos Estaduais e Municipais de Educação, ao precisarem alinhar suas propostas com o Plano Nacional e com a LDB, também firmaram compromisso com essa formação, buscando traçar metas e estratégias para dar forma e organicidade aos cursos de formação continuada de professores.

Contudo, a formação continuada traz conceitos diferentes conforme alguns autores. Fávero e Tonieto (2010) apresentam o termo “professor reflexivo”, para um educador capaz de modificar a educação na situação instável e incerta, a qual se encontra atualmente. De acordo com os autores, o modelo de formação de professor reflexivo se caracteriza:

[...] neste modelo de formação de professores reflexivos, adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna, ao mesmo tempo, o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor. É neste cenário que a própria docência se torna objeto de investigação e perturbadora dicotomia entre teoria e prática [...] (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, entende-se que, através de uma teoria adequada, a prática do professor será reflexiva, podendo, dessa forma, transformar a educação. Diante dessas considerações, o professor reflexivo compreende também em atuar com ações reflexivas, conforme Fávero e Fontana (2013, p. 2) apontam:

[...] o docente como profissional reflexivo não atua como um mero transmissor de conteúdos, mas, em sua interação com os alunos, professores, e toda a comunidade escolar, é capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga acreditar como correto para sua atuação profissional com as consequências a que elas conduzem.

O profissional da educação deve estar sempre em busca de novos conhecimentos e compreensões sobre sua prática, para, assim, poder ter práticas pedagógicas apropriadas. Segundo Fávero e Fontana:

entende-se que não existe conhecimento pronto, acabado, pois tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução. Quando olhamos e pensamos sobre o fazer pedagógico, seus sentidos e significados, estamos diante de um processo de compreensão de nosso próprio ser (FÁVERO; FONTANA, 2013, p. 4).

Garcia (1999) traz à tona a formação continuada em formato de curso para os professores, mas critica essa prática por ser somente teórica, para que esse formato seja conveniente para os professores deve haver exemplos práticos. De acordo com o autor, deve-se:

considerar que qualquer tipo de apresentação teórica sobre algum determinado conteúdo ou competência didática deve ser necessariamente exemplificado através de casos práticos que facilitem a demonstração, e podem servir aos professores como modelo em relação ao modo como se pratica ou executa uma competência ou estratégia didática (MARCELO; PARILLA, 1991 *apud* GARCIA, 1999, p. 179).

Nóvoa traz outra perspectiva de formação continuada

falar de formação continua de professores é falar da criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico (NÓVOA, 2002, p. 39).

Nesse sentido, a formação continuada se caracteriza em “troca de experiências e a partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e formando” (NÓVOA, 2002, p. 39).

Em seguida, será apresentado o segundo capítulo da pesquisa, o qual se titula “Pedagogia-em-Participação: uma possibilidade para a formação na escola da Infância”, que apresentará as concepções, objetivos e características da Pedagogia-em-Participação.

2.3 PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO NA ESCOLA DA INFÂNCIA

A pedagogia-em-participação servirá como base no decorrer da pesquisa como fundamentação teórica para as estratégias formativas, que será elaborada a partir do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim - RS (DOTME) Educação Infantil | Versão 2021.

A educação está em constante mudança e, com essas mudanças, alguns conceitos foram sendo elaborados com significados distintos. De acordo com Formosinho e Pascal (2019), a partir do que postula Dewey (1938), a educação tradicional busca transmitir o conhecimento, fatos e conduta moral e social à geração seguinte. Conforme as autoras, essa educação ocorre por meio da memorização, sem a compreensão do significado. Os professores são vistos como

“instrumentos por meio dos quais este conhecimento é comunicado” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 4).

Nesse sentido, tiveram outros movimentos da educação, e cada movimento traz uma perspectiva da educação. O movimento de educação progressiva teve início no século XIX, essa educação compreende que a aprendizagem ocorre por meio do fazer e não pela transmissão (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). E o currículo da educação progressiva é “currículo integrado focado em unidades temáticas em vez de um currículo baseado em conhecimento segmentado; uma pedagogia fundamentada na resolução de problemas e no pensamento crítico [...]” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 5).

Diante dessas pedagogias, encontram-se as pedagogias participativas. John Dewey e Paulo Freire são dois autores que representam e estudaram essa pedagogia. Com isso, a pedagogia participativa tem como objetivo “[...] o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser ativo e competente, [...]” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 16). A Pedagogia-em-Participação, conforme Formosinho e Oliveira-Formosinho, “está situada na família das pedagogias participativas” (2019, p. 29).

Na pedagogia participativa, o professor tem um papel diferente da pedagogia transmissiva. Nesse caso, “o papel do professor consiste em organizar o ambiente educativo e observar a criança, de forma a compreendê-la e responder-lhe” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 16).

Diante dessas considerações, encontra-se a pedagogia-em-participação, construída em Portugal, que “é uma perspectiva educativa da Associação Criança. Esta é uma pedagogia construtivista participativa para a educação infantil que está sendo desenvolvida desde o final dos anos de 1990” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, 2012). Essa pedagogia “organiza-se em torno de saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 27).

Na pedagogia-em-participação, o professor tem como principal objetivo:

[...] O papel central do educador é coorganizar o ambiente educativo e observar e registrar, escutar e documentar o que foi observado em relação à criança, a fim de compreendê-la e responder-lhe, ampliando os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção a cultura (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 32).

A pedagogia-em-participação tem objetivos educacionais, tais como apoiar o envolvimento da criança contínuo experiencial. A construção da aprendizagem ocorre através da experiência contínua e interativa, o direito da criança de participação e o apoio sensível é respeitado pelo educador (BERTRAM, 1996 *apud* FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Nesse sentido, essa pedagogia possui como essência de suas crenças, valores e princípios a democracia, porque salienta a inclusão e igualdade para todas as diversidades. Com essa ação, se constituem adultos e crianças livres e colaborativos (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Nessa perspectiva, a Pedagogia-em-Participação possui eixos pedagógicos que “inspiram o processo de criação de intencionalidade educativa; eles definem as linhas centrais para o pensar e fazer pedagogia no cotidiano de vida e aprendizagem” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996, 2008 *apud* FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 32). Os eixos se constituem em quatro instâncias: ser/estar, pertencer e participar, exploração e comunicação, e narrativa das jornadas de aprendizagem.

O primeiro eixo pedagógico é ser/estar o qual, se caracteriza em desenvolver as identidades das crianças, criando um ambiente de bem-estar para as crianças e famílias, acolhendo e respeitando as diferentes diversidades (FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). O segundo eixo pedagógico se caracteriza por pertencer e participar, que se determina em “o reconhecimento do pertencimento à família é progressivamente ampliado para o reconhecimento do pertencimento ao centro de educação infantil e à comunidade educativa” (FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 35). Nesse sentido, é um dos primeiros amparos para a intencionalidade educativa, é o envolvimento no processo de aprendizagem e na vida da comunidade (FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Seguindo a lógica, o terceiro eixo pedagógico, se constitui a exploração e comunicação. Nesse viés, o eixo possui a intencionalidade do fazer “experimentar em continuidade e interatividade, em reflexão e comunicação, em autonomia e colaboração. Explorar, experimentar, refletir, analisar e comunicar é um processo que possibilita aprender a pensar e a conhecer” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 36). Para finalizar, o quarto eixo se denomina como o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem, a intencionalidade de compreender do que se torna base para aprender a aprender (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). De acordo com Formosinho e Oliveira-

Formosinho (2019, p. 38), “a documentação pedagógica facilita o distanciamento e a aproximação de quem aprende consigo mesmo por meio da narração”.

Nessa perspectiva, o eixo tem como objetivo auxiliar no processo de intencionalidades de aprendizagem. Para assim, criarem uma educação que cultive as identidades e as relações, identificando as diferenças e semelhanças (FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

A pedagogia-em-participação também contém as áreas de aprendizagem que estão relacionados com os eixos pedagógicos, elas se definem como: identidades, relações, linguagens e significados. As áreas identidades e relações derivam dos eixos ser/estar e pertencer e participar, eles conduzem aprendizagens sobre si, como relações, laços e conectividade (FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

As outras duas áreas de aprendizagem são linguagens e significados, as quais derivam de os eixos explorar e comunicar, e narrar e criar significado. Elas têm como objetivo planejar sobre as aprendizagens das cem linguagens e conteúdos relacionados a cultura (FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

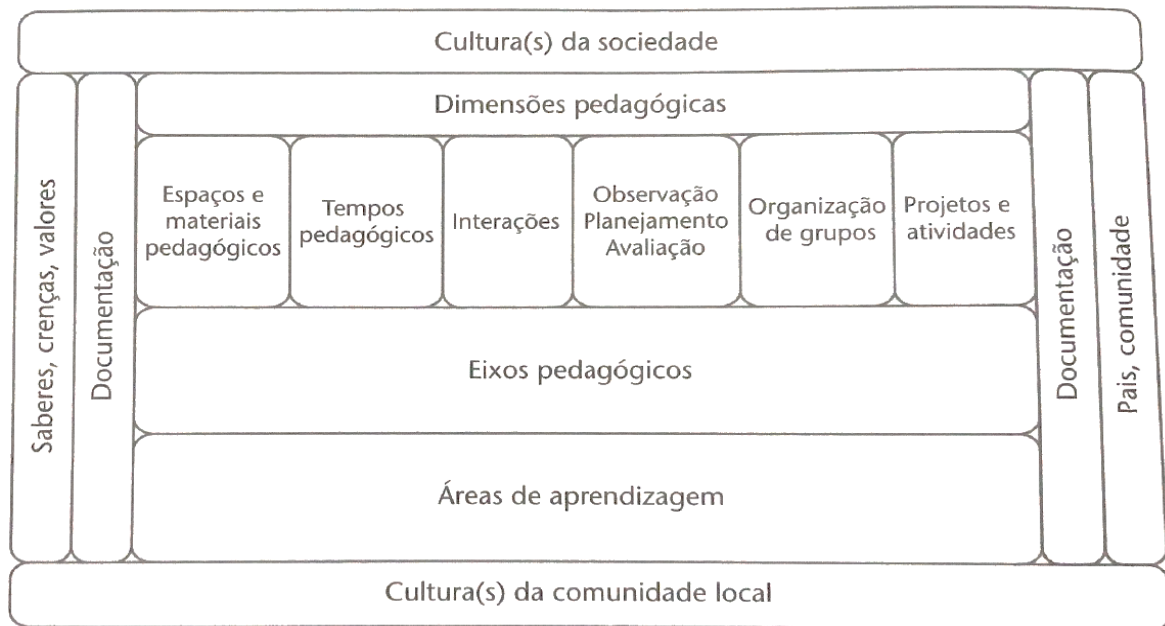
Dessa forma, a pedagogia-em-participação compreende a criança como “um sujeito pessoal e cultural requer repensar seus ambientes de vida, sobretudo seus contextos culturais” (FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 42). Nesse sentido, a importância de refletir sobre uma educação de qualidade, que respeite os direitos das crianças e ofereça vivências e ambientes que estimulem seu desenvolvimento.

A Pedagogia-em-Participação é desenvolvida através de diversas dimensões pedagógicas entre elas:

[...] espaços; materiais e tempos pedagógicos; a organização dos grupos; qualidade das relações e das interações; a observação, o planejamento e a avaliação da aprendizagem; as atividades e os projetos que trazem vida a construção conjunta da aprendizagem; a documentação pedagógica que cria memória da aprendizagem e meta-aprendizagem que sustenta a avaliação; o envolvimento de pais, famílias e comunidades (FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 44).

Conforme a citado, a pedagogia-em-participação possui características como, crenças e valores, eixos pedagógicos, áreas de aprendizagem dimensões pedagógicas integradas, para um melhor entendimento as autoras elaboraram uma figura. Segue abaixo:

Figura 2 – Dimensões pedagógicas integradas



Fonte: Formosinho; Oliveira Formosinho, 2019, p. 44

Dessa forma, além dessas considerações, a pedagogia-em-participação tem outras concepções sobre a documentação, organização dos espaços e materiais, avaliação, entre outros fatores que envolvam a educação com ênfase na educação infantil (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). Sendo assim:

A Pedagogia-em-participação é essencialmente a criação de ambientes educativos nos quais a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que possibilitam que as crianças vivam, aprendam, signifiquem e criem, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com a cultura e o conhecimento do educador (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 32 grifo das autoras).

Para finalizar, a Pedagogia-em-Participação concede uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a diversidade da cultura das crianças, como valorizar as culturas e experiências das crianças. Essa pedagogia participativa auxiliará numa melhor compreensão da criança na Educação Infantil, para a elaboração da pesquisa. No texto a seguir, serão descritos os conceitos e concepções de avaliação na Pedagogia-em-Participação.

2.4 AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO

A pedagogia-em-participação tem a sua percepção de avaliação e coleta de informações. Assim, compreende-se que o principal objetivo “[...] é interrogar, documentar e fazer julgamentos embasados a respeito da qualidade e da efetividade das experiências de aprendizagem propiciadas às crianças pequenas” (BERTRAM; PASCAL, 2019, p. 62).

Os professores, nessa abordagem, percebem que a avaliação se constitui num:

[...] processo crítico de autoavaliação, reflexão e ação (práxis) com o objetivo de aprimorar a prática e auxiliar os profissionais a prestação de serviços mais efetiva para as crianças e as famílias (BERTRAM; PASCAL, 2019, p. 62).

Sendo assim, a avaliação não se detém apenas na aprendizagem das crianças, mas também uma maneira de avaliar a prática exercida pelos professores de forma crítica e reflexiva, com o intuito de aprimorar tais experiências e práticas.

Dessa forma, entende-se que a coleta de informações e a avaliação participativo possui duas intenções principais:

Primeiramente, visam produzir conhecimento e ações práticas e relevantes que são diretamente úteis para melhorar a qualidade da educação infantil oferecida no contexto educacional. Ao mesmo tempo, procuram empoderar aqueles que fazem parte do contexto da educação infantil para buscar transformação social por meio de um processo de construção e utilização de seus próprios conhecimentos (BERTRAM; PASCAL, 2019, p. 65).

A avaliação e coleta de informações possuem três focos, conforme Bertram e Pascal (2019), são eles: o *contexto pedagógico*, o qual, se caracteriza pelo ambiente fornecido para a aprendizagem das crianças; o *processo pedagógico*, que se constitui na qualidade das interações entre adultos e criança no contexto e o terceiro, que são os *resultados pedagógicos*, consequências do desenvolvimento, tanto da criança como do desenvolvimento do adulto e da instituição.

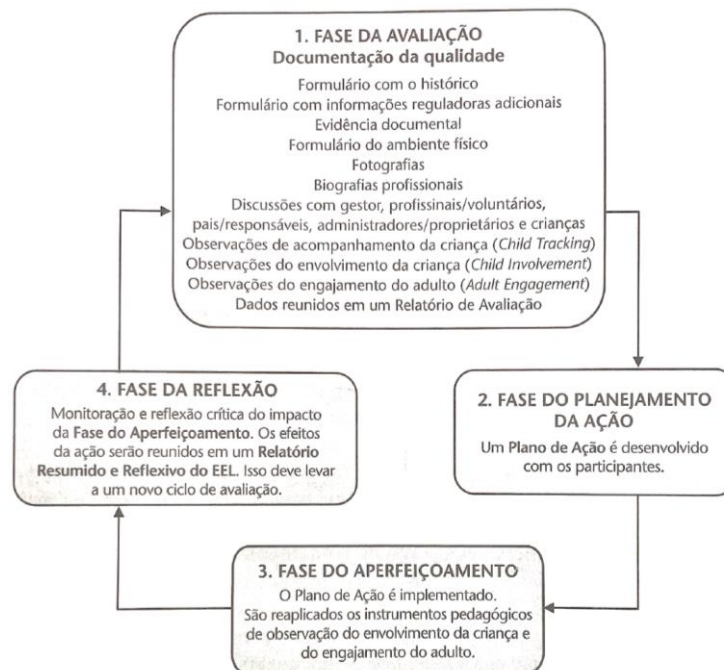
Nesse mesmo viés da avaliação, o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS Versão|2021 (DOTME), traz a avaliação como um:

[...] instrumento que torna o processo educativo passível de reflexão, de mudança, de projeções, de reinvenção, já que seu foco consiste na narrativa daquilo que acontece na vida cotidiana das crianças dentro de um espaço de vida coletiva chamado de escola. Seu foco é o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e não os produtos, os resultados (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2019, p. 51).

Com isso, percebe-se semelhanças e diferenças entre os conceitos de avaliação, mas ambas consideram a avaliação uma maneira de refletir sobre o desenvolvimento da criança, das práticas do adulto e a organização da instituição.

Bertram e Pascal (2019), elaboraram uma figura que exemplifica ciclo de melhorias e avaliação da qualidade do aprendizado. Segue abaixo a figura.

Figura 3 – Ciclo de melhoria e avaliação da qualidade do aprendizado do programa EEL



Fonte: Bertram; Pascal, 2019, p. 72

A figura apresenta quatro fases da avaliação: a primeira se constitui na documentação da qualidade, a qual tem o intuito de avaliar e documentar a aprendizagem da criança. A segunda fase é o planejamento da ação, que se refere à elaboração de um plano de ação para aprimoramento do desenvolvimento das crianças através de metas. A terceira fase é a implementação das metas na aprendizagem e desenvolvimento da criança. E a última fase se caracteriza pela fase da reflexão, na qual o profissional busca refletir sobre os processos de avaliação e elaborar um relatório sobre os resultados e processos.

O subcapítulo a seguir irá apresentar algumas das concepções da Educação Infantil na política Educacional Brasileira.

2.5 CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O texto a seguir irá relatar as concepções da Educação Infantil nas Políticas Educacionais Brasileira. Dessa forma, serão apresentados alguns documentos norteadores, no âmbito nacional que orientam sobre as concepções e currículos da Educação Infantil.

A história da Educação Infantil teve, inicialmente, sua idealização como assistencialista. Conforme Francischini e Silva (2011, p. 268), “a história da educação infantil no país está inserida na história da assistência para a criança [...]”. Nessa perspectiva, se compreendia a Educação Infantil como instituições que tinham o seu propósito em cuidar das crianças, principalmente das crianças de classes mais empobrecidas.

Nesse sentido, o documento que efetivou a Educação Infantil como responsabilidade do Estado foi a Constituição Federal de 1988, e, conforme Alencar e Oliveira (2017, p. 57), “foi com a Constituição Federal de 1988 que se efetivou a caracterização das instituições de educação infantil, tendo o Estado como principal responsável pela educação.”

A partir da Constituição Federal, elaborou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de junho de 1990, "incorporando como obrigação da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos da criança e do adolescente" (FRANCISCHINI; SILVA, 2011, p. 265).

Nessa perspectiva, se constituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, “que estabelece que a educação é um dever da família e do Estado, que será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos” (BRASIL, 1996 *apud* FRANCISCHINI; SILVA, 2011, p. 270).

A elaboração da LDBEN acarretou em um progresso na Educação Infantil, conforme Barbosa; Cruz; Fochi; Oliveira, (2016, p. 13):

consequências fundamentais para a área, como as determinações referentes à formação mínima exigida para os professores e a necessidade de contar com uma proposta pedagógica. Assim, a educação das crianças em unidades de Educação Infantil passa a ser um direito desses sujeitos (e não apenas da mãe trabalhadora) e deve ser efetivada nos moldes estabelecidos para toda a Educação Básica.

Baseado na LDB, se constituiu o Parecer CNE/CEB n° 20/09 e a Resolução CNE/CEB n°05/09, o qual:

[...] definem as DCNEIs, fazem, em primeiro lugar, uma clara explicitação da identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica. Eles apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 2)

Dessa forma, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, define a Educação Infantil, do ponto de vista legal como:

[...] a primeira etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29) (BRASIL, 2009, p. 3).

Na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também há a definição de criança, nesse sentido a criança é compreendida como:

[...]centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2009, p. 6).

A inclusão da Educação Infantil na Educação Básica gerou uma contribuição “[...] para a reversão da desigualdade histórica da educação brasileira” (KRAMER; NUNES, 2013, p. 32). Assim, melhorando a qualidade da Educação Básica Brasileira, entretanto, a Educação Infantil possui suas concepções e singularidades, para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, foi construída, a partir de 2018, a Base Nacional Comum Curricular, que é compreendida como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento[...] (BRASIL, 2018, p. 7).

De acordo com a BNCC (2018), a Educação Infantil é a primeira separação das crianças de suas famílias. Dessa forma, o educar e cuidar nessa etapa da educação são indissociáveis, possibilitando aprendizagens através de experiências e vivências significativas.

A estrutura da BNCC (2018) é composta por dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas, que são interações e a brincadeira. Além disso, o documento propõe direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências, que integram as práticas pedagógicas que serão desenvolvidas. Além do mais, a Educação Infantil é organizada em três

grupos por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano a 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos e 11 meses).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil que constituem a BNCC (2018), são seis: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Esse direito tem como objetivo:

[...] assegurar, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 37).

Nessa perspectiva, o educador tem como compromisso: “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 39). Sendo assim, proporcionando experiências e vivências significativas para o desenvolvimento integral da criança; respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e construindo um planejamento com centralidade na criança e com intencionalidade.

De acordo com Kramer e Nunes (2013, p. 34) “As instituições e adultos devem favorecer a brincadeira, entendida como experiência de cultura e forma privilegiada de expressão da criança.”. Dessa forma, a Educação Infantil deve propor um ambiente atrativo e respeitoso para que ocorra um vivências significativas através das brincadeiras.

A organização curricular da BNCC (2018) está organizada por cinco campos de experiências, que contém os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ordenados por três grupos de faixa etária. O campo de experiências tem como intenção constituir:

[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 40).

Os campos de experiências se constituem em: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Os campos de experiências integram os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, compreende-se que:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2018, p. 44).

No âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, encontra-se o documento Referencial Curricular Gaúcho, que organiza os currículos da Educação Básica na esfera estadual. O documento deriva da BNCC, que é de domínio nacional. O Referencial Curricular Gaúcho foi elaborado em 2018, com as especificidades do estado. Dessa maneira, o documento traz à tona que o estado do Rio Grande do Sul mantém uma cooperação com demais níveis de governo para uma Educação Básica de qualidade. De acordo com o Referencial Curricular:

O Rio Grande do Sul, como órgão federado, estabeleceu regime de colaboração entre Estado e Municípios, bem como com as escolas privadas, objetivando definir o processo de construção de um documento gaúcho, unindo esforços, conhecimentos, trajetórias, experiências e otimizando recursos. Em vista disso, o Referencial Curricular Gaúcho tem como uma das suas relevâncias o reconhecimento da educação escolarizada no sentido de Território, sendo este compreendido não apenas como espaço, mas como marcas e subjetividades significativas para a formação integral dos sujeitos em condição de pertencimento (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17).

A organização do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) para a etapa da Educação Infantil é semelhante à BNCC (2018), com direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências, que abrangem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no RCG propõem uma ampliação da BNCC, abrangendo as circunstâncias do RS.

Diante dessas considerações, o RCG compreende a Educação Infantil como uma etapa importante da infância, “[...] que percebe as crianças como sujeitos ativos, que participam e intervêm no meio, entende que através de suas ações as crianças reelaboram, recriam e agem sobre o mundo e que seus processos de interação envolvem o criar e o transformar” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 61).

Nesse contexto, compreende-se que a Educação Infantil é um componente fundamental da Educação Básica, sendo a primeira etapa. Essa etapa tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança. Tendo a criança como centro do planejamento, conforme:

centro do processo educativo está a criança, com suas experiências e saberes. As políticas, as instituições e, em última instância, os professores precisam garantir práticas que buscam articular tais experiências e saberes com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de que elas têm o direito de se apropriar (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p. 17)

Diante dessas constatações, conclui-se que os documentos norteadores estão em busca de ampliar a qualidade da Educação Básica no Brasil, incluindo a Educação Infantil. Nessa

perspectiva, os documentos norteadores devem ser cumpridos no âmbito escolar. Conforme Barbosa; Cruz; Fochi e Oliveira (2016, p. 20):

No desenvolvimento curricular, a equipe da instituição de Educação Infantil necessita ter atenção às singularidades das crianças e suas diversidades culturais, sociais, étnicas, promovendo experiências que lhes ofereçam a possibilidade de perceber um mundo diversificado, múltiplo, enquanto constroem sua identidade [...]

Para finalizar, os documentos norteadores devem ser utilizados nas escolas como referência reflexiva sobre o planejamento, entretanto, a criança deve ser o centro do planejamento.

Em seguida, será apresentado os percursos metodológicos utilizados na elaboração da pesquisa.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa, pois, assim como descrevem Ludke e André (1986, p. 11), essa abordagem “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. A partir dessa delimitação, o trabalho foi constituído através de uma investigação bibliográfica e uma análise documental.

A pesquisa bibliográfica ocorreu por meio de leituras de documentos, artigos e livros referentes aos temas da Educação Infantil e a formação docente. A investigação bibliográfica se compreende, conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 155), na:

identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica das pesquisas, teses, dissertações e artigos que abordam a formação continuada na Educação Infantil no âmbito brasileiro, a partir de uma busca nas plataformas da CAPES e SciELO.

Na barra de busca do site CAPES foi pesquisado o tema "Formação continuada na Educação Infantil", considerando apenas as publicações de dissertações de mestrado entre os anos de 2021 e 2022. Os filtros utilizados nessa busca para resultados mais compatíveis com o tema foram: ciências humanas, educação, diversidade e profissionalização docente, desenvolvimento profissional e educação, educação escolar e profissão docente, educação e formação de professores. Totalizando 53 dissertações encontradas, entretanto, foram apenas selecionadas 14 dissertações, que são referentes ao tema pesquisados. As 39 dissertações foram excluídas pelo motivo de serem sobre ensino médio, educação física, biografia de autores, direito, enfermagem, financiamento e entre outros assuntos sem nexos com a pesquisa inicial.

Quadro 1 – Estudos encontrados na plataforma CAPES

DESCRITORES (Palavras Chave)	REPOSITÓRIO	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS
Educação Infantil + formação continuada na Educação Infantil	CAPES (Dissertação)	53

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 2 – Estudos encontrados separados por detalhes - CAPES

TÍTULO	ANO	AUTORES	TIPO	INSTITUIÇÃO
Formação Continuada em Educação Infantil: Percepções Docentes sobre um curso de	2021	Marta Suiane Barbosa Machado	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará
Concepções sobre teoria e prática: implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente de professoras iniciantes na educação infantil	2021	Sandy Lima Costa	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará
Implementação curricular na Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): perspectivas de coordenadoras da rede municipal de ensino de Fortaleza	2021	Diana Aguiar Salomão	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará
Café com afeto: uma experiência formativa para a promoção de saúde emocional docente em tempos de pandemia	2021	Priscila Barros de Freitas	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará
Percepções dos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada, avaliação diagnóstica de rede e sua análise e utilização no município de Fortaleza/CE	2022	Gessica Nunes Noronha	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará
Necessidades formativas de professores da rede pública municipal de Fortaleza: diálogo com a educação inclusiva	2022	Maria Vilene Teixeira Cordeiro Nunes	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará
Significações sobre educação inclusiva: formação, práticas e trajetórias de professoras da rede pública municipal de Sobral/CE	2021	Romaria de Menezes do Nascimento	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará
Formar-se pedagogo no curso noturno: um olhar para o estágio supervisionado	2021	Andre Leandro dos Santos Pereira	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará
Formação docente e histórias de vida: entrelaces com o pensamento freireano	2021	Maria Julieta Fai Serpa e Sales	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará
Analítica da aprendizagem e formação de professores a distância: um olhar para a ética em pesquisa na área de educação	2021	Andrea Chagas Alves de Almeida	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Para tal investigação, foi pesquisado no site SciELO artigos referentes ao seguinte tema: “formação continuada na Educação Infantil”, pesquisado na barra de busca avançada somente por títulos da publicação, entre os anos de 2014 até 2022. Nessa pesquisa, foram considerados 8 artigos, correspondendo a 53% do total de artigos. O total de artigos encontrados foram 15, entretanto, foram excluídos 7 textos, os quais eram de língua estrangeira, com repetições sobre

temas que não se encaixavam na primeira busca. Nessa procura, ficou nítido que no ano de 2019 houve mais pesquisas sobre esse tema, totalizando 4 textos.

Nessa perspectiva, percebe-se que existem pesquisas referente ao tema, sobre formação continuada na Educação Infantil com diferentes métodos de pesquisa e em diferentes propósitos de pesquisa. Vieira e Coco (2017) se referem ao tema da Educação Infantil e formação continuada dentro dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Dentro desse viés, também há Guimarães (2019), que realizou sua pesquisa sobre a formação de professores da Educação Infantil, tendo em vista o PIBID, como experiência formativa. Em 2019, Vieira e Coco efetuaram uma pesquisa sobre avaliação institucional na Educação Infantil em um determinado município, a qual analisou os movimentos formativos dos docentes. Utilizando a avaliação institucional como um processo formativo. A seguir o quadro dos artigos selecionados:

Quadro 3 – Estudos encontrados na plataforma SciELO

DESCRITORES	REPOSITÓRIO	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS
Formação continuada na Educação Infantil	SciELO	15

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 4 – Estudos encontrados separados por detalhe - SciELO

Continua

TÍTULO	ANO	AUTORES	TIPO	INSTITUIÇÃO
Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na Educação Infantil	2020	Marta Chaves	Artigo	Revista de Psicologia
Avaliação institucional e formação docente como práticas dialógicas na Educação Infantil	2019	Maria Nilceia de Andrade Vieira* Valdete Côco	Artigo	Educar em Revista
Formação de professores de Educação Infantil e o PIBID	2019	Daniela Oliveira Guimarães	Artigo	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental	2019	Daniela Gureski Rodrigues; Daniele Saheb	Artigo	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa	2019	Célia Regina Vitaliano	Artigo	Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Formação docente para Educação Infantil nos currículos de pedagogia	2018	Moema Helena Koche de Albuquerque; Eloisa Acires Candal Rocha; Márcia Buss-Simão	Artigo	Educação em revista
Educação infantil do campo e formação de professores	2017	Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira; Valdete Côco	Artigo	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Para finalizar a investigação foi utilizada a plataforma CAPES para encontrar teses referente a frase formação continuada na Educação Infantil. Essa busca resultou em 25 trabalhos, os quais correspondem ao ano de 2022, entretanto foram excluídos 23 trabalhos que não correspondiam com a pesquisa inicial, entre os trabalhos excluídos tinham temas como pedagogia empresarial, ensino de história, ensino de inglês, ensino de português, educação inclusiva e pandemia.

Quadro 5 – Estudos encontrados na plataforma CAPES

DESCRITORES	REPOSITÓRIO	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS
Formação continuada na Educação Infantil	CAPES (Tese)	25

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 6 – Estudos encontrados separados por detalhe - CAPES

TÍTULO	ANO	AUTORES	TIPO	INSTITUIÇÃO
Competências midiáticas docentes: um serviço de pesquisa e aprendizagem com professores(as) da Educação Infantil de Manaus	2022	Julia Tomchinsky	Tese	Universidade de São Paulo
A formação continuada nos CEIS como ponto de encontro das memórias das Orientadoras Escolares: produzindo diálogos, tecendo narrativas para registrar experiências	2022	Sandra Cristina Motta Bortolotti	Tese	Universidade Católica de Petrópolis

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Diante dessas constatações, nota-se estudos e pesquisas frequentes sobre o tema Educação Infantil e Formação de Docentes. Alguns trabalhos se assemelham com essa pesquisa, por também se referirem sobre estratégias formativas de professoras como formações continuadas. Sendo assim, conclui-se uma relevância no tema nas escolas de Educação Infantil demonstrando um interesse em oferecer uma Educação de qualidade para as crianças.

Já a análise documental, de acordo com Ludke e André (1986), procura identificar hipóteses e fatos nos documentos, buscando evidências do tema pesquisado. De acordo com Ludke e André (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Com isso, pode-se dizer que o documento analisado na pesquisa foi o DOTME para a Educação Infantil (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021).

Na seção a seguir será apresentada estratégias formativas para professoras do território municipal de Erechim-RS, a partir do Documento Orientador do Território Municipal Erechim-RS, tendo como principal fundamentação teórica a Pedagogia-em-Participação.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

Nesse capítulo, será apresentado o resultado da pesquisa, o qual se sucederá por estratégias formativas a partir do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS (DOTME) Educação Infantil | Versão 2021. Essas estratégias abrangem sua fundamentação teórica na Pedagogia-em-Participação.

O Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS (DOTME) Educação Infantil | Versão 2021 foi elaborado por um grupo professoras e coordenadoras de escolas públicas e privadas do município de Erechim-RS. Esse grupo tinha o intuito “que materializasse a sensibilidade, a ética e o comprometimento dos profissionais que atuam nesta etapa” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021, p.8). Além disso, pensava-se que o DOTME não deveria ser “[...] encarado como mais um documento alheio ao processo educativo e, sim, como um norte para o fazer pedagógico das escolas” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021, p. 14). Segue abaixo a capa do documento.

Figura 4 - Capa do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS (DOTME) Educação Infantil | Versão 2021



Fonte: Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS (DOTME) Educação Infantil | Versão 2021

Para a construção do documento, foram realizados momentos de diálogo sobre os temas pertinentes à Educação Infantil do município. Dessa forma, foi definido retomar aos conceitos básicos que sustentam o currículo da Educação Infantil, para, em seguida, fundamentar os direitos de aprendizagens e desenvolvimento e os campos de experiências. Primeiramente, houveram reuniões com o grupo completo e posteriormente o grupo de professoras foi dividido pela faixa etária de atendimento das crianças na Educação Infantil, conforme define BNCCEI (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021).

Os diálogos ocorreram através de textos selecionados que tinham o objetivo de refletir sobre temas propícios e dialogando sobre as práticas dentro das escolas. A partir dessas contribuições, elaboravam-se os textos que estão inseridos no DOTME (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021). A elaboração dos textos ocorreu através de processos que tiveram como objetivo “encontrar pontos em comum; interligar ideias convergentes; adequar termos para expressar aquilo que foi refletido e considerar as falas das professoras” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021, p. 13).

Nessa perspectiva, o documento também contém fotografias de crianças no cotidiano da escola, com o intuito de que “[...]essas imagens sejam representativas de como as premissas, os direitos e os campos de experiências são observados pelo olhar dos adultos na Educação Infantil erechinense” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021, p. 13).

O DOTME é organizado da seguinte forma: apresentação do documento e contextualização; Premissas que sustentam o trabalho pedagógico na Educação Infantil; os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como alicerces do arranjo curricular da Educação Infantil, e os campos de experiências como acolhimento das experiências da vida cotidiana das crianças. A seguir, apresenta-se o sumário do documento com a estrutura de organização do mesmo.

Figura 5 - Organização do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	8
CONTEXTUALIZAÇÃO	11
1 PREMISSAS QUE SUSTENTAM O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
1.1 A criança como centro do planejamento educativo e seus modos próprios de viver (at)infância(s)	16
1.2 Educar e cuidar como processos indissociáveis na organização curricular da escola da(s) infância(s)	20
1.3 O Cotidiano como currículo o movimento da vida na escola da(s) infância(s)	25
1.4 Crianças, espaços, materiais, tempos e relações: perspectivas para o planejamento das experiências educativas	26
1.5 O brincar como direito das crianças na escola da(s) infância(s)	36
1.6 A professora como pesquisadora da(s) infância(s) e autora da sua prática educativa	39
1.7 O acolhimento como método de trabalho na continuidade das transições na escola da infância	43
1.8 Avaliação na e da Educação Infantil como instrumento de reflexão sobre a ação educativa	50
2 OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COMO ALICERCES DO ARRANJO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	58
Brincar	61
Explorar	63
Participar	65
Expressar	66
Conviver	67
Conhecer-se	68
3 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS COMO ACOLHIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DA VIDA COTIDIANA DAS CRIANÇAS	69
O eu, o outro e o nós	75
Corpo, gestos e movimento	81
Tranças, sons, cores e formas	85
Escuta, fala, pensamento e imaginação	90
Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
FOTOGRAFIAS APRESENTADAS NO DOCUMENTO	107
ANEXOS: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC) (RCC)	109

ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO	
1	PREMISSAS
2	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
3	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Fonte: Apresentação pública DOTME (2021)

As premissas que sustentam o trabalho pedagógico na Educação Infantil são oito textos que apresentam concepções que contribuem para um melhor entendimento sobre a etapa da Educação Infantil, as quais as professoras devem compreender. Cada texto possui um assunto pertinente para a etapa da Educação Infantil. Assim, sustentando as práticas pedagógicas dentro das escolas, com intencionalidades e reflexões. No final de cada texto, há perguntas mobilizadoras, que foram elaboradas pelas professoras, com o intuito de refletir as práticas dentro da escola referente ao tema (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021).

O documento também discorre sobre “Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como alicerces do arranjo curricular da Educação Infantil”, conforme a BNCCEI. Nessa parte, são apresentados trechos da BNCCEI (2018) que definem a essência de cada direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil deve ser organizado pensando nos seis direitos. Para analisar sobre esses direitos dentro da escola e nas práticas, o documento elenca perguntas mobilizadoras, que podem auxiliar as professoras a realizar reflexões (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021).

Para finalizar, o documento apresenta “Os campos de experiências como acolhimento das experiências da vida cotidiana das crianças”, o qual busca:

Acolher as experiências concretas da vida cotidiana das crianças supõe estar atento a todas as ações que ela desenvolve no dia a dia da escola, desde o momento da recepção, até o momento de despedida da escola (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021, p. 69).

A partir dessas experiências cotidianas, respeitando os direitos das crianças, a escola planeja articulando essas experiências com os campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme a BNCCEI (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021).

O documento apresenta os campos de experiências da BNCCEI (2018), a partir da reprodução fiel de trechos da mesma. Para a reflexão nas escolas sobre os campos de experiências, o documento traz questões sobre como cada faixa etária pode possibilitar vivências nos cinco campos de experiência: “Eu, o outro, o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Traços, sons, cores e formas” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Diante dessas considerações sobre o DOTME, elaborou-se estratégias formativas para professoras do território municipal de Erechim-RS, com intuito de contribuir de forma reflexiva nas suas práticas nas escolas. As estratégias formativas são organizadas em três categorias: Grupos de Debates, Narrativas de Professoras e Avaliação no contexto das escolas.

4.2 GRUPOS DE DEBATE

Nessa estratégia formativa, no contexto de cada instituição, as professoras poderão ser divididas em grupos, para debates e estudos. Essa estratégia formativa tem como objetivo refletir de forma crítica sobre as práticas docentes e pensar a criança como centro do planejamento. Nessa perspectiva, considera-se que, na formação continuada de professores, deve haver reflexão sobre sua prática pedagógica em busca de soluções de indagações referente ao seu trabalho docente (FÁVERO; FONTANA, 2013).

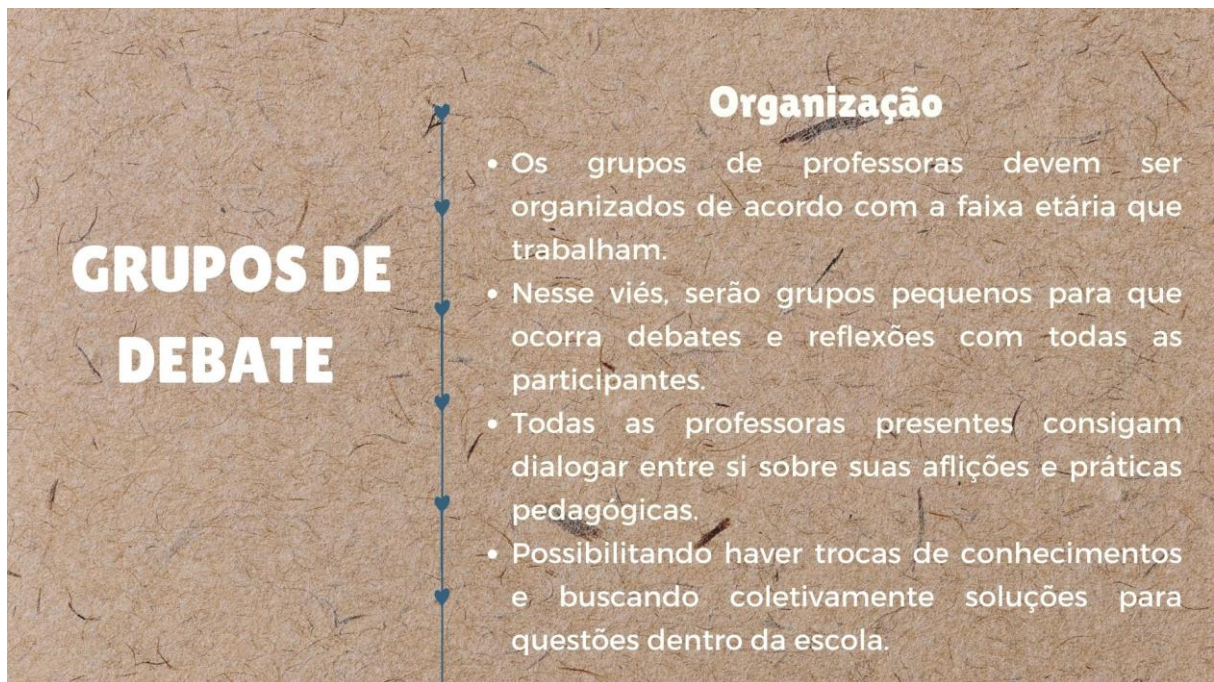
Para isso, deve haver um desenvolvimento profissional, resultando em mudanças na aprendizagem das crianças. A formação continuada “[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa” (NÓVOA, 2002, p. 38).

Nesse sentido, a Pedagogia-em-Participação também compreende a formação como um:

[...] processo crítico de autoavaliação, reflexão e ação (práxis) com o objetivo de aprimorar a prática e auxiliar os profissionais a desenvolverem uma compreensão mais profunda de seu trabalho e, portanto, uma prestação de serviços mais efetiva para as crianças e as famílias (BERTRAM; PASCAL, 2019, p. 62).

A partir dessas compreensões dos autores sobre formação, segue a seguir quadros exemplificando a estratégia formativa através de grupos de debates, utilizando algumas perguntas mobilizadoras encontradas no DOTME, para que possam refletir sobre as práticas pedagógicas. Na Figura 6 são apresentadas sugestões de organização das professoras para os grupos de debate.

Figura 6: Organização para os grupos de debate



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Para finalizar, nessa estratégia formativa, será apresentada as perguntas mobilizadoras, para serem debatidas nos grupos. Foram selecionadas perguntas referentes aos temas encontrados nos textos de premissas. A seleção contou com perguntas que refletem sobre: as práticas dentro da escola; a criança como centro do planejamento; o brincar; materiais, tempos, espaços e relações, e o cotidiano como currículo.

Nessa perspectiva, por haver questões que requerem um debate extenso, é sugerido que sejam realizados diferentes encontros, para se debaterem todas as questões com a devida importância.

Quadro 7 – Perguntas orientadoras para reflexão

Temas	Questões
A criança como centro do planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - Se a criança é o centro do planejamento, como ela participa da composição dos espaços e da organização dos ambientes da escola ao longo do tempo? - Como nossa escola proporciona às crianças viver a infância? - Que estratégias de escuta estão sendo usadas para garantir a participação das crianças na organização curricular e pedagógica da escola?
Cotidiano como currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Os tempos/rotinas da escola são pensados para atender as especificidades das crianças e suas infâncias ou da organização da instituição? Quando e como a criança participa dessa construção? - As salas de referência são organizadas e pensadas junto com as crianças? Quem é o centro na hora de pensar e propor os espaços?
Crianças, espaços, materiais, tempos e relações	<ul style="list-style-type: none"> - Os espaços da escola são pensados para quem? - Os ambientes disponíveis estão de acordo com os direitos de aprendizagem das crianças em cada faixa etária? Estes incentivam a criação e a curiosidade?
Brincar como direito das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - É possível visualizar nas brincadeiras as aprendizagens acontecendo? Como isso é documentado, narrado e compartilhado com a comunidade escolar? - Temos clareza da intencionalidade pedagógica ao propor um espaço ou escolher materiais para brincar? - Como está a estética dos ambientes e espaços de brincadeira da escola? Eles convidam as crianças a estarem ali?

Fonte: Adaptado do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS (2021)

4.3 NARRATIVAS DE PROFESSORAS

As narrativas das professoras, escritas em um diário, podem se apresentar como uma estratégia formativa, que corresponde a formação pessoal de cada docente, bem como coletiva, com intuito de identificar as aflições, desafios e reflexões sobre as práticas pedagógicas vividas junto às crianças. Além disso, as narrativas podem se constituir uma interessante estratégia para que se possa conhecer, de uma forma mais confidencial, sobre as crenças, reflexões e percepções sobre as crianças.

Propõe-se, ainda na perspectiva das narrativas, a criação de um diário das professoras sobre suas práticas, reflexões, aflições e crenças, que representa a construção de uma autobiografia. Conforme Souza (2014, p. 40):

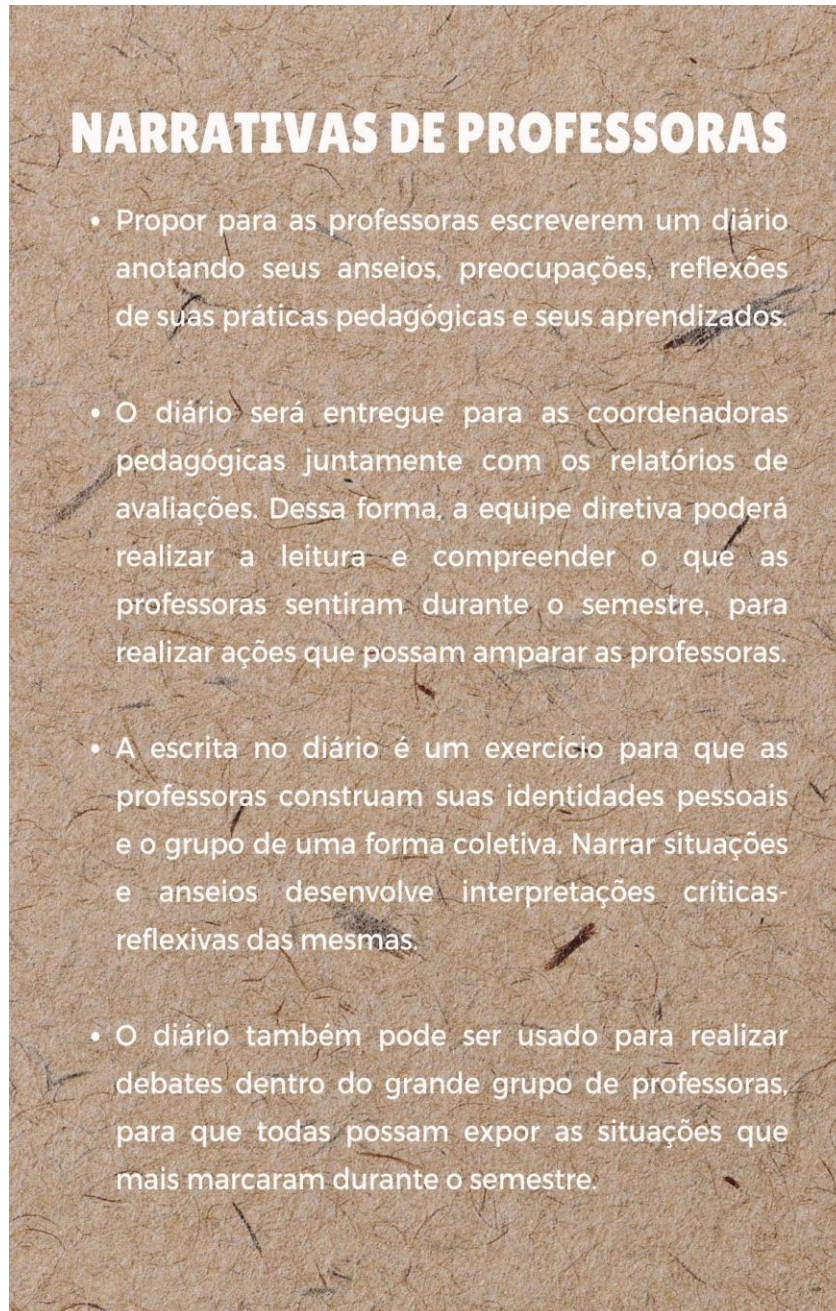
as pesquisas (auto)biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas.

Outro aspecto importante dessa estratégia formativa é a forma de interpretação da escrita. A leitura deve compreender que essa estratégia parte “[...] sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação” (SOUZA, 2014, p. 43). Sendo assim, a leitura deve ser realizada com sensibilidade, percebendo a singularidade de cada professora com sua trajetória de vida e formação.

A partir dessa perspectiva, as narrativas também poderão servir de suporte para a continuação da escrita do DOTME e, de forma ética, contribuir para melhorias nas escolas. As soluções de adversidades, conflitos e escutar as particularidades das professoras que estão dentro das escolas com as crianças.

Diante dessas considerações, foi elaborado um quadro com sugestões para colaborar com formações reflexivas de professoras do território municipal de Erechim-RS, a partir de um diário de narrativas das professoras.

Figura 7 - Sugestões para elaboração do Diário de Narrativas das professoras



Fonte: Adaptado Souza (2014)

4.4 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS

Essa estratégia formativa se caracteriza por trazer reflexões sobre a avaliação nos diferentes âmbitos da instituição, envolvendo as vivências das professoras no cotidiano pedagógico e a busca por melhorias à qualidade do atendimento oferecido às crianças. Com

essa estratégia, pretende-se que as professoras possam ter reflexões e um apoio para pensar no processo avaliativo da escola, de maneira conjunta.

Conforme a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil “A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças” (BRASIL, 2009a, p. 16). Nessa perspectiva, entende-se que a avaliação não se caracteriza apenas no registro e documentação da aprendizagem das crianças, mas também de refletir sobre as práticas pedagógicas das professoras.

Nesse mesmo viés, encontra-se no DOTME uma concepção de avaliação semelhante:

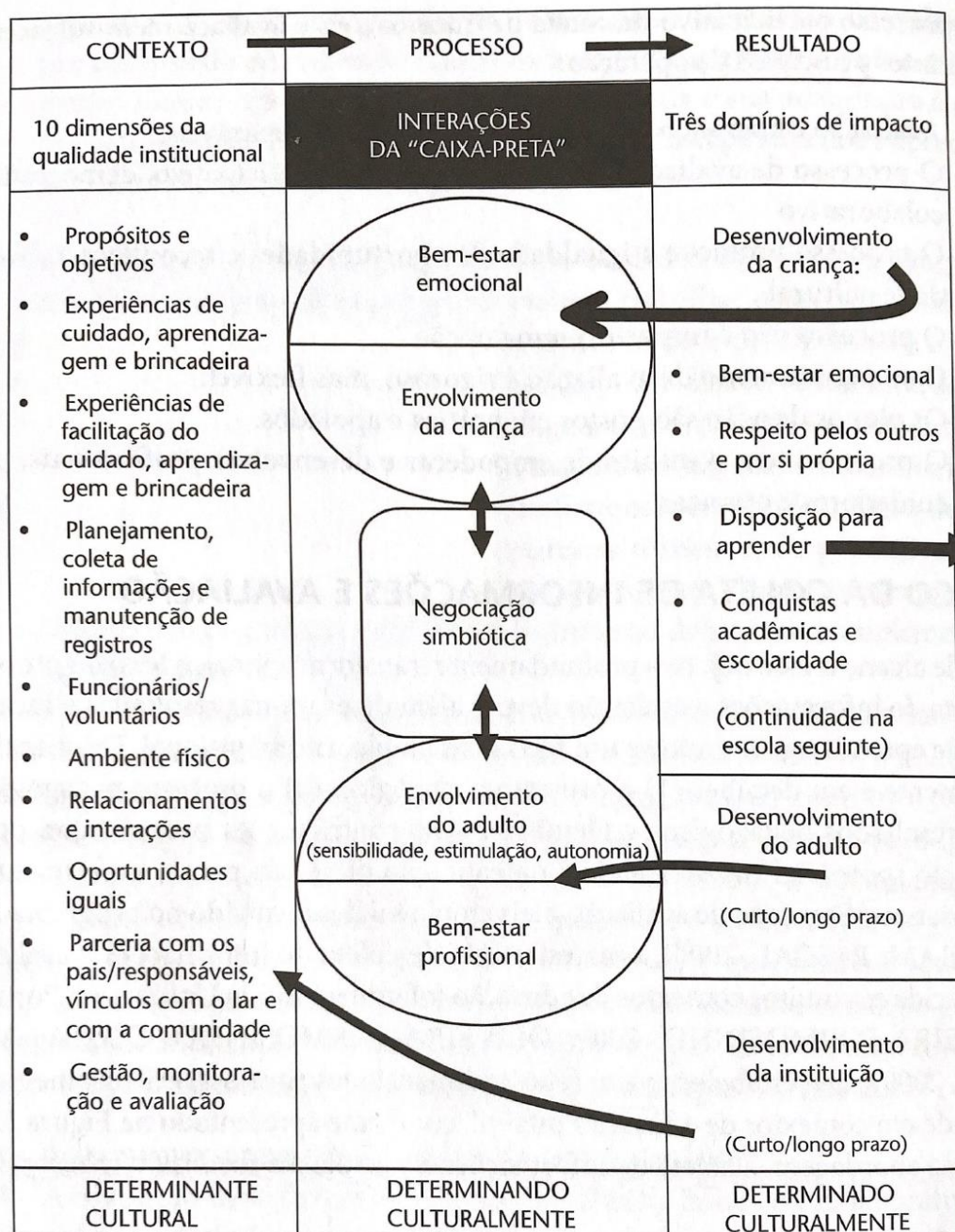
[...] o tema da avaliação supõe pensar em dois contextos: a avaliação na Educação Infantil, que é aquela realizada com o intuito de acompanhar o processo educativo das crianças e a avaliação da Educação Infantil, que tem o intuito de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida, que frequentemente pode ser visualizada por meio dos processos de registro e documentação (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021, p. 50).

A pedagogia-em-participação apresenta três focos para uma avaliação e desenvolvimento da qualidade dos contextos na Educação Infantil, o contexto pedagógico, o processo pedagógico e os resultados pedagógicos (BERTRAM; PASCAL, 2019). Para melhor compreensão, transferi a seguir a figura 3.1 (p.70) do livro “Documentação pedagógica e Avaliação na Educação Infantil”

Dessa forma, os três focos no quadro estão interligados com os outros pontos e o contexto pedagógico está implicado nas dimensões da qualidade institucional. O processo pedagógico está interligado com o engajamento dos adultos, os quais se encaixam na sensibilidade, estimulação e autonomia profissional e o bem-estar, o envolvimento da criança e o bem-estar emocional. Os resultados pedagógicos estão relacionados com os desenvolvimentos da criança, do adulto e da instituição (BERTRAM; PASCAL, 2019).

Nessa perspectiva, compreende que na pedagogia-em-participação, para ocorrer uma avaliação e desenvolvimento de qualidade na Educação Infantil, deve ser elaborado com êxito todos os três focos. Nesse entendimento, percebe-se que a avaliação é vista como algo complexo dentro da Educação Infantil, da mesma maneira que o DOTME apresenta a avaliação.

Figura 8 - Três focos para uma avaliação e desenvolvimento de qualidade na Educação Infantil



Fonte: Bertram; Pascal, 2019, p. 70


Diante essas considerações, para uma avaliação e coleta de informações adequada deve-se observar e escutar as crianças, conforme Bertram e Pascal (2019, p. 76) pontuam:

Quando voltamos nossa atenção para as crianças, isso possibilita que os profissionais e os pais compreendem a visão de mundo específica da criança e o nível de suas competências e habilidades [...]


Nesse sentido, encontra-se o quadro com estratégias de registros para documentar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, que está inserido no DOTME, referente aos registros do cotidiano e os métodos de coleta de informações. Essas estratégias também contribuem para uma reflexão do profissional sobre suas práticas e as dimensões da instituição.

Figura 9 – Estratégias de Registros e Documentação – parte 1


PARA REGISTRAR O COTIDIANO:




ANEDOTÁRIO
Espaço para observações por escrito a respeito das descobertas e vivências da criança. Serve de apoio para elaboração de mini-histórias, relatórios, etc.




DIÁRIO DAS PROFESSORAS
Informações e dados do planejamento de cada turma. São instrumentos que auxiliam na avaliação da Educação Infantil, desde que tenham sentido e significado ao serem elaborados.




FOTOGRAFIA E VÍDEO
Registros pedagógicos imagéticos que dão visibilidade às aprendizagens e conquistas das crianças, e permitem refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. Podem ser compartilhados com as próprias crianças, com as famílias e a comunidade, por meio de exposições ou em formato digital. Também apoiam a elaboração de mini-histórias, relatórios, etc.



FALAS DAS CRIANÇAS
Em momentos de observação, as professoras podem registrar por escrito ou gravação de áudio o que as crianças dizem. Esses registros auxiliam a refletir sobre as conquistas das crianças e evidenciam a presença de suas colocações nos instrumentos de avaliação, como nos relatórios, mini-histórias, etc.



MAPEAMENTOS DA TURMA
Cartazes ou murais com representações escritas e imagens sobre os percursos coletivos de investigação das crianças - O que sabemos? O que queremos saber? Quais foram nossas descobertas? - Esses registros ajudam a tornar visível como as crianças se relacionam coletivamente com as investigações realizadas.



REGISTROS DAS CRIANÇAS
Desenhos, esculturas, quadros, brinquedos, brincadeiras, livros, textos, etc.. Podem ser usados como instrumentos para narrar o percurso das crianças e até mesmo para compor os relatórios.

53

Fonte: Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS, 2021, p. 53

Figura 10 – Estratégias de Registros e Documentação - parte 2



Fonte: Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS, 2021, p.54

Diante dessas considerações, além das estratégias de registro e documentação, também é relevante a reflexão sobre as práticas pedagógicas vivenciadas dentro das escolas. Para isso, o DOTME (2021) apresenta quadros que auxiliam na avaliação dos profissionais da educação e da instituição a partir dos campos de experiências, para que se possa compreender como a instituição está compreendendo a Educação Infantil.

Conforme o DOTME (2021) o quadro serve “[...] para avaliar com toda a equipe, como a escola está pensando: A) nas propostas que são desenvolvidas (avaliação *da* Educação infantil); B) na garantia dessas aprendizagens que sintetizam o campo de experiências” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM, 2021, p. 78).

Nesse sentido, a estratégia formativa pode ser realizada por grupos, de acordo com a faixa etária que as professoras trabalham, para uma reflexão mais próxima da realidade que ocorre dentro da escola. Esse debate pode ser dividido por campos de experiências pela complexidade de cada um. A partir dos campos de experiências é possível relacionar como o cotidiano respeita os direitos das crianças e como articula as vivências com os campos de experiência, promovendo, assim, uma formação que integre a teoria com as práticas que transcorrem nas escolas do território erechinense de Educação Infantil.

Quadro 8 – Campos de Experiência

O eu, o outro e o nós	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar e expressar sentimentos e emoções. - Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. - Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e Movimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano, que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. - Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. - Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação), como instrumento de interação com o outro e com o meio. - Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. - Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. - Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, Pensamento e imaginação.	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. - Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. - Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. - Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. - Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. - Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

	- Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
--	---

Fonte: Documento orientador do território municipal de Erechim-RS, 2021

Para finalizar, a avaliação, no contexto da Educação Infantil, opera com complexidade, em diferentes circunstâncias, como, a escola, os profissionais, além de documentar o desenvolvimento das crianças em um determinado período. A avaliação também é um fator de fundamentação e reflexão sobre as práticas e processos de aprendizagem das crianças, as possibilidades de vivências e experiências que estão sendo oferecidas. Diante dessas considerações, “a ação profissional na área da avaliação integra a emoção e a cognição (o coração e a mente)” (BERTRAM; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 138).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é uma área que vem sendo ainda mais pesquisada e estudada, pois acredita-se que é uma maneira de ampliar a qualidade da educação no Brasil. A formação continuada é uma forma dos professores se qualificarem, para um ensino e aprendizagem de maior significado para as crianças e jovens. Nesse sentido, a formação continuada deve ter, então, um princípio reflexivo e crítico, para que o professor possa refletir sobre suas práticas pedagógicas e possa aprimorá-las no decorrer de sua trajetória.

Os professores da Educação Infantil devem compreender as peculiaridades dessa etapa e ter formações continuadas nas escolas, a partir da necessidade da sua comunidade. Com a pesquisa, compreendeu-se que a formação mais significativa para professores é a que conduz reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas e o cotidiano da escola, as quais devem pensar as crianças como centro do planejamento, vivências e experiências significativas e propor espaços e ambientes atraentes e convidativos para brincadeiras e descobertas.

Nesse sentido, a pesquisa apresentou a pedagogia-em-participação, que representa uma pedagogia participativa e busca uma aprendizagem contínua para as crianças, com participação da comunidade escolar e dos responsáveis. Essa pedagogia pode auxiliar em algumas compreensões sobre a criança e a Educação Infantil e apresenta uma avaliação e coleta de informações que possibilitam aprimorar o contexto e as práticas pedagógicas. A avaliação tem o viés de documentar as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, mas também de avaliar as práticas dos professores e a instituição de ensino.

A Educação Infantil é uma etapa da educação básica que demanda o desenvolvimento integral da criança, através do brincar e de práticas pedagógicas com intencionalidades. Essa pesquisa contribuirá para uma formação continuada de professores do território erechinense nas escolas de Educação Infantil. Essa formação tem o propósito de melhorar a qualidade da educação na cidade de Erechim-RS. Possibilitando aos professores aprimorar seus conhecimentos referentes as especificidades da Educação Infantil.

Nesta pesquisa, analisou-se o Documento Orientador Território Municipal de Erechim-RS Versão| 2021 Educação Infantil, e percebeu-se a importância dele para as professoras do território municipal de Erechim-RS. O documento inicia-se com os conceitos fundamentais para a Educação Infantil, os quais são essenciais para uma prática de qualidade. A compreensão da criança como centro do planejamento, a importância do brincar, criação de espaços acolhedores para explorações, avaliação e métodos de registros e documentação.

No documento, há perguntas mobilizadoras que podem levar as professoras refletirem sobre determinado tema referente a Educação Infantil. Essas perguntas são essenciais. Contudo,

com a análise do documento, percebeu-se uma quantidade ampla de perguntas ao longo do texto, em cada assunto ou tema proposto.

A pesquisa teve como objetivo elaborar sugestões de estratégias formativas para a formação em contexto de professoras do território municipal de Erechim-RS, a partir dos pressupostos do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS (DOTME) para a Educação Infantil | Versão 2021 e da Pedagogia-em-Participação.

Nesse sentido, a pesquisa resultou em estratégias formativas para professoras do território municipal de Erechim-RS a partir do DOTME, com a percepção da necessidade de formação continuada nas escolas do território municipal erechinense, a partir do documento orientador. Entretanto, essas formações devem ser pensadas para cada realidade das escolas, as quais possuem demandas, estruturas e comunidades diferentes. Essas formações precisam pensar nas professoras, com intuito de aprimorar e refletir sobre as práticas pedagógicas e nos ambientes escolares, e não somente na execução de leis que obrigam a realização de formações continuada dos profissionais da educação.

Para as estratégias formativas, foram elaboradas três categorias: grupos de debate, narrativas de professoras e avaliação no contexto das escolas. Dessa forma, cada categoria das estratégias formativas possui uma abordagem para colaborar com os estudos das professoras sobre diferentes temas presentes no DOTME.

A formação continuada de professoras, como visto ao longo da pesquisa, tem a sua importância para a qualidade da educação. Sendo assim, a pesquisa contribui para as professoras do território municipal de Erechim-RS participarem de estratégias formativas, as quais irão colaborar para um melhor entendimento de sua prática, e acrescentar seus conhecimentos sobre a etapa da Educação Infantil e compreender sobre o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS (DOTME) para a Educação Infantil | Versão 2021. Sendo assim, as estratégias elaboradas podem colaborar com a construção de uma formação continuada com propósito de refletir sobre suas práticas pedagógicas nas escolas e aperfeiçoá-las.

Entende-se a contribuição social do trabalho a partir da formação continuada das professoras do território municipal de Erechim-RS, resultando em profissionais mais qualificados e crítico-reflexivos nas escolas. Com isso, espera-se fomentar vivências e planejamentos com a centralidade nas crianças, melhorando a qualidade da educação dentro das escolas municipais de Educação Infantil.

Por fim, com a pesquisa, compreendeu-se a importância de se realizar estudos e formações sobre o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS | Versão

2021, valorizando os profissionais do município. O documento traz aspectos das escolas do território municipal de Erechim-RS, através das fotografias e algumas das especificidades encontradas nas instituições. Assim, almeja-se que a formação docente possibilite ter uma direção nas práticas pedagógicas dentro das escolas, mas para que isso ocorra, deve ser realizado um estudo contínuo

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Edvtonete Souza de; OLIVEIRA, Mariane dos Santos de. **História da Educação Infantil no Brasil: as brincadeiras e os jogos**. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 4, ed. 7, p. 51-63, jan./jun. 2017.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sérgio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?** Debates da Educação, Maceió, v. 8, n. 16, jul/dez 2016.
- BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação**. Penso. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer **CNE/CEB n. 20**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 02 mar. 2023.
- FÁVERO, Altair Alberto. FONTANA, Maire Josiane. **Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática**. Revista de Educação do IDEAU- Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai. Vol.8, nº17, jan/jun 2013.
- FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati; TREVISOL, Marcio Giusti. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos planos estaduais de educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina**. In: FÁVERO; CONSÁLTER TREVISOL (org). Políticas de formação de professores. Curitiba: CRV ,2019.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Formação continuada e a constituição de professores reflexivos**. Congresso Internacional de Filosofia e Educação - V CINFE. Caxias do Sul. Mai/2010.
- GUIMARÃES, D. O. Formação de Professores de Educação Infantil e o PIBID. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 76–99, out. 2019.
- KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. Papirus Editora, Campinas, SP, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo - Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado de Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.154-164, jul./dez. 2014.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.44, n. 3, e 84910, 2019.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação**. Penso. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-RS, Educação Infantil**. Erechim-RS, 2021. Disponível em: [DOTME_ED INFANTIL ERECHIM_APROVADO .pdf](#). Acesso em: 02 mar. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re) construção teórica e da resignificação da prática**. Passo Fundo: UPF, 2013.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. **O surgimento da Educação Infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil**. Práxis Educacional, v. 8, n. 25, p. 257-276, jan./jun. 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Santa Maria: educação, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan/abr 2014.

VIEIRA, M. A. F. DE O.; CÔCO, V. **Educação Infantil do Campo e Formação de Professores**. Cadernos CEDES, v. 37, n. 103, p. 319–334, set. 2017.