



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**LUANA APARECIDA BARROZO**

**A DOCÊNCIA PELO OLHAR DE PEDAGOGAS: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS**  
**DA CAMINHADA PROFISSIONAL COM AS CRIANÇAS**

**ERECHIM**  
**2024**

LUANA APARECIDA BARROZO

**A DOCÊNCIA PELO OLHAR DE PEDAGOGAS: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS  
DA CAMINHADA PROFISSIONAL COM AS CRIANÇAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lidiane Limana Puiati Pagliarin

Linha de Pesquisa 1: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

ERECHIM  
2024

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Barrozo, Luana Aparecida

A docência pelo olhar de pedagogas:: Experiências significativas da caminhada profissional com as crianças. / Luana Aparecida Barrozo. -- 2024.

81 f.:il.

Orientadora: Professora Doutora Lidiane Limana Puiati Pagliarin

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2024.

1. Mestrado Profissional em Educação. I. Pagliarin, Lidiane Limana Puiati, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**LUANA APARECIDA BARROZO**

**A DOCÊNCIA PELO OLHAR DE PEDAGOGAS: EXPERIÊNCIAS  
SIGNIFICATIVAS DA CAMINHADA PROFISSIONAL COM AS CRIANÇAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 01/07/2024

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente  
 **LIDIANE LIMANA PUIATI PAGLIARIN**  
Data: 18/07/2024 16:14:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lidiane Limana Puiati Pagliarin-  
UFFS Orientadora**

Documento assinado digitalmente  
 **LETICIA RIBEIRO LYRA**  
Data: 18/07/2024 16:20:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Letícia Ribeiro Lyra –  
UFFS Avaliadora**

Documento assinado digitalmente  
 **ADRIANA SALETE LOSS**  
Data: 18/07/2024 16:54:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Adriana Salete Loss -  
UFFS Avaliadora**

**ERECHIM  
2024**

*A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou participar da ação dos prof*  
(TARDIF, 2011, p. 68).

## RESUMO

A presente pesquisa centrou-se em responder a problemática: Como os saberes da experiência reverberam na prática pedagógica de docentes da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? E teve como objetivo geral compreender a influência dos saberes da experiência no desenvolvimento das práticas pedagógicas de docentes atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram pautados em identificar tempos e espaços em que ocorrem reflexão sobre a prática pedagógica de docentes que atuam na EI e nos AIEF; analisar como o trabalho com as crianças contribui para a reflexão da prática pedagógica dos docentes; e construir um e-book contendo um guia com sugestões de possibilidades para reflexão sobre a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa e de campo. Foram coletados dados via questionário com sete professoras que atuam na docência em Educação Infantil e Anos Iniciais em um município do norte do Rio Grande do Sul. As respostas foram analisadas por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Desse modo, conclui-se que os saberes da experiência influenciam positivamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas, trazendo sensibilidade e distintas compreensões teórico-práticas sobre a docência. As pedagogas ainda destacam que os tempos e espaços de diálogo e formação continuada são fundamentais no cotidiano das escolas, pois auxiliam na capacidade reflexiva do profissional pedagogo sobre a própria prática, efetivamente. Por fim, o trabalho com crianças possibilita a sensibilidade, problematizando a busca por novas experiências significativas para o processo de ensino e de aprendizagem e para a formação continuada dos professores.

**Palavras-chave:** Docência. Saberes experienciais. Formação de professores. Pedagogos.

## **ABSTRACT**

The present research focused on answering the following question: How does knowledge from experience reverberate in the pedagogical practice of teachers in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School? And its general objective was to understand the influence of knowledge from experience in the development of pedagogical practices of teachers working in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School. The specific objectives were based on identifying times and spaces in which reflection on the pedagogical practice of teachers working in ECE and EYES occurs; to analyze how work with children contributes to the reflection of teachers' pedagogical practice; and to create an e-book containing a guide with suggestions of possibilities for reflection on teaching in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School. For this, a qualitative and field research was developed. Data were collected via questionnaires with seven teachers who work in Early Childhood Education and the Early Years in a city in the north of Rio Grande do Sul. The responses were analyzed using content analysis (BARDIN, 2016). Therefore, it is concluded that experiential knowledge positively influences the development of pedagogical practices, bringing sensitivity and distinct theoretical-practical understandings about teaching. The pedagogues also emphasize that times and spaces for dialogue and continued training are fundamental in the daily routine of schools, as they help the pedagogue's reflective capacity regarding their own practice, effectively. Finally, working with children enables sensitivity, problematizing the search for new experiences that are significant for the teaching and learning process and for the ongoing training of teachers.

**Keywords:** Teaching. Experiential knowledge. Teacher training. Pedagogues.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Relação de dissertações por ano, autor(a), título.....	30
--	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Ser professor na atualidade.....	37
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 PALAVRAS INICIAIS .....</b>	<b>11</b>
<b>2. A FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS E OS SABERES DA DOCÊNCIA.....</b>	<b>18</b>
2.1 Memorial: de estudante a docente.....	23
2.2 Saberes docentes .....	26
2.3 Estado do conhecimento .....	31
2.5 A pedagoga e as especificidades da docência com crianças.....	36
<b>3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE A PESQUISA .....</b>	<b>41</b>
3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	41
<b>4. APRECIÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>47</b>
4.1 A prática docente: tempos e espaços de reflexão.....	47
4.2 O trabalho com crianças: cotidianos e experiências compartilhadas.....	54
<b>5. CONSIDERAÇÕES DE UMA LONGA CAMINHADA.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>68</b>
Apêndice A –Roteiro do questionário para os pedagogos. ....	68
Apêndice B –Extrato do quadro para análise de conteúdo .....	70
Apêndice C –Produto educacional decorrente da pesquisa realizada.....	71

## 1 PALAVRAS INICIAIS

*Docência, ser docente, viver à docência*  
*Por vezes desafiadora, cheia de mas...*  
*Acreditar na Educação, e trabalhar pela Educação*  
*Refletir e pesquisar é atribuir sentido*  
*Estar com as crianças, aprender com e junto às crianças*  
*Ser docente é muito mais que as palavras podem descrever*  
*Lapidar diamantes, fortalecer sonhos*  
*DOCÊNCIA é conquistar*  
*Seguir esta caminhada pedagógica é tarefa de dedicação*  
*Problematizar e vencer... De todas as profissões, ser docente*  
*Compensa*  
*São dias e dias, mas compartilhar saberes e aprender é viver...*  
 (Poema autoral)

Inicia-se esta escrita dialogando com o poema em epígrafe, o qual foi elaborado com o intuito de trazer a essência da palavra docência e desta dissertação denominada: “A docência pelo olhar de pedagogas<sup>1</sup>: experiências significativas da caminhada profissional com as crianças”. Acredita-se que, enquanto pedagogas, é importante buscar sempre mais, buscar aprender, ensinar, tornando-se seres pesquisadores, traçando novas estratégias de ensino e, assim, poder acolher as particularidades existentes em nossas salas de aula, as quais são repletas de sentido para a dinâmica docente.

Diante das transformações que ocorrem no meio educacional, pensa-se que é necessário compreender a importância de uma formação continuada de qualidade, que contemple os diversos campos do conhecimento de forma que acompanhem o processo de ensino e aprendizagem das crianças de modo significativo.

Atualmente, muitas pedagogas após a sua formação inicial são acolhidas na Educação Básica em diversas realidades escolares, enfrentando muitos desafios do contexto educacional. Desse modo, observa-se a necessidade de pesquisar a docência

---

<sup>1</sup> Nesta escrita será abordado o termo pedagogas enfatizando que a maioria dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são do gênero feminino.

pelo olhar de pedagogas, abrindo espaço para dialogar sobre suas experiências ao longo da caminhada profissional com as crianças, visando contribuir com reflexões para futuras pedagogas que enfrentem situações próximas em seu cotidiano.

Diante dessa perspectiva, é fundamental destacar que pesquisar sobre a docência não é algo recente em minha vida como pesquisadora<sup>2</sup>. Para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, escrevi sobre a docência pelo olhar de um grupo de crianças de 5 e 6 anos de uma Escola de Educação Infantil. Pesquisar sobre a docência pelo olhar das crianças foi algo motivador, observar como as crianças compreendem o que é “ser professor” dignifica ainda mais a nossa profissão.

Em respostas, as crianças abordaram que o profissional que está em sala de aula acolhe seus anseios e necessidades, olhando para elas com olhos de encorajamento e entusiasmo, sentimentos que elas, em muitas realidades, vivenciam apenas na escola, com os colegas e professores (Barrozo, 2021).

Ao concluir o trabalho e apresentá-lo para banca, nasceu o interesse pela continuidade da pesquisa, mas o fazendo por outro viés, pesquisar a docência pelo olhar de pedagogas, problematizando suas experiências profissionais. Seguir pesquisando sobre a docência por outro ângulo, neste caso, pelo olhar de pedagogas, é um modo de refletir e investigar contextos de aprendizagens distintas e problematizar a importância da formação continuada e de tais experiências como docente em sala de aula. A dissertação realizada consegue dar voz as pedagogas e “escutá-las com sensibilidade”.

Diante da caminhada profissional, acredita-se convictamente que a formação inicial tem grande importância no desenvolvimento como docente. Ao longo do curso de Pedagogia, compreende-se a necessidade de trabalhar de modo significativo, envolvendo as crianças em seu próprio aprendizado. Escutar as crianças é algo que motiva o fazer docente, ensina-se e ao mesmo tempo aprende-se junto às crianças. Assim, pensa-se que perguntar, pesquisar e ouvir são pontos fundamentais para o ensino e aprendizado de qualidade.

Em meio a muita reflexão sobre a função social da escola, compreende-se que ela é um espaço de interação, de troca de saberes, de oportunidade, em que precisamos compreender que nossas crianças são seres pensantes, de direitos e deveres (BRASIL, 2010). As escolas necessitam de pedagogas reflexivas, críticas e em constante formação.

---

<sup>2</sup> Nesta seção, por vezes, o texto está escrito na primeira pessoa do singular, pois trata-se de relatos e experiências da autora deste trabalho.

Acredita-se que formação continuada é o caminho para a mudança do perfil de muitas pedagogas que vivem cotidianamente sem perspectivas de mudança, que trabalham com sua mesma “apostila” por anos.

Nos dias de hoje, as crianças vivem em um mundo tecnológico, repleto de informação, de modo que compreender tal perfil é contribuir para sua aprendizagem. Ser docente atualmente é um grande desafio, pois, em nossas salas de aula, encontra-se diferentes perfis de crianças e questiona-se: como trabalhar? O planejamento precisa ser diversificado, contemplando saberes distintos. Além de propor novas experiências em sala, é fundamental que as crianças participem com dinamismo e entusiasmo. Engajar as crianças em seu próprio aprendizado é uma tarefa complexa atualmente, pois as crianças são nativos digitais, vivendo outras demandas cotidianas.

Sou<sup>3</sup> Pedagoga, Psicopedagoga, atuei com turmas de todas as idades na Educação Infantil e hoje atuo como Coordenadora Pedagógica. Também estou à frente da Presidência do Conselho Municipal de Educação e sou Mestranda do curso de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Erechim. Abordar especialmente como me sinto enquanto docente é dizer que vivo em constante formação, aprendizado e mudança.

Estar com as crianças mantém o coração cheio de esperança, por um novo dia de busca, observação, reflexão e acolhimento. As crianças trazem, em seus olhos, expectativas e confiança em mim. Como não ser uma pedagoga pesquisadora com tamanha responsabilidade? De todas as certezas que tenho é de que a cada dia faço o melhor e, quando não consigo, me frustro, por esperar ser o que as crianças esperam de mim enquanto profissional.

Motivo novas pessoas a seguir essa profissão, ser pedagoga que busca, que estuda, que não desiste; para ser pedagoga precisa ser, estar e viver a docência em suas distintas especificidades. Hoje, não imagino minha vida em outra profissão, mas escolheria ser professora novamente, pois acredito na EDUCAÇÃO e a busca pelo conhecimento é algo encantador e rico em possibilidades. Dessa forma, diante da caminhada profissional e experiências elencadas anteriormente, enfatiza-se o motivo pelo qual se desenhou a problemática desta dissertação.

---

<sup>3</sup> Os próximos três parágrafos estão escritos na primeira pessoa do singular por se tratar da experiência profissional da mestranda.

A Educação do país requer qualidade, oriunda de processos de aprendizagens significativas, as quais devem possibilitar à criança compreensões sobre o mundo. Essas são algumas das inquietações que instigam a continuar pesquisando a docência e as experiências significativas, que constituem a profissional docente que está em sala de aula.

Além disso, considera-se que a escola é um espaço coletivo, participativo, onde se constrói conhecimento, habilidades e valores. Como a escola organiza-se e constitui seu espaço formativo e de aprendizagem é uma tarefa que deve ser construída por seus integrantes, movimento que cria autonomia e novos saberes da profissão (Libâneo, 2004).

Todos os profissionais que trabalham em escolas, sejam elas públicas ou privadas, necessitam do conhecimento das concepções da instituição, tendo o Projeto Político Pedagógico como ferramenta de estudos, para que possam acompanhar as propostas e observá-las para, posteriormente, contribuir com sugestões, visando melhorar o que não está sendo desenvolvido com excelência.

Nesse contexto, o autor menciona a necessidade do fortalecimento da participação de todos os envolvidos, adotando fortemente uma gestão democrática que viabilize o alcance dos objetivos e ações educacionais do coletivo educador, priorizando os diálogos e as reflexões de todos no processo. Ressalta-se que o acolhimento, a sensibilidade e as aprendizagens pautadas em objetivos concretos e refletidos são fundamentais para a jornada escolar continuada.

A prática educativa requer a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo e de diferentes formas (Libâneo, 2004). Diante da realidade mencionada, destaca-se que a escola deve repensar as demandas de todas as instâncias da Educação de maneira integrada, com intuito de realizar a inclusão social, refletindo sobre as dimensões humanas, e ainda apoiar os gestores, professores e funcionários que precisam atuar de modo multidimensional.

Tendo em vista tal perspectiva, a presente dissertação configura-se com o intuito de responder o seguinte **problema de pesquisa**: “Como os saberes da experiência reverberam na prática pedagógica de docentes da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?”

Desse modo, a pesquisa baliza-se pelo **objetivo geral**: compreender a influência dos saberes da experiência no desenvolvimento das práticas pedagógicas de docentes

atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, tem os seguintes **objetivos específicos**: (1) identificar tempos e espaços em que ocorrem reflexões sobre a prática pedagógica de docentes que atuam na EI e nos AIEF; (2) analisar como o trabalho com as crianças contribui para a reflexão da prática pedagógica dos docentes; (3) construir um e-book contendo um guia com sugestões de possibilidades para reflexão sobre a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, acredita-se que é de grande importância investigar os saberes que as pedagogas desenvolvem em sua prática profissional. Conforme Tardif (2000, p. 11):

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Além disso, os saberes profissionais são saberes desenvolvidos, trabalhados e elencados no processo educativo, compreendidos como trabalho docente, o que tem sentido nas relações de trabalho construídas de modo significativo pelos trabalhadores.

Segundo Tardif (2011), o trabalho não é o que se vê, mas uma atividade que se realiza e mobiliza saberes edificados. Essa compreensão considera que o profissional, sua prática docente e seus saberes são pertencentes a uma situação de trabalho, que evolui, modifica-se e transforma. Desse modo:

O saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (TARDIF, 2011, p. 18)

Nesse contexto, evidencia-se a temática proposta trazendo reflexões provocadoras sobre educação e docência em suas especificidades. Destaca-se a Educação como centro de pluralidades e a docência como experiências cotidianas refletidas, tendo como foco o ensino e a aprendizagem por meio da investigação.

Tais vertentes buscam esclarecer questões voltadas ao meio educacional e sobre o trabalho docente. Quando se dialoga sobre educação e experiências não se aborda o tempo de trabalho docente, mas a qualidade dele, o olhar pedagógico sobre a sua prática e como a desenvolvem. Estar em sala de aula com as crianças vai além de “dar aulas”, é necessário observar, compreender e refletir sobre a própria prática (Tardif, 2011).

Como em toda profissão, o contexto educacional também se modifica e, assim, a profissional formada pelo magistério, composto por uma trajetória constituída historicamente, precisa refletir sobre sua prática pedagógica e isso pode ocorrer mediante a formação continuada (Tardif, 2011). Sabe-se que tal profissão ao longo de sua caminhada sofreu distintas interferências políticas, sociais e econômicas, as quais elencaram exigências ao papel da pedagoga na atualidade.

Diante das condições expostas no decorrer da formação inicial, a docente passa por um contexto de preparação profissional para que possa apropriar-se de conhecimentos e experimentar novas situações de aprendizagens que ampliam seu repertório de competências necessárias para atuar junto às crianças e adolescentes.

Contudo, ser docente requer a compreensão de que está-se a aprender o tempo todo, pesquisando e investigando novas formas de ensinar na interação com o outro e na troca de experiências. Diante disso, ensinar exige consciência do inacabado e que a busca pelo conhecimento é constante em nossas vidas, compreendendo que a formação pedagógica é contínua ao longo de sua carreira no meio educacional (Freire, 1996).

Nesta perspectiva, observa-se que a formação docente inicial está voltada à área de atuação, seja com as crianças, adolescentes ou jovens, possibilitando os saberes adequados a cada etapa específica da Educação Básica. Além disso, ao longo da caminhada educativa, a pedagoga participa de inúmeras formações continuadas, pois ser docente é estar em constante especialização para acompanhar o progresso educacional.

O artigo 3º da LDBEN define os princípios da educação nacional prevendo a valorização de professores e o artigo 67 descreve as exigências indicadas para a formação de professores e suas atribuições na escola (Brasil, 1996).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

[...] o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de sua área de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando (BRASIL, 2013, p. 58).

A reflexão destaca que “o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em sua área de atuação” (BRASIL, 2013, p. 58) para que possa contribuir de forma significativa no processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

Observar as crianças permite que a pedagoga crie situações de aprendizagem mais próximas das crianças e possa refletir sobre tais situações. Ao refletir, pode-se

aprender com a experiência e qualificar seu fazer docente. Em outras palavras, “[...] observar, documentar, planejar e agir numa perspectiva de reflexão sistemática são ações que devem acompanhar a pedagoga na sua prática pedagógica, num processo de formação continuada” (Kramer e Barbosa, 2016).

Esta dissertação tem como tema a relação entre os saberes da experiência e a prática pedagógica. E, para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa e pesquisa de campo que foi realizada por meio do instrumento questionário com pedagogas. Assim sendo, a presente dissertação foi organizada em três capítulos, intitulados como: 1 A formação de pedagogas e os saberes da docência; 2 Considerações metodológicas da pesquisa. 3 Análise dos resultados. O primeiro capítulo aborda a formação de pedagogas contemplando os saberes docentes. No segundo capítulo, são destacadas as questões metodológicas, apresentando cada momento da pesquisa de forma clara e específica. Por fim, no terceiro capítulo, são abordadas a análise dos dados coletados e a construção dos resultados da pesquisa.

## **2. A FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS E OS SABERES DA DOCÊNCIA**

Escolher a docência como formação inicial não é algo simples, pois existem diversas experiências escolares que marcaram de modo significativo ou não. Contudo, quando se opta-se por seguir a carreira do magistério, sabe-se dos desafios pelo caminho e que estes não podem ser romantizados, pois toda profissão tem suas especificidades, dificuldades e o aprendizado seguido da experiência.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), foram elaborados Normas, Parâmetros e Referenciais que norteiam a formação pedagógica e demais conteúdos para trabalhar com a Educação Básica. Conforme Hubert; Fernandes; Goettens, em sua escrita sobre a formação (2017, p. 68):

É importante então, que a instituição de formação inicial se empenhe numa reflexão contínua tanto sobre os conteúdos como sobre o tratamento metodológico com que estes são trabalhados, em função das competências que se propõe a desenvolver, já que as relações pedagógicas que se estabelecem ao longo da formação atuam sempre como currículo oculto. As relações pedagógicas vivenciadas no processo de aprendizagem dos futuros professores funcionam como modelos para o exercício da profissão, pois, ainda que de maneira involuntária, se convertem em referência para a sua atuação.

Desse modo, a formação inicial é compreendida como percurso formativo que possibilita novos olhares para o contexto educacional, elencando um repertório de novas aprendizagens, as quais serão utilizadas ao longo da carreira profissional.

Logo, as vivências pedagógicas que ocorrem no decorrer da formação inicial são consideradas fundamentais para o tornar-se pedagoga, havendo, sobretudo, a troca de saberes e aprendizagens no coletivo, em sala de aula entre os colegas da graduação. Assim sendo, a formação inicial é um momento único na vida da pedagoga, em que se constrói a base inicial para compreender a docência. A pedagoga em sua formação inicial visita teorias sobre a prática docente, os conhecimentos abordados na academia são pensados para o saber ensinar, referenciando-se ao processo de transposição didática.

Ao longo da formação inicial, experiencia-se momentos de estudos e diálogos voltados à qualidade da educação e suas necessidades ligadas aos saberes transmitidos pela escola, visando à formação dos educandos. Diante dessa concepção, aborda-se a educação como direito de todos, problematizando o comprometimento docente, buscando meios para desenvolver aulas com bases significativas para as crianças.

Nessa caminhada de formação inicial, a pedagoga aprimora suas qualidades essenciais para desempenhar uma docência democrática, aperfeiçoando sua segurança em si mesmo, reconhecendo a importância da ética e da humildade no trabalho com sujeitos. Ainda nesse contexto inicial, a mesma adentra os conhecimentos do currículo em um processo de busca e definição para ela, visando compreender questões voltadas a teorias do currículo, entendendo sua identidade e subjetividade.

A formação docente aborda conteúdos histórico-críticos, que expõem nitidamente conhecimentos universais. Considerando as muitas críticas e reflexões sobre as teorias existentes, é necessário compreendê-las e equilibrar os contextos para desenvolver planejamentos significativos para o aprendizado das crianças.

Conforme Tardif (2011), ensinar é trabalhar com, sobre e para seres humanos, sendo a docência entendida como trabalho que exige saberes próprios da docência em questão. Assim, a docente, em sua formação, entende a escola em sua organização e funcionamento, além de estudar a estrutura, o planejamento, o currículo e a avaliação que estão interligados, contribuindo para uma gestão participativa e para uma prática educativa de qualidade.

Ao refletir-se sobre a formação da pedagoga, entende-se a partir de leituras e reflexões, que as profissionais compreendem a importância dos saberes docentes (Tardif, 2011). Após adentrar a sala de aula e construir experiências cotidianamente, ocorre o processo de ação e reflexão, em que novas ações surgem da própria reflexão. O acolhimento, a sensibilidade e a busca por aprendizagens pautadas em objetivos concretos consolidam-se com a experiência.

Ao longo de sua formação, espera-se que a pedagoga compreenda a importância de sua formação, investindo seu tempo no campo pedagógico e da pesquisa, construindo uma caminhada emancipadora, a qual levará para dentro de sua sala de aula, agindo com responsabilidade na organização dos processos de ensino e de aprendizagem. A educação em si deve ser planejada com intencionalidade, incentivando as crianças a criar e explorar novas alternativas, além de se encontrar e perceber suas potencialidades.

Fundamentalmente a pedagoga aprende que a organização da gestão escolar é seguida da realidade das crianças. Além disso, a escola acolhe a comunidade e as famílias nesse processo, pois a participação de ambas no contexto escolar amplia o modo de observar a importância da educação na vida das crianças. Salienta-se que tal

contexto vem ao encontro à premissa de estar com o outro, de participar de seu cotidiano, dando importância às suas vivências.

Atuar de forma democrática é compromisso, ação, participação e intenção da pedagoga que se desafia em sua formação inicial e continuada. Ambos os conceitos buscam uma aprendizagem favorável, com função formadora, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos totais, que fazem a sua própria história. Tal contexto é essencial, sensibilizando e acolhendo os processos pedagógicos, possibilitando um pensamento crítico, pautado em diálogos de reflexão, pois a aprendizagem acontece no tempo de cada ser humano.

A presente consideração é pertinente, devido à prática docente proporcionar o movimento de diversos tempos dos conhecimentos das crianças e da pedagoga que necessita estudar e refletir sobre assuntos distintos para a elaboração de um planejamento curioso e que propicie experiências concretas. Além da reflexão e estudo, é fundamental ampliar o modo de observar e pensar a ludicidade para trabalhar didaticamente com as crianças em contextos diferenciados.

Assim, a definição de uma proposta pedagógica deve considerar a importância dos aspectos sócio emocionais na aprendizagem e a criação de um ambiente interacional rico de situações que provoquem as atividades, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros (OLIVEIRA, 2011, p. 50).

Nesta perspectiva, a docência precisa ser vista como uma oportunidade de vivenciar os desafios necessários para o desenvolvimento pleno do estudante, bem como compreender suas realidades e particularidades no cotidiano educativo. Além disso, no decorrer do processo de ensino e da aprendizagem existem diferentes formas de registrar as experiências mais expressivas das crianças, necessitando de um olhar afável e que contextualize as imagens, as falas e reflexões sobre a ação pedagógica, contemplando a sensibilidade da pedagoga enquanto mediadora de conhecimentos.

A docência como profissão possui saberes próprios ao seu ofício, assim, “provocar ocasiões”, exige atenção da profissional, pois compreender as mensagens e desejos das crianças é um desafio constante dentro do trabalho pedagógico. Essa reflexão faz-se pensar acerca das aprendizagens que surgem com a observação e escuta sensível das crianças ao longo do cotidiano, enriquecendo e ampliando o conhecimento de si, do mundo na convivência e na interação com o outro. Tais questões permite-se refletir sobre as “aptidões” da pedagoga, elencando que é possível ser pedagoga sem dar

aulas, mas provocar e questionar as crianças visando encantá-las pela busca da informação (Russo, 2008).

Outro aspecto que cabe ressaltar da docência é a forma que aprende-se a trabalhar com o imprevisto e, mesmo assim, desenvolver o planejamento de modo expressivo, pois é a partir dos desafios que constitui-se a prática cotidiana, tornando-nos pedagogas qualificadas e reflexivas, que buscam distintas estratégias que ampliem os saberes das crianças, tornando-os autônomos e reflexivos perante o contexto que estão inseridos (Russo, 2008).

Segundo Tardif (2002), além disso, os saberes da experiência são resultados de uma construção diária, ambos compartilhados por meio do diálogo e trocas de experiência entre profissionais. Para Tardif (2002 p. 18):

O saber que está imbricado no trabalho exercido pelo professor; que os saberes são plurais, diversos e de natureza diferentes; perpassa por um momento histórico profissional, sendo adquirido no contexto profissional e nas experiências individuais; a experiência é a condição para a aquisição e produção dos saberes; o profissional se relaciona com seu objeto de trabalho, por meio das interações humanas e por conseguinte, leva em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho.

O autor enfatiza que, com o passar do tempo, a docente aprenderá como desenvolver situações distintas em seu cotidiano. Os saberes da experiência constituem a pedagoga e auxiliam na resolução dos problemas inesperados que surgem, ampliando suas certezas no processo de ensino e de aprendizagem, bem como de sua própria experiência.

Assim, conforme Tardif (2002), existem núcleos vitais dos saberes docentes, sendo, a partir destes, que as pedagogas organizam e transformam suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade diretamente ligada com a sua prática. Os saberes experienciais não são iguais aos demais saberes, pois são compostos por todos os saberes, submetidos a certezas construídas na própria prática pedagógica em sala de aula.

Para Tardif (2011), os saberes são “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes falado de saber, saber fazer e de saber-se” (Tardif, 2011, p. 60). O autor afirma que

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Além disso, para Saviani (1996, p. 145), “o educador é aquele que educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar”. Realmente, com a experiência docente é que a pedagoga desenvolve e amplia seus conhecimentos enquanto professora, aprimora seus saberes e ressignifica sua formação inicial e continuada.

Dialogando com os estudos de Saviani (1996), Tardif (2011, p. 53) enfatiza que “o lidar com as situações cotidianas é uma atitude que forma o manejo com situações da prática real, é a partir daí que os professores formam sua personalidade e o seu saber-ser e o saber-fazer pessoal e profissional”.

Ao tratar sobre formação continuada, é fundamental destacar que muitas são as formações continuadas desenvolvidas nas escolas, contudo, muitas vezes, elas são pensadas como “repasso de conhecimentos e técnicas aos professores”, não havendo valorização da prática docente na escola (Nóvoa, 2009).

Gadotti (2005, p. 26) assinala que “durante muito tempo, a formação continuada de professores era baseada em “conteúdos e objetivos”. Hoje, o domínio dos conteúdos de um saber específico (científico e pedagógico) é considerado tão importante quanto”. Diante dessa reflexão, considera-se essencial quando pensa-se em formação continuada, compreender os objetivos a serem alcançados com a presente formação e, assim, buscar processos reflexivos sobre as experiências cotidianas, realizando a troca de saberes no coletivo educacional.

Compreende-se a necessidade da formação continuada, de buscar novas aprendizagens e que, enquanto pedagogas, estar-se a aprender o tempo todo, então que seja de modo significativo, com formação continuada de qualidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais elencam que “a formação continuada do professor em serviço é um direito. Contudo, para que esse direito seja exercido na prática, de fato, são necessárias algumas pré-condições ou exigências mínimas” (Brasil, 1996). Tais exigências devem ser colocadas em ação.

Considerando a importância da experiência profissional e da reflexão sobre a prática para o (re)elaborar os saberes da docência, o próximo tópico será um memorial, o qual enfoca reflexões da pesquisadora ao longo de sua caminhada profissional, de estudante a docente. Ele é rico em memórias e narra de onde surgiu o interesse por pesquisar sobre a temática.

## 2.1 MEMORIAL: DE ESTUDANTE A DOCENTE<sup>4</sup>

Sem memórias, afirma Coelho (2004, p.243) “não há história, nem há enriquecimento pessoal”. Diante dessa reflexão, expressei em palavras a caminhada de estudante até à docência, de uma trajetória rica em histórias e experiências. Desde pequena experienciei distintas situações de aprendizagens. Curiosa, busco novas experiências. Apaixonada pela leitura e por livros de distintos conteúdos, procuro manter-me sempre atualizada, observadora e aprendo muito com as pessoas que convivo, elas ensinam-me a tentar ser melhor a cada dia e buscar novas oportunidades.

Creio que, para tratar sobre a trajetória acadêmica, não posso deixar de falar dos motivos que me levaram até o curso de Licenciatura em Pedagogia. Em 2012, iniciei o Ensino Médio Normal, conhecido como Magistério. Sempre pensei em cursá-lo, então decidi aventurar-me e ampliar meus horizontes, arriscar, apostar em algo novo. Acreditei e iniciei os estudos. Confesso que me encontrei no curso de Magistério.

Durante todo curso de Magistério, experienciei muitas coisas novas, experiências encantadoras, dedicava-me aos ofícios da futura profissão. Os três anos de curso passaram depressa, chegou o esperado pré-estágio, uma etapa decisiva e importante. Ele foi realizado em uma turma de primeiro ano, para mim, foi uma aprendizagem enorme, pois somente naquele momento compreendi melhor a docência e assumi a responsabilidade pelo aprendizado das crianças, sentimento muito gratificante.

Concluí o pré-estágio com êxito, e segui em direção ao sorteio do estágio e, conseqüentemente, à sua organização. Foram seis meses de muita busca e aprendizado, pensando e refletindo sobre o desenvolvimento das crianças.

Assim sendo, vivenciei a prática cotidiana de uma sala de aula, construindo saberes, identificando-me, em especial, pela Educação Infantil, a qual é minha área de atuação nos dias de hoje. Sinto-me realizada em ver o brilho no olhar das crianças a cada situação de aprendizagem realizada, que elas desenvolvem com entusiasmo e criatividade.

Conforme Horn (2004, p. 15):

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor

---

<sup>4</sup> Por se tratar de um texto pessoal, a presente seção será narrada na primeira pessoa do singular.

tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula.

Refletindo sobre as palavras da autora, compreendo que minhas experiências docentes contribuíram de forma significativa para a realização de minhas escolhas. Desse modo, o estágio chegou ao fim, aprendendo o valor e a importância de uma relação docente e criança, o afeto constrói, liberta e traz muitas alegrias. Todo esforço vale a pena e se me proponho a fazer algo, devo fazer com amor e dedicação.

Com a conclusão do Magistério, segui e realizei a inscrição no SISU para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Após alguns dias, o resultado foi apresentado, aprovada para cursar Pedagogia. Desse modo, realizei a matrícula e ingressei no curso. De repente, estava trabalhando o dia todo na Escola de Educação Infantil de minha cidade e cursando Pedagogia no período da noite.

Creio que nem tudo acontece como o esperado, entendendo que devemos dar o nosso melhor sempre e buscar o melhor, que a vida encarrega-se do restante e as coisas fluem. Todos os momentos “[...] deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas” (Craydy; Kaerchr, 2001, p. 68).

Em diálogo com as ponderações das autoras, entendo que todos os momentos de nossas vidas são experiências que, de algum modo, possibilitam novos saberes. Durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, busquei construir uma base teórica consistente que permitisse compreender ainda mais a docência.

Compreendo que os componentes curriculares que integram a grade curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia configuram-se como um quebra-cabeça e, no final do curso, conseguimos entender e refletir sobre quem éramos e em quem nos tornamos. Acredito que a nossa história pessoal reflete em nossa prática pedagógica. Nossa essência é marcada pelo contexto pessoal e educacional ao qual pertencemos.

Os fazeres pedagógicos iniciam-se pela escuta sensível, buscando educar o olhar e observar além da sala de referência. As crianças têm muito a nos ensinar, precisamos aprender com elas, assim como problematizar suas experiências. Em relação ao planejamento, penso que deve ser organizado com base na realidade das crianças, rico em propostas que possibilitem às crianças experienciar diferentes enredos, fazendo

escolhas, tomando decisões e compartilhando suas descobertas em grupo, buscando compreendê-las como seres pensantes que são e que se desenvolvem a cada instante.

Enquanto pedagogas, necessita-se acreditar em uma Pedagogia que respeite todas as crianças e suas peculiaridades, procurando proporcionar experiências que permitam escutas, olhares e registros expressivos para o processo de aprendizagem que convém estar voltado ao experienciar repleto de sentido, ao aprender brincando, de forma autônoma e lúdica por meio da intencionalidade pedagógica da própria docente.

Precisa-se reconectar com a criança interior, buscar, na simplicidade, possibilidades criativas, levando as crianças à pesquisa, as quais têm grande potencial indagador de novas vivências essenciais nos dias atuais.

Ainda tenho muito que aprender e buscar, por esse motivo, ingressei no Curso de Mestrado Profissional em Educação e continuo aprendendo cada dia mais com a vida, com as pessoas e com as situações inesperadas. Afinal, nunca sabe-se o suficiente, precisa-se buscar sempre mais.

Para proporcionar um ambiente respeitoso (aos adultos e às crianças), é necessário prever, projetar, organizar, realizar manter e renovar (Staccioli, 2013, p.5). Assim, compreendo que a aprendizagem pode ser definida como um processo que a pessoa apropria-se de conhecimentos, habilidades, estratégia, atitudes, valores ou informações. Desse modo, está propriamente ligada com as mudanças que acontecem no ser humano a partir dos conhecimentos, os quais se apropriam, ampliando suas vivências, mudando conhecimentos que já possuem.

Igualmente, ninguém aprende pelo outro, como também ninguém aprende do mesmo jeito, cada ser humano aprende de uma forma, ninguém aprende sozinho, necessita dos outros para construir conhecimentos. De tal modo, algumas aprendizagens acontecem nos primeiros anos de vida, outras ao longo da vida, na escola, no cotidiano.

Aprender é um processo fundamental no desenvolvimento do ser humano e ele é uma qualidade da humanidade. Penso sobre a ideia de que, para mudar, é preciso compreender e mudar de dentro para fora. Enquanto pedagoga, considero que somos nossas atitudes externas, reflexos das nossas ações, sejam elas profissionais ou pessoais.

Nossas experiências são mais do que palavras. Nossas experiências com as crianças são fundamentais para o aprendizado delas. Precisa-se viver experiências reais com as crianças, descartando “atividades descontextualizadas”. Ademais, cabe enfatizar que, para ser docente, necessita-se de paciência, dedicação e sensibilidade, além de

desenvolver um planejamento repleto de intencionalidade, permitindo às crianças serem sujeitos protagonistas de suas próprias aprendizagens, tornando-as conscientes de que são capazes de pensar e realizar seus objetivos.

Todo aprendizado é construído por meio da dedicação e persistência. Desse modo, a temática de pesquisa deste projeto é acolhida para ampliar a sensibilidade docente. Para finalizar este escrito, expressei o poema abaixo, o qual foi elaborado na conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia partindo de uma escuta sensível das crianças.

*SER DOCENTE...*  
*Viver a docência é algo inexplicável*  
*É doação constante*  
*É escutar com ternura*  
*É se emocionar*  
*Das escolhas que fiz*  
*Creio que seja a mais gratificante*  
*E se eu precisasse escolher*  
*Seria docente outra vez*  
*Apenas para poder compartilhar*  
*Todas as experiências vividas com vocês.*  
*(Poema autoral)*

## 2.2 SABERES DOCENTES

A docência pode ser compreendida como o processo de aprendizagem e desenvolvimento docente, momento de experiencição na íntegra do que é estudado na academia, dando significância ao contexto carregado de inserções, reflexões, conhecimentos, trocas, autoconhecimento, ou, em resumo, “processos de formação docente como jornada de expansão do ser professor” (Ostetto, 2012, p. 127).

Desse modo, é fundamental explicitar que a docência é a eterna relação entre a teoria e a prática, não havendo dicotomia entre ambas. Parte dos saberes docentes é constituída com a experiência, condição grandiosa, uma vez que proporciona o que chama-se de aprendizagem significativa. Além disso, segundo Veiga (2008, p. 13), a “docência é o trabalho dos professores; na realidade estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas” como acolher as crianças, escutá-las, desenvolver planejamentos significativos entre outras ações.

Diante de tais constatações, também se ressalta o contexto histórico da formação docente. Para Tardif (2011, p. 23):

[...] a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola.

Igualmente, está-se em movimento de ampliação do campo de atuação docente, destacando-a como atividade especializada, compreendendo sua importância como profissão. Nesta perspectiva, a docência requer formação profissional para sua ação, ampliando habilidades e conhecimentos vinculados à atividade, aprimorando sua qualidade (Veiga, 2008).

De acordo com a autora supracitada, a docência está atrelada à inovação, rompendo a prática conservadora de ensinar e ministrar enredos pedagógicos, assim sendo reorganiza os saberes docentes e procura superar o senso comum sobre ser pedagoga, trazendo reflexões da experiência e sua ação estética, criativa e ética.

Para Tardif (2011, p. 23):

[...] o estudo da docência entendida como trabalho continua negligenciado. A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas.

Ao que se refere a experiência, ela dialoga especificamente com o planejamento, o qual é fundamental para a organização profissional, contemplando as necessidades da faixa etária de cada turma e sua identidade. O planejamento necessita ser organizado com base na realidade das crianças e elaborado com propostas que lhes possibilite experienciar diferentes situações, fazendo escolhas, tomando decisões, compartilhando suas descobertas com o grupo.

A criança precisa ser considerada como o centro do planejamento curricular (Brasil, 2009), é para ela que a pedagoga exerce sua ação contínua de planejar, investigar, experimentar e vivenciar o novo, construindo saberes e modos de pensar o tempo, o espaço, os materiais, as interações e suas relações com o ambiente escolar.

Nesta perspectiva, busca-se qualificar o ensino com diferentes possibilidades, oportunizando saberes múltiplos para as crianças, mas é importante que as ações docentes tenham intencionalidade pedagógica, sendo elaboradas com objetivos e refletidas, para após serem desenvolvidas. Contudo, Tardif (2011, p. 25) aborda que, em muitos momentos:

[...] o ensino se assemelha a um processo de “tratamento da informação” e se aplicam a ele modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e sobretudo de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e aprendizagem dos alunos.

Para viver a docência, é fundamental que a pedagoga esteja com as crianças por completo e acolha suas demandas por meio da escuta sensível e atenta, desenvolvendo o seu papel de mediadora das aprendizagens, construindo sua identidade docente, a qual se constitui como condição do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (Veiga, 2008). A ação docente desenvolve conhecimentos específicos, saberes diversificados, que sustentam o exercício docente, exigindo formação contínua nos quesitos teóricos e práticos.

Neste sentido, relaciona-se a docência com a experiência, defendendo que os saberes são aprimorados com a experiência vivida em sala de aula, juntamente com as crianças diante dos desafios existentes no âmbito escolar e em sua organização (Tardif, 2011). Desse modo, pode-se entender que a docência amplia-se na experiência, assim como expõe Tardif: os saberes da experiência “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas [...]” (2002, p. 48 - 49).

A experiência pode ser compreendida como uma ou mais ações que o indivíduo viveu e que teve significado. A experiência passa pelos sentidos, é algo marcante, que se torna aprendizado. Desse modo, para tornar-se experiência efetivamente, ela necessita ter continuidade e reflexão. Pode-se dizer que as experiências não têm fim e sempre levarão a ligações de fatos e ações que vivencia-se ou realiza-se. Viver em um determinado espaço também se torna experiência sobre as possibilidades daquele ambiente e seu modo de organização.

Assim sendo, os saberes da experiência docente materializam-se na prática diária, ao acolher o cotidiano das crianças, suas curiosidades e inquietações sobre o saber, instigando-as na busca pelo saber. A experiência, para ser válida, precisa do elemento reflexão sobre a prática como já destacado, ou seja, não é só pelos anos de trabalho, mas pelo quanto o professor reflete sobre seu trabalho.

Segundo Pimenta (2002, p. 20), “os saberes da experiência são aqueles advindos da história de vida e das relações”. Tornar-se docente é pensar e repensar sobre as propostas e espaços educativos, sendo que eles, quando pensados e elaborados com propósito, incentivam a criança a explorar, buscar e criar novas alternativas, potencializando seus saberes. Além disso, para a criança, o espaço é significativo e torna-se parte de suas vivências (Veiga, 2008).

Ainda, em sua escrita, Tardif (2002, p.50) enfatiza que os saberes docentes “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”. Conforme Tardif (2009), o trabalho docente abordado com experiência pode ser analisado como um processo de aprendizagem espontânea que possibilita a pedagoga adquirir crenças e hábitos que, pela sua repetição, trazem segurança e sentido. A experiência também pode ser compreendida pela sua intensidade e significado em cada ato do ensinar (Tardif, 2011).

Elaborar propostas lúdicas, contemplando a organização de espaços educativos potencializa a curiosidade docente a experienciar e ressignificar a docência de modo refletido, buscando compreender as crianças como seres pensantes e que constroem seus próprios conhecimentos. Pensar além da sala de aula e refletir sobre uma pedagogia mais participativa e sensível ao acolhimento das crianças faz parte do ofício de ser pedagoga.

Borges (2004, p. 203) expõe que:

[...] contato com alunos, professores, com os demais agentes escolares, enfim a vida profissional, propriamente dita, proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados conteúdos, explorar [...].

Do mesmo modo, a ação docente ocorre seguida de observações e reflexões baseadas na necessidade de pensarmos sobre nossas ações enquanto docentes. Segundo Zavalloni (2015, p. 29):

[...] há verdadeiros professores, os que sabem ensinar, que sabem ajudar a fazer florescer as inteligências e as personalidades dos alunos com os quais

trabalham e sabem refletir sobre o próprio trabalho educativo, escrevendo e documentando. Cada experiência didática é sempre única.

Assim, outro ponto importante do ofício pedagógico é criar o hábito de registrar suas experiências junto às crianças para que possa refletir sobre a prática e desenvolver o senso crítico sobre ela. Trabalhar com o imprevisto e mesmo assim desenvolver o planejamento de forma significativa constitui e aprimora a prática cotidiana.

Augusto (2015, p. 117) assinala:

[...] é importante considerar que o professor também aprende na experiência [...]um professor que assegura no dia a dia de seu trabalho as condições para a experiência das crianças está em constante desenvolvimento e constitui sua própria experiência. O processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um professor não se dá isoladamente, mas, sim, em contextos de interações. Ele está imerso em seu ambiente de trabalho na companhia de vários outros: as crianças, em primeiro lugar; os demais colegas professores; o coordenador pedagógico; etc.

Diante dos aspectos citados, acredita-se que a vida das pedagogas é continuar se formando como profissionais, visando o seu desenvolvimento e, assim, melhorando sua prática pedagógica nos aspectos teóricos e práticos. Ainda, destaca-se que eles necessitam estar abertos ao novo, objetivando novas possibilidades de aprendizagem por meio do estudo e da pesquisa. Tais formações são reconhecidas como condições indispensáveis para que a educação seja ofertada com qualidade e equidade. A reflexão (individual) também é válida nesse processo, assim como o compartilhamento pelos pares.

Finaliza-se a presente escrita com o poema elaborado no decorrer de muitas experiências no chão da sala de aula junto às crianças, as quais trazem sentido e boniteza para nossa ação educativa, chamada de docência.

*A docência é inquietude...  
 Desejo mudar, buscar, refletir e transformar  
 Trago a essência de ser professor como marca  
 Sofro de inquietudes que constituem o saber  
 São tantos saberes, tantas experiências...  
 Histórias que carrego com alegria,  
 Que fazem meu coração pulsar e acreditar  
 Na educação e principalmente nas crianças.  
 (Poema autoral)*

## 2.3 ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento, de acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155), caracteriza-se pela “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”. As autoras destacam que

[...] a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo (2014, p. 158).

Para tal, o intuito desse mapeamento é construir um levantamento sobre o que vem sendo publicado no campo científico sobre a temática de seu interesse. Além disso, deve fornecer embasamento, visões diferenciadas sobre a investigação e somar esforços no direcionamento dos objetos de pesquisa (Morosini; Fernandes, 2014).

Dessa forma, realiza-se um levantamento bibliográfico nas publicações disponíveis nos últimos dez anos (2013-2023) na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, utiliza-se, como descritores, “Prática Pedagógica”, “Pedagogia” e “Trabalho Docente”, demarcando “Título” como campo específico. A partir desses critérios, foram encontradas dezoito (18) pesquisas.

Após uma leitura flutuante que, segundo Bardin (2016), caracteriza-se como um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise e considerando as investigações que abordam temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa em questão, foram definidas sete (07) dissertações relevantes para a construção do estudo; em sua contextura, retomam o processo pedagógico, reflexões acerca da docência e experiências práticas e formativas na Educação Infantil e Anos Iniciais. Seguindo os pressupostos definidos, 12 pesquisas foram excluídas, pois apresentam abordagens relacionadas a áreas específicas do Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e Superior, assim sendo tornam-se irrelevantes frente ao objetivo geral do estudo em pauta.

Os dados gerados foram organizados de forma que possibilitem identificar o seu nível acadêmico, ano, autor(es) e autora(as) e título, conforme o Quadro 1. Posteriormente, organiza-se a descrição das pesquisas selecionadas.

Quadro 1 –Relação de dissertações por ano, autor(a), título.

<b>DISSERTAÇÕES</b>			
<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR(ES)/AUTORA(S)</b>	<b>TÍTULO</b>
1	2014	MARIA CECILIA GRIECO PUPPIO JACOB	Trabalho Docente: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral
2	2014	ANDRÊSSA PAULA FADINI DE SOUSA	Práticas pedagógicas em alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na escola família agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo
3	2015	VÂNIA LÚCIA DA SILVEIRA	O trabalho do docente no berçário: desafios para a organização e integralidade da prática pedagógica na perspectiva das professoras
4	2019	GILKA FORNAZARI BATISTA	Práticas pedagógicas e instâncias formativas: teoria e prática no trabalho docente
5	2019	UESLÂNE MELO DE GÓES	O trabalho colaborativo no cotidiano das práticas pedagógicas escolares: (des)caminhos da formação docente
6	2020	GLEICIARA MAGALHÃES FREITAS	Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na educação infantil

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 2.4 DESCRREVENDO AS PESQUISAS

Jacob (2014), em sua pesquisa intitulada “Trabalho Docente: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral”, propõe uma contextualização da escola como ambiente que, no seu cotidiano, promove o desenvolvimento humano com o objetivo de contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o trabalho docente no Programa de Ensino Médio de Tempo Integral. Por meio da pesquisa qualitativa desenvolvida por intermédio de entrevistas, a autora buscou evidências na prática docente nesse modelo de escola. Dentre os resultados relevantes dessa pesquisa, Jacob (2014, p. 108) apresenta a “inferência de que a formação docente é um princípio que é válido tanto para os professores quanto o será para os alunos. Ainda pontua que a “infraestrutura proporcionada é reconhecida como insumo indispensável para a mediação de aprendizagens significativas”.

Com o intuito de analisar as práticas pedagógicas estruturadas pelos professores e monitores do Ensino Médio/Técnico da EFASJG-ES, a autora Andrêssa Paula Fadini De Sousa (2014) realizou a pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas em alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na escola família agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo”, que aborda sobre o processo educativo da Pedagogia da Alternância, considerando as percepções dos professores e monitores sobre suas práticas, de acordo com os princípios pedagógicos e instrumentos metodológicos orientadores da formação em alternância. Para isso, Souza (2014) desenvolveu a pesquisa de cunho qualitativo, tendo, como instrumentos de coleta de dados, questionários, observação, entrevista e análise documental. Após a análise dos dados, os resultados obtidos demonstram que “as práticas pedagógicas se estabelecem entrelaçadas pelos múltiplos contextos do cotidiano na escola, e das literaturas pedagógicas que estruturam o trabalho docente na formação em alternância” (Souza, 2014, p. 11), constatou, ainda, que se fundamentam nos conhecimentos acadêmico e das experiências.

Buscando compreender constatações e reflexões que emergiram de sua prática, Silveira (2015) realizou a pesquisa intitulada “O trabalho do docente no berçário: desafios para a organização e integralidade da prática pedagógica na perspectiva das professoras”, com o intuito de identificar e analisar os desafios e as possibilidades da organização e integração do trabalho dos docentes voltado para a educação e cuidado de bebês de zero a um ano que permanecem em tempo integral. Para alcançar os objetivos propostos, a autora optou por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo, utilizando diário de campo e entrevista com as professoras. Ao fim do estudo, Silveira (2015) constatou que a integração do trabalho coletivo é um dos maiores desafios e que essas limitações na integração do trabalho da equipe das professoras são reflexos da falta de espaço e de tempo para a organização desse trabalho. Destacou, ainda, que as professoras criam estratégias para resolver essas questões que, por fim, refletem a precarização do seu trabalho, uma vez que dizem sobre a falta de tempo e espaço institucionalizado para tal. Portanto, é necessária uma mudança política, o que está além do esforço individual e institucional.

Batista (2019), em sua dissertação, cujo título é “Práticas pedagógicas e instâncias formativas: teoria e prática no trabalho docente”, buscou analisar, a partir de entrevistas, as relações que professoras estabeleciam entre suas práticas pedagógicas e

suas instâncias formativas no ensino da Língua Portuguesa, em especial no Ensino Fundamental I. Após a análise de dados, a autora destacou que, segundo as professoras entrevistadas, a “formação continuada e a própria prática (entendida também como experiência) são vistas como instâncias privilegiadas de formação [...] assim como, com menor ênfase, as experiências com alunas na infância (Batista, 2019, p. 7)”. Por fim, Batista (2019) sugere que haja uma reformulação dos catálogos dos cursos de Pedagogia que enfatizem idas às escolas desde o início da graduação e que sejam criadas iniciativas de formação continuada de longo alcance para servir de acompanhamento à atuação docente, com isso, visa à superação da tradicional dicotomia e hierarquização entre teoria e prática.

Na dissertação intitulada “Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na educação infantil”, Freitas (2020), a partir de uma pesquisa realizada com sete professoras de Educação Infantil, buscou compreender como são realizados os trabalhos em grupos, no âmbito escolar, com crianças na faixa etária entre quatro e seis anos de idade. A pesquisa de cunho qualitativo apresenta questionário, grupo focal e observação participada como instrumentos de geração de dados. A partir do resultado da análise de conteúdo, a autora descreve os trabalhos em grupo como uma estratégia pedagógica desafiadora para ser desenvolvida na educação infantil, portanto requer do professor planejamento da gestão dos aprendizados e da gestão da classe, assim como considera que fato educação infantil “oferecer situações de interação entre os pares, com o conhecimento e com o mundo social, a prática docente precisa estar vinculada ao cuidar e ao educar” (Brasil, 2009b).

Pressupondo que a formação de professores e as práticas pedagógicas articulam-se e constituem-se como processo diário reflexivo e crítico que considera uma ação dialógica, coletiva e emancipatória entre alunos, professores e demais sujeitos envolvidos no processo, a autora Góes (2019) realizou a pesquisa, cujo título é “O trabalho colaborativo no cotidiano das práticas pedagógicas escolares: (des)caminhos da formação docente”, com o intuito de analisar os efeitos da formação de professores e gestores de uma escola pública, a partir do trabalho colaborativo. Para isso, a autora desenvolveu uma pesquisa-ação colaborativo-crítica. Dentre os resultados, a autora descreveu práticas pedagógicas frágeis, com pouca reflexão e autonomia, práticas homogêneas que não consideraram a diversidade da sala de aula e uma organização escolar que privilegia ações individuais. Dessa forma, Góes (2019) concluiu que o

trabalho colaborativo no cotidiano escolar é potente no processo de formação profissional docente e no processo de efetivação de novas práticas pedagógicas.

Considerando que o estudo da presente dissertação aborda a docência pelo olhar de pedagogas, trazendo o que as move enquanto docentes, destacando o real significado do trabalho pedagógico com as crianças no contexto escolar, elemento determinante para a caracterização essencial da docência com crianças nos dias atuais, as pesquisas descritas enfocam, no decorrer do seu desenvolvimento, a caminhada profissional, as experiências compartilhadas, o contexto da sala de referência, as práticas pedagógicas e reflexões acerca do trabalho docente. Salientam, neste sentido, o quanto esse processo é fundamental para o aprendizado de futuras docentes e pedagogas dinâmicas, as pesquisas definidas tornam-se um relevante embasamento do estudo em questão, pois retratam a prática refletida como fonte de conhecimento experienciado.

Dessa forma, a dinâmica docente colabora com o processo enriquecedor que é ampliar o conhecimento de si e do mundo no convívio e na interação com as mais diversas possibilidades. É importante salientar que a docência é um grande desafio, escrever sobre como as pedagogas compreendem esse processo é um modo de compartilhar saberes e instigar profissionais docentes a pesquisar e buscar novas alternativas para sua formação continuada, proporcionando novas experiências e vivências para as crianças, possibilitando uma real educação integral.

Sendo assim, as pesquisas selecionadas fazem alusão à docência, contudo, esta dissertação aborda a docência pelo olhar de pedagogas, trazendo o que as move enquanto docentes, destacando o real significado do trabalho docente com as crianças no contexto escolar, elemento determinante para a caracterização essencial da docência com crianças nos dias atuais, justificando, assim, que nenhuma pesquisa selecionada, com os descritores utilizados, trata acerca das experiências e saberes docentes na prática pedagógica.

A presente dissertação visa contribuir para além do que espera-se sobre a docência. A caminhada profissional, as experiências compartilhadas com as crianças, o contexto da sala de referência vivenciado são fundamentais para o aprendizado de futuras docentes, pedagogas, tornando a pesquisa relevante, pois aborda a prática refletida como fonte de conhecimento experienciado.

Na atualidade, as crianças vivenciam um processo educacional oriundo de diferentes modificações, o desenvolvimento com o passar do tempo trouxe para o

cenário educacional as tecnologias digitais, conseqüentemente, a ampliação de saberes. Ser docente, viver a docência nos dias de hoje vai muito além, é possibilitar, instigar e cativar as crianças com experiências repletas de significado. Ao longo deste capítulo do Estado do Conhecimento, percebe-se que a docência vai além das paredes da sala de aula, viver a docência é experienciar o inimaginável.

Ao experienciar contornos de planejamentos e situações de aprendizagens de acordo com os interesses das crianças, compreende-se que a docência parte da importância de estar com o outro, de interagir e aprender com o outro em suas histórias e curiosidades particulares.

Nessa direção, o trabalho docente vai além, é permitir-se, acolher-se e acolher as crianças em todos os espaços, sensibilizar-se, de modo que ao olhar compreenda o mundo com os olhos de uma criança (Staccioli, 2013). Estar inteiramente com as crianças permite que a docente aproveite todas as experiências, ensinando e aprendendo com as crianças, instigando-as a questionar, buscando novas estratégias de aprendizagem.

Dessa forma, a dinâmica docente colabora com o processo enriquecedor, que é ampliar o conhecimento de si e do mundo no convívio e na interação com as mais diversas possibilidades. Buscando a continuidade da experiência que é ser docente, é importante salientar que a docência é um grande desafio, escrever sobre como as pedagogas compreendem a docência é um modo de compartilhar saberes, acreditando que a temática é apropriada para instigar profissionais docentes a pesquisar, a buscar novas alternativas para sua formação continuada e proporcionar novas experiências para as crianças.

## 2.5 A PEDAGOGA E AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS

Inicia-se esta seção destacando que a pedagoga no Brasil é formada para atuar em diferentes áreas, sendo elas: pedagogia escolar, pedagogia hospitalar e pedagogia empresarial, evidenciando que o curso em si tem caráter generalista. Desse modo, é importante ressaltar a pluralidade de saberes para a atuação da pedagoga, contudo, a presente pesquisa foca na pedagogia escolar, mais especificamente, na docência e nos saberes necessários para esse ofício.

Perante as concepções da formação teórica-prática da profissional pedagoga, de sua organização pedagógica interdisciplinar, de sua atuação na gestão de modo democrático, tendo a pesquisa como um dos princípios educativos, além de atuar em outros espaços fora da escola, como em hospitais ou empresas, evidencia-se que suas distintas referências de atuação comprovam a importância dessa profissional na sociedade. Sua prática independente do ambiente em que está inserida é de grande significado social, cultural e político (Brzezinski, 2005).

Para Aquino (2007), pensar sobre a função da pedagoga e sua atuação na educação formal abrange o potencial das ações planejadas e sistematizadas por objetivos com o intuito de promover o ensino, fundamentado no currículo, que é composto por um conjunto de ações e saberes que compõe a ação pedagógica.

Nessa perspectiva, destaca-se que, além da educação formal, a pedagoga é habilitada para atuar na educação não formal, campo que aborda o planejamento, acompanhamento e elaboração de projetos educativos não escolares. A formação de pedagoga permite atuar em todas as áreas que seja necessário o trabalho educacional.

Atualmente, a pedagoga é mais conhecida como professora, aquela que estabelece relações de trabalho dentro e fora da escola, abrangendo a comunidade na qual a instituição está inserida. A identidade profissional está voltada ao fato de sentir-se profissional, demonstrando um conjunto de saberes específicos dessa profissão (Brzezinski, 2005).

Para Brzezinski (2005), a identidade principal da pedagoga está em ministrar aulas, sendo a docência propriamente. Identificando e descrevendo os saberes necessários ao exercício da docência (Tardif, 2011), afirma que é fundamental dar enfoque aos saberes da experiência, contudo, também ressalta a formação inicial e continuada como ponto importante, contribuindo para a experiência profissional. Muitos “professores e professoras que glorificam esse espaço de formação” melhoram a qualidade do ensino, desenvolvendo um trabalho consistente, enraizado pela boa formação cultural” (Tardif, 2011, p. 63).

Quando tratamos sobre profissionalização docente, consideramos que o corpo docente caminha lado a lado, havendo, desse modo, a valorização do novo modelo de profissionalidade, denominado de modelo prático reflexivo (Tardif, 2011). Segundo Tardif (2011), o ofício docente necessita adaptar-se às evoluções recentes em nosso

sistema educacional, seguidas das mudanças de nossa sociedade que modificam o público escolar dia após dia.

Para Tardif (2011), a docente necessita tornar-se prática e reflexiva, capaz de adaptar-se a situações distintas que envolvem a sua prática e resultados do seu trabalho. Conforme a escrita de Tardif (2011), a docente experiencia emoções voltadas a sua prática, as quais incluem questões sobre suas próprias concepções de fazer, sobre o que fazer e porque fazer tal ação educativa. Para ser docente, atualmente, não pode-se apegar apenas na “transmissão de conteúdos”, é importante transformar a criança no “ator” principal de sua própria aprendizagem, tornando-se sujeito que observa e compreende o sentido de sua própria aprendizagem (Tardif, 2011).

Conforme Tardif (2011, p.73),

[...] concepção do docente como “especialista em aprendizagem” caminha junto com uma valorização de uma identidade profissional ampla, a de “formador”, que seja comum a todos os docentes, superando as identificações ligadas às disciplinas ensinadas, ao ramo ou nível de ensino, e afirmando que “todos os docentes participam do mesmo projeto: o de educar e o de ensinar a aprender”.

Está-se diante de um processo de ampliação da natureza do trabalho docente, considerando a docência como atividade especializada, discorrendo sobre uma visão profissional que configura as diversas capacidades do profissional docente.

Para Veiga e D’ávila (2014), a profissão é uma palavra que agrega construção social, baseada em distintas realidades embasadas em ações do coletivo. Tais ações, segundo a autora, são pensadas pelos docentes, os quais são atores principais. Diante das palavras da autora, a profissão docente requer formação para o seu desempenho, visando aprimorar conhecimentos específicos para o seu exercício, com o intuito de adquirir habilidades e conhecimentos próprios da atividade docente, melhorando a ação educativa. Desse modo, aborda-se a constituição da identidade docente como condição de profissionalização, integrando-se no contexto em que se está inserido.

Destaca-se que as experiências construídas durante o período de observação e ação em sala de aula fazem-se necessárias para a retomada constante dos propósitos da formação docente, motiva-se a voltar a atenção para as situações de aprendizagens propostas diariamente. Contudo, a docência enfrenta o grande desafio contínuo de envolver as crianças em sua aprendizagem, buscando, assim, novas estratégias de acolhimento e motivação.

Refletindo sobre os olhares da observação docente acerca da turma, observa-se que as crianças demonstram seu interesse em propostas dinâmicas, pautadas na

interação e troca de conhecimentos no coletivo. Enquanto pedagogas, percebe-se e salienta-se a importância de as crianças compreenderem que sua participação nas atividades são fundamentais para o seu aprendizado e desenvolvimento. Como docentes, busca-se incentivar constantemente as crianças a participar e se desafiar em busca do novo. Quando as crianças são incentivadas, elas acolhem as propostas e interagem entre si, demonstrando suas curiosidades e aceitando novos desafios.

Nessa perspectiva, com base na imagem abaixo, destaca-se que as crianças de hoje têm muito a nos ensinar. No papel que está-se, enquanto pedagogas que trabalham com crianças e adolescentes, é fundamental compreender o que eles têm a dizer, compartilhar e até mesmo ensinar.

Estar aberto ao novo e caminhar lado a lado juntamente com a pedagogia da escuta proporciona crescimento e faz florescer novos caminhos pedagógicos novas aprendizagens. Pode-se dizer que muitas são as abordagens de formação, contudo, a abordagem voltada para a interação, compreendendo as crianças como sujeitos e torna a pedagoga mediadora de conhecimentos e não uma professora transmissora, dona do saber, mas alguém que compartilha o que sabe e aprende com o outro.

**Figura 1-** Ser professor na atualidade.



Fonte: Tonnuci (2002)

Igualmente, salienta-se que independentemente de onde a pedagoga estiver atuando, em ambientes de educação formal ou não formal, ela necessita buscar sua

formação em caminhos humanistas, entendendo seu papel de facilitadora de saberes e aprendizagens.

Segundo Pimenta (2000), no que tange aos saberes necessários e entendidos como necessários para a profissão de pedagoga, evidencia-se a identidade da pedagoga, a qual se baseia na articulação dos saberes pedagógicos, saberes das áreas específicas e os saberes da própria experiência. Tal ação harmônica entre os saberes gera uma organização/integração desses saberes, que contribuem para a atuação coerente da pedagoga em sala de aula, junto ao seu público, que é crianças e adolescentes.

Portanto, os saberes específicos de pedagoga são aqueles que se adquire em seu processo de formação inicial, em sala de aula e de forma contínua ao longo de sua carreira. Tais saberes compõem a pedagoga, sua bagagem de experiências aumenta a cada ação refletida, segundo teorias pedagógicas.

Além disso, é fundamental ter-se a real compreensão do significado da palavra “saber”. Para Tardif (2011, p. 10-11): [...] “saber” elenca um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes.

Seguindo a reflexão sobre o saber, Tardif (2011, p. 36) afirma que:

[...] saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação, o conhecimento socialmente produzido e que integra os currículos dos cursos, oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das exatas, das artes ou das técnicas ou de outras modalidades. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos/as educadores/as. Também chamado de saber acadêmico, é adquirido por meio da formação inicial ou contínua, em cursos de graduação e pós-graduação, nos quais há o contato direto com as ciências da educação.

Dialogando e refletindo sobre os saberes profissionais, ressalta-se que são um conjunto de conhecimentos que integra a pedagoga juntamente como suas experiências. Seguimos com o próximo capítulo, que abordará a metodologia da presente pesquisa, trazendo cada momento dela e suas considerações para o seu desenvolvimento. A metodologia foi pensada e refletida para caracterizar a caminhada profissional e experiências de cada pedagoga participante.

### 3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE A PESQUISA

*Pesquisar é continuar vivo  
buscando novos olhares, e outras ideias  
ideias que fazem sentido e produzem novos saberes  
saberes que ampliam experiências  
experiências, docência, docente, saberes...  
saberes docentes, por fim, mas nunca o fim  
desta caminhada sem fim, mas repleta de saberes  
chamados de experiência.  
(Poema autoral)*

#### 3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente dissertação justifica-se com o interesse de estudar sobre a docência pelo olhar de pedagogos de um município do Alto Uruguai/RS, buscando refletir e investigar contextos de aprendizagens distintas e problematizar tais experiências enquanto docente.

Nessa perspectiva, são apresentadas no decorrer da escrita as escolhas metodológicas, visando responder tais inquietações e objetivos da pesquisa. A metodologia do estudo foi organizada em: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e análise dos dados, as quais foram detalhadamente apresentadas na sequência. Além disso, o produto final da pesquisa está exposto, o qual é requisito do Mestrado Profissional em Educação.

Pesquisar também é planejar, é realizar descobertas que expandem a forma de envolver as demandas da atualidade. Além disso, por meio da pesquisa, superamos o senso comum, pois: “Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (Ludke e André, 1986, p. 01).

Desse modo, para compreender a importância de pesquisar é necessário:

Refletir e investigar as formas diferenciadas de conhecimento e seus modos de produção e construção por meio de alternativas de pesquisa em Educação é de fundamental importância no momento em que a liberdade perde seu espaço para o desconhecimento, a ignorância, o fundamentalismo e a corrupção. Predominantemente, a pesquisa há de se propor como instrumento

fomentador de consciências e ações críticas, que não só compreendam a existência e o mundo de modo diferente, mas que procurem produzir uma existência e um mundo qualitativamente melhor (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 19).

Como observa-se são muitos os significados atrelados ao conceito de pesquisa, entretanto é importante destacar que a pesquisa configura-se a partir do problema de pesquisa em que o pesquisador está verificando, colhendo informações e conhecimentos teóricos sobre a temática problematizada, evidenciando, assim, o teor da pesquisa em questão (Ludke e André, 1986).

Além disso, a pesquisa científica necessita estabelecer escolhas, partindo, inicialmente, das opções de metodologia. Para Thiollent (1986, p. 32), ela é:

[...] entendida como disciplina que se relaciona com a epistemologia ou filosofia da ciência. Seu objetivo consiste em analisar características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades ou a implicação de suas utilizações”.

Ao utilizar da pesquisa como fiel instrumento para proporcionar a produção de conhecimentos, realçamos novos olhares para uma educação, trazendo inspirações para um contexto educacional de qualidade. Assim, busca-se traçar estratégias para responder a problemática da pesquisa que abrange esta dissertação, a qual se constitui por meio de uma abordagem qualitativa, que partiu da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com docentes.

Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 166):

A pesquisa bibliográfica, ou de fonte secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

Diante disso, a pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, ressaltando que o pesquisador é o principal instrumento e sua fonte fundamental é o meio físico e natural, necessitando ter contato direto com o ambiente a ser investigado, utilizando o trabalho de campo para realizar a investigação. Em uma pesquisa qualitativa, os dados coletados são descritivos e os procedimentos utilizados no seu decorrer são mais importantes do que os resultados finais (Ludke e André, 1986).

Conforme Minayo (2001), a pesquisa de caráter qualitativo contempla um universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que possibilita um contexto profundo de relações importantes, referentes aos processos e aos fenômenos que podem ser minimizados na operacionalização de distintas variáveis.

Bogdan e Brikler (1994, p. 47) abordam a pesquisa qualitativa como:

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamento de vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos, um lápis.

Na realização da pesquisa bibliográfica foram analisadas obras que dialogam com a temática à docência pelo olhar de pedagogas: experiências significativas da caminhada profissional com as crianças. Assuntos como: a docência como trabalho, formação continuada e experiências docentes foram desenvolvidos ao longo da escrita desta dissertação, enfatizando a importância de dialogar com a temática em questão para ampliar os saberes relacionados.

Tais escritos bibliográficos auxiliaram na constituição dos capítulos diante da necessidade de “relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura” (Ludke; André, p. 47) direcionado as atenções e possibilidades no decorrer da escrita.

Desse modo, com a finalidade de conhecer o que está sendo pesquisado sobre o tema, desenvolveu-se o mapeamento de teses, dissertações ou artigos publicados nos últimos anos. Tal seleção realizada a partir de documentos publicados sobre a temática da dissertação chama-se “Estado do Conhecimento” (Morosini; Fernandes, 2014).

Sequencialmente, a pesquisa de campo foi por meio de questionário físico aplicado entre os meses de outubro e novembro de 2023. Conforme, Ludke e André (1986, p. 12), os dados coletados são predominantemente descritivos. Os questionários foram entregues a professoras da EI e AIEF de um município do Alto Uruguai/RS. As participantes da pesquisa foram professoras pedagogas, sendo de grande importância destacar que o município escolhido está em desenvolvimento e, atualmente, possui apenas duas escolas da rede municipal, tendo apenas 10 professoras pedagogas que atuam na rede, o que explica o número de participantes nesta pesquisa.

Tais participantes foram convidadas a participar da pesquisa mediante uma roda de conversa, no ambiente das escolas municipais e após aceitação do convite de participação, foram entregues os questionários. Ressalta-se que foi discutido com a Secretaria de Educação para que os questionários fossem entregues e respondidos no ambiente das escolas municipais. A coleta dos dados ficou por conta da pesquisadora Luana Aparecida Barrozo, que as realizou também no ambiente escolar.

Posteriormente análise dos dados e a defesa da dissertação, organizar-se-á uma devolutiva sobre os resultados e do produto final do Mestrado Profissional em Educação para as participantes da pesquisa, a qual acontecerá no ambiente das escolas municipais. Os dados coletados foram arquivados nos arquivos pessoais da pesquisadora Luana Aparecida Barrozo, onde ficarão armazenados por cinco anos, juntamente com uma cópia do TCLE com assinatura das participantes. Após cinco anos, os dados serão destruídos. Ressalta-se que a coleta dos dados foi realizada apenas após a apresentação do TCLE e a assinatura das participantes. Ainda se destaca que a coleta dos dados foi de modo individual, cada participante teve o tempo necessário para realizar o questionário, conforme suas particularidades. Foram convidadas todas as professoras pedagogos concursadas (profissionais de carreira efetiva no quadro do magistério e com especialização na área de Educação). O critério de exclusão foi estar em contrato de curto período na função de professora substituta de uma pedagoga que esteja em licença ou atestado. O questionário está disposto nos apêndices desta dissertação.

É válido ressaltar que, antes da realização do questionário, foi realizado contato com a gestão e pedagogas participantes. Tal diálogo serviu para explicar como seriam os questionários, esclarecer e entregar as autorizações, com o intuito de agendar nova data para entrega dos questionários. O contato telefônico e eletrônico da pesquisadora foi disponibilizado para todos os participantes da pesquisa, caso quisessem entrar em contato para possíveis dúvidas.

É relevante destacar que as pedagogas participantes tinham a autonomia de desistir da pesquisa a qualquer momento, não sofrendo nenhuma ação diante de sua decisão. Ressalta-se que o material é rico em descrições, por isso, optou-se por sua escolha, compreendendo que as escritas darão vida à pesquisa por meio da análise de conteúdo.

A presente dissertação tem como forma de tratamento das informações a análise de conteúdo, procedimento considerado como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2016, p. 37). Desse modo, a “análise do conteúdo” é entendida como uma organização de “informações suplementares adequadas ao objetivo a que nos propusemos citar” (Bardin, 2016, p. 58).

A análise de conteúdo é um instrumento metodológico aplicado aos mais diferentes tipos de comunicação, tendo em vista o discurso e a compreensão dele em suas mais distintas especificidades (Bardin, 2016). Segundo

Bardin (2016, p. 20), “por detrás de um discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desbravar”.

Diante disso, a autora considera que frente à análise de conteúdo, são atingidos dois objetivos, sendo eles: a superação das incertezas sobre o conteúdo analisado e o enriquecimento da escrita e sua leitura posterior. Ainda, conforme Bardin (2016) a análise de conteúdo é compreendida como um processo empírico que parte da interpretação, entendendo que não existe caminhos prontos, mas que é necessário construir a escrita por meio da reflexão sobre os dados coletados.

Bardin (2016) estabelece a análise de conteúdo em três momentos, sendo eles: (1) pré-análise dos dados coletados; (2) exploração do material, construindo códigos contemplativos; (3) tratamentos dos resultados, a análise em si juntamente com a interpretação efetiva.

A fase da pré-análise é compreendida como o período da organização, sendo a primeira análise, a elaboração de um plano a ser seguido para trabalhar com os dados coletados. Assim sendo, “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126). A autora destaca que na fase da análise do conteúdo são organizadas hipóteses com o intuito de investigação.

A segunda etapa recomendada por Bardin (2016) enfatiza a exploração do material coletado, é um momento cauteloso da análise de conteúdo, envolvendo a codificação, decomposição e enumeração dos dados em questão, pois, conforme Bardin (2016, p. 133), “tratar o material é codificá-lo”.

Para finalizar, a terceira tarefa é a exploração dos dados do material, organizando a escolha das categorias. A autora explica que essa fase não é obrigatória, mas entende como interessante para organizar a sua escrita e fundamentação (Bardin, 2016). Na fase final de “tratamento dos resultados e interpretação dos mesmos”, Bardin (2016), assinala que tais resultados devem ser analisados de modo coerente e significativo.

Diante das considerações elencadas anteriormente, destaca-se a organização das categorias de análise desta pesquisa foram levantadas a partir da exploração dos dados e a organização dos códigos, dos quais surgiram os títulos categóricos. Assim, durante a exploração dos dados, foram criadas duas categorias de análise, sendo elas: a prática docente: tempos e espaços de reflexão; o trabalho com crianças: cotidianos e experiências compartilhadas.

Finalmente, a pesquisa resultou em um produto final, o qual foi elaborado como um guia de reflexões sobre a docência pelo olhar de pedagogas. Ele foi produzido, editado e apresentado como apêndice ao final da pesquisa. O material foi organizado como e-book e encaminhado para as professoras participantes da pesquisa, assim como disponibilizado no acervo de livros digitais, com o intuito de ampliar sua repercussão, auxiliando novas professoras que buscam expandir seus conhecimentos sobre a temática.

## **4. APRECIÇÃO DOS DADOS**

Iniciando a análise dos dados desta dissertação, apresenta-se, primeiramente, o perfil geral das pedagogas participantes. Conforme descrito em capítulo anterior, dez professoras pedagogas foram convidadas para participar da pesquisa. Destas, sete entregaram o questionário respondido. Desses sete questionários, destaca-se que cinco professoras responderam que realizaram o Curso Normal (Magistério) e que as sete professoras cursaram Licenciatura em Pedagogia. Das sete professoras, uma também cursou outra Licenciatura. Quanto ao tempo de trabalho docente, seis pedagogas estão atuando há mais de oito anos e apenas uma pedagoga iniciou há oito meses sua caminhada profissional. A pedagoga com maior tempo de trabalho possui treze anos de docência.

Nessa perspectiva, a partir da transcrição dos questionários, organizou-se as informações em um quadro, a fim de fazer o tratamento delas. Realizou-se uma minuciosa leitura das respostas e produção das Unidades de Registro, que segundo Bardin (2016, p. 104-105), são uma “unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas”. Após as unidades de registro, elaborou-se as categorias de análise. Um fragmento desse quadro encontra-se no Apêndice B desta dissertação.

É importante ressaltar que ao analisar as respostas das professoras, buscou-se expressá-las de maneira distinta e com rigor. Nas próximas duas seções, são apresentados e discutidos os dados coletados. A organização do texto dessas duas seções foi balizada pelos objetivos específicos da investigação.

### **4.1 A prática docente: tempos e espaços de reflexão**

Para responder o objetivo específico 1, denominado identificar tempos e espaços em que ocorrem reflexões sobre a prática pedagógica de docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais Ensino Fundamental, analisamos as respostas das questões um, dois, três e quatro por meio de categorias organizadas e estabelecidas posterior aproximação dos dados.

Pensar sobre a prática docente e os tempos e espaços que são oportunizados para essa reflexão é algo problematizador na caminhada profissional. Nessa percepção, consideramos que os espaços de reflexão sobre a prática e os de aprendizagem e construção da experiência profissional vividos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são distintos. Duas caminhadas importantes que exigem olhares e conhecimentos diferentes.

O chão da escola, seja de Educação Infantil ou de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dispõe de momentos de reuniões pedagógicas e formações continuadas que possibilitam o alinhamento de novos saberes e compreensões didáticas. Refletir sobre a prática docente na escola é nortear o planejamento por meio de uma continuidade de experiências repletas de sentido para o processo de ensino e aprendizagem da criança ou do adolescente.

#### **4.1.1 Espaços de aprendizagem e experiência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais**

Inicia-se discutindo a pergunta um, a qual aborda relatos das pedagogas sobre a experiência profissional como docente da Educação Infantil e/ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A primeira resposta trazida para o contexto é da pedagoga P3, que enfatiza a prática docente como *“uma construção diária, cada dia é único com experiências, vivências, momentos alegres e desafiadores também”*. Na mesma perspectiva de análise, a pedagoga P4 retrata sua experiência, afirmando que é um *“desafio atuar como docente na Educação Infantil”*.

Diante de tais colocações, acredita-se que a docência necessita ser compreendida como trabalho e segundo Jacob (2014, p. 22), *“a forma como os professores organizam as suas atividades e as condições de trabalho que lhes são oferecidas para planejar as suas ações influenciam o planejamento e a execução do seu trabalho e, de modo mais amplo, tem impacto sobre o tipo de educação promovida por eles”*. Esse pensamento faz-nos refletir, considerando tais fatores como desafios inquietantes no meio educacional.

Pensando sobre as etapas da Educação Básica, para Freitas (2020), a Educação Infantil tem como foco preservar a infância, compreendendo o cuidar e o educar com o intuito de possibilitar a integração entre seus pares, listar conhecimentos e a relação com o mundo social. Segundo Freitas (2020), os contextos brincantes organizados com

intencionalidade educativa compõem a aprendizagem, criando a valorização dessa etapa da educação. Em consonância com os artigos 22 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que “elencam as propostas curriculares do Ensino Fundamental que procuram desenvolver o educando, garantindo o entendimento comum indispensável para exercer a cidadania e fornecer-lhes subsídios para crescer no trabalho e em cursos posteriores, diante dos objetivos elencados para esta etapa da Educação Básica” (BRASIL, 1996).

Os espaços e os tempos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental diferem e, com isso, mesmo com a constituição de ambas as etapas serem problematizadas com fundamentações teóricas diferentes, é fundamental considerar que independente do ensino e da aprendizagem ser de crianças pequenas ou de adolescentes é necessário pensar, agir e repensar cada ação educativa de modo significativo, nunca se esquecendo que cada criança ou adolescente é único e carrega consigo suas próprias experiências e histórias de vida.

Por esse motivo, cada instituição de ensino organiza-se com momentos de reflexão como reuniões pedagógicas, em que se aborda o contexto da escola em si, buscando estratégias para melhorar a qualidade de ensino. Além disso, as formações continuadas são pensadas para oportunizar novos conhecimentos para facilitar o dia a dia na sala de aula, seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Seguindo a análise, a pedagoga P7 expõe que “*os desafios encontrados são muitos, precisamos conhecer, observar, planejar e ampliar as possibilidades de intervenção*”. Para Weffort (1996), nenhuma educadora é sujeita de sua própria prática se não refletir sobre ela, apropriando-se dela, pois não há ação reflexiva que não possibilite novos olhares, novos pensamentos e aprofundamentos. Toda ação necessita de reflexão e isso nos leva à transformação de algo ou de uma realidade.

Weffort (1996, p. 39) afirma que “não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossas histórias”. Além disso, conforme Tardif (2011, p. 53), “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “*experenciais*”, mas permite também uma avaliação de outros saberes, por meio da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência”.

Diante de tais considerações, cabe referir que a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que exige comprometimento e segurança da profissional, pois

trabalhar com crianças pequenas é algo que determina atenção, compreensão, escuta, observação e acolhimento. O trabalho pedagógico baseia-se em abordar os campos de experiências para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Para isso, é preciso construir uma caminhada de estudos e reflexão sobre o cotidiano.

No entanto, a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também é repleta de novos desafios, iniciando no momento do acolhimento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, seguindo para o ensino dos objetivos dos conhecimentos e habilidades retratadas na Base Nacional Comum Curricular para essa etapa da Educação Básica. Ensinar requer compreensão e estar disposta a aprender o tempo todo, edificado constantes reflexões e formações continuadas.

#### **4.1.2 Reuniões pedagógicas realizada pela escola e formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação**

As perguntas número dois e três abordam a participação em encontros com colegas, grupo de estudos, reunião pedagógica, espaço para dialogar sobre as práticas pedagógicas, questionando em quais locais, apontando relatos sobre como ocorrem esses encontros, a periodicidade e os assuntos em discussão. É importante destacar que as respostas das questões surgiram em torno da participação nas reuniões pedagógicas das escolas e/ou de formações oferecidas pela Secretaria de Educação.

Nessa linha de diálogo, a pedagoga P1 expõe que *“normalmente a escola participa de formações anuais e mensalmente as reuniões pedagógicas onde discutimos, trocamos ideias sobre os estudantes e o que podemos fazer para melhorar”*. Seguindo essas considerações, acredita-se que tais encontros de formação necessitam ser observados como fundamentais para o desenvolvimento profissional.

A formação continuada é considerada como uma troca de experiências, saberes, conflitos e até inseguranças. As reuniões pedagógicas são um momento de bate-papo, visto como ato de transformação, permitindo a reflexão dos envolvidos nesse processo. Tardif (2011, p. 36) faz uma reflexão sobre a afinidade docente com seus saberes, afirmando que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e

experienciais. Descrevamo-los sucintamente para, em seguida, abordar as relações que os professores estabelecem com esses saberes.

Conforme a pedagoga P4, são desenvolvidas “[...] reuniões da formação continuada oferecida via secretaria. Somos seres aprendentes de momentos ofertados pela coordenação pedagógica”. Assim sendo, a formação continuada necessita de continuidade e organização para construir um segmento de estudo e pesquisa sobre as demandas existentes no meio educacional.

Ainda a pedagoga P5 destaca que, no ambiente onde trabalha, acontecem “reuniões pedagógicas recorrentes; Estudos individuais; geralmente discutimos e nós apoiamos quanto à nossa prática diária em sala de aula, e em relação ao retorno que os estudantes nos dão”. Segundo Sousa (2014, p. xi), o projeto de formação para a prática docente acontece no trajeto da vida, vincula-se ao processo de escolarização e estende-se ao ingressar na profissão, prolonga-se no processo formativo da vida profissional com a oportunidade de tornar-se virtuosa no cotidiano escolar.

A formação continuada que acontece por intermédio de encontros, cursos, palestras, entre outros, possui respaldo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN. De acordo com o artigo 87, inciso III e parágrafo IV.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercícios, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;  
§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (LDBN, 1996).

De acordo com Bozzini e Freitas (2014, p. 20), para que as reuniões pedagógicas sejam efetivas e produtivas é necessário que o grupo de docentes e gestores esteja dedicado e unido para esse propósito a partir de um gerenciamento eficaz, no entanto, faz-se necessário levar em consideração todas as limitações que uma escola possa ter, “como limitação de tempo, de espaço, de organização, de recursos humanos, etc.”

Dito isso, as perguntas número dois e três abordam a participação das docentes em reuniões pedagógicas e os assuntos discutidos, questionando em quais locais e a periodicidade em que acontecem. Nessa linha de diálogo e seguindo as devolutivas sobre as reuniões pedagógicas organizadas pela escola, quatro pedagogas expuseram que participam de encontros mensalmente, duas professoras a cada trimestre e uma professora descreveu que as reuniões são quinzenais. No que se refere a formações

pedagógicas e palestras, três professoras destacaram que são ofertadas anualmente e uma professora realiza formações mensais por meio de assessorias pedagógicas.

Visto que a formação continuada é considerada como uma troca de experiências, saberes, conflitos e até inseguranças e as reuniões pedagógicas são um momento de bate-papo, considerado como um ato de transformação, permitindo a reflexão dos envolvidos nesse processo, a P5 destacou que é um momento para “[...] *nos apoiarmos quanto à nossa prática diária em sala de aula, e em relação ao retorno que os estudantes nos dão, como por exemplo, comportamento, alfabetização, interesse dos alunos pelos conteúdos, família e escola etc.*”

Ainda, nessa perspectiva, a P7 argumentou que “*é um espaço aberto para tirar dúvidas, compartilhar algumas dificuldades, trocar ideias e atividades*”. De maneira geral, as professoras destacaram que nas reuniões, refletem e discutem sobre os planejamentos e as práticas realizadas, ainda, nesses momentos, compartilham angústias e inseguranças buscando sugestões e apoio. Referente às formações continuadas e palestras, a P7 declarou que nesses momentos, “*são repassadas sugestões de atividades assim como sugestões de aplicações dentro das possibilidades da turma*”. A professora P5 ressaltou que a formação é “*muito enriquecedora, onde podemos sempre rever a nossa prática*”.

Diante do exposto, percebe-se que oportunizar as professoras que atuam na sala de aula um momento para refletir sobre o papel que elas realmente devem desempenhar na vida das crianças, que de certa forma, dependem delas para aprender tantas coisas, cabe oferecer-lhes um ânimo renovado e uma nova inspiração social e educacional. Do ponto de vista de Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4):

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

Sendo assim, é importante salientar a necessidade de promover intervalos na rotina diária da sala de aula para atividades de formação, que permitam a reflexão sobre o cotidiano e suas práticas, considerando os desafios e possibilidades. Neste sentido, Freire (1996, p. 43) afirma que, “na formação permanente dos professores, o momento

fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática sobre o cotidiano desses”.

#### **4.1.3 Refletindo sobre a prática na escola: planejamento e continuidade**

Na sequência, a pergunta quatro do questionário aborda a reflexão sobre a prática pedagógica e como tem ocorrido esse exercício. Desse modo, para a pedagoga P2 refletir sobre a prática é [...] *exercício difícil pois na maioria das vezes achamos que nossa prática está errada*”, diante dessa resposta enfatiza-se que o processo de desvalorização profissional, na maioria das vezes, parte inicialmente da própria profissional, enfraquecendo sua autoestima, trazendo insegurança para sua prática.

Isso acaba por prejudicar a qualidade do ensino e das práticas realizadas em sala de aula. Acredita-se que a profissional pedagoga constrói sua própria caminhada do conhecimento, acerca de ressignificar seus saberes e processos de formação individual. A pedagoga P5 afirma que a docência é um [...] *exercício desafiador [...] sempre que possível eu procuro refletir, pois há pontos a serem mudados sim, essa evolução e maturidade pedagógica será constante [...]*. Conforme Góes (2019, p. 35), “a formação de professores necessita ser pensada de acordo com a diversidade que a escola abriga”.

Para Tardif (2011), o trabalho em si modifica a identidade da trabalhadora e assim acontece com a profissional pedagoga, sua identidade com o passar do tempo desenha-se a partir do espaço e das crianças que atende, e os seus “saberes docentes” necessitam de compreensão, de saber aprender a aprender com as crianças ou adolescentes.

Partindo da ideia de trabalho, o planejamento é uma das funções mais importantes do trabalho docente. Para Libâneo (1994), o planejamento escolar é um processo de reflexão docente, seguida da organização e coordenação da ação, realizando articulações de experiências e aprendizagens escolares, juntamente com as problemáticas que envolvem o conjunto social. Nessa associação, o planejamento ocorre em função das opções e ações, o pensamento didático é o caminho para a compreender o trabalho docente e rumos que necessitam ser seguidos (LIBÂNEO, 1994).

Libâneo (1992) afirma que as observações e registros diários fazem parte das ações do planejamento, favorecendo a profissional pedagoga a separação de

"atividades" significativas. Para Libâneo (1992), o planejamento é uma expressiva estratégia para chamar a atenção dos educandos para o cotidiano escolar. O planejamento também é compreendido como um desafio, pois a elaboração de um planejamento rico em experiências e ações de aprendizagem não acontece de um momento para o outro, são necessárias leituras, seleção, escuta e criatividade.

Além disso, Libâneo (1992) assinala que tal planejamento carrega muita expectativa e troca de conhecimentos entre as crianças, adolescentes e profissionais. Nessa análise, a profissional pedagoga necessita compreender as distintas realidades em que as crianças e adolescente estão inseridos, conseqüentemente, observar o que ambos têm a dizer, criando um planejamento equilibrado com as vivências e conhecimentos. Assim, pode-se dizer que o planejamento orienta as ações diárias e o seu ensino é de responsabilidade da profissional pedagoga.

Por fim, resgata-se o objetivo um desta dissertação e como resposta para eles destacamos que os tempos e os espaços que ocorrem reflexão sobre a prática pedagógica de docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais Ensino Fundamental são distintos no modo como acontece o planejamento da ação e da reflexão, pois os caminhos de aprendizagem possuem diferentes vertentes, contudo, em ambas etapas da Educação Básica tal reflexão ocorre no ambiente escolar, em reuniões pedagógicas, onde incide o diálogo mútuo entre as professoras sobre as certezas e incertezas do cotidiano escolar. Além disso, a reflexão sobre novos conhecimentos ocorre em formações continuadas ordenadas com temáticas pensadas para possibilitar novas aprendizagens as professoras por intermédio da Secretaria de Educação.

#### **4.2 O trabalho com crianças: cotidianos e experiências compartilhadas**

A presente seção foi elaborada para responder ao objetivo específico 2, sendo ele: analisar como o trabalho com as crianças contribui para a reflexão da prática pedagógica dos docentes, trazendo as experiências da vida da professora pedagoga com o intuito de compartilhar sugestões com outras profissionais, pois pensamos que a troca de experiências é enriquecedora no meio educacional.

Diante deste objetivo, dialoga-se com Tardif (2002, p. 53) que reflete destacando que:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a

adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Alarcão (2007, p. 180) convida as profissionais para entenderem sua profissão, pois é fundamental compreender “a ti mesmo como professor para te assumires como profissional do ensino”. Refletindo sobre essa afirmação, percebemos a importância de pensar claramente sobre a prática e repensar a própria atuação em sala de aula.

Neste aspecto, acredita-se que a profissional que está em busca de novas estratégias e fundamentações teóricas, está investigando novas possibilidades de ensino, para, assim, construir processos de aprendizagens significativas, colocando-se em movimento de tornar-se uma profissional ainda melhor.

Diante disso, ressalta-se que os saberes da experiência constituem-se da história de vida pessoal e individual da professora, assim como constituem os saberes produzidos pelas professoras no dia a dia da prática pedagógica (Tardif 2007; Pimenta 1999; Borges 2004). Tardif (2011, p.35) assinala que:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas.

Os saberes da experiência que estão ligados ao trabalho são construídos e organizados progressivamente durante o processo de ensino e aprendizagem, gerando novas construções de personalidade pedagógica (Tardif, 2011). Assim sendo, é possível considerar que todas as experiências que envolvem o “trabalho docente” exigem conhecimentos oriundos de muito estudo, pesquisa e a aquisição de novas competências por parte da profissional, que são adquiridas e dominadas com a ação/reflexão sobre os fazeres docentes como o planejamento e a continuidade significativa dele (Tardif, 2011).

Segundo o autor, a experiência chega com o tempo, com a prática, tornando-se a própria experiência integrada de hábitos construídos. Tudo isso também está interligado com as trocas e vínculos estabelecidos com crianças, as quais igualmente ensinam significativamente como seres protagonistas, sujeitos de suas aprendizagens.

#### **4.2 1 Trocas e vínculos estabelecidos: a criança como sujeito de sua própria aprendizagem**

Criando ligação com o contexto de experiência, aborda-se a troca de conhecimentos e a importância dos vínculos estabelecidos com as crianças. Desse modo, dialogando com a pergunta cinco que questiona como as crianças auxiliam a (re)pensar a docência, ou seja, a própria prática profissional, para Freitas (2020), o processo educativo compreende a criança como protagonista de sua própria aprendizagem com direito de falar e questionar, sendo a professora mediadora do desenvolvimento integral dessa criança. Toda oportunidade de aprendizagem que as crianças experienciarem será base para novas aprendizagens.

A pedagoga P1 pontua que a [...]criança pequena é pura, e por isso só vai retribuir o que recebe. São nesses momentos da chegada, do abraço, nas brincadeiras, na socialização que sinto o acolhimento, o carinho verdadeiro, aquele abraço de surpresa, aquela frase: eu estava com saudades de você! Nesses momentos repenso a minha forma de ensinar e penso, por tudo que recebo... estar no caminho certo”. Além disso, a Pedagoga P7 afirma que “observando suas necessidades suas ações e principalmente o interesse [...]. Seguindo na mesma perspectiva que a fala da pedagoga P7, destaca-se que existem muitas situações desafiadoras e ao mesmo tempo significantes no cotidiano que favorecem exploração e apropriação de conhecimentos físicos e sociais (Ostetto, 2000).

Para Ostetto (2000), a criança é curiosa, assim aponta ser fundamental saber sobre suas curiosidades e olhá-la com escuta e disponibilidade. Segundo Ostetto (2000), a criança é a autora principal de suas ideias, interpretações e questionamentos e coautora de seu processo de edificação do conhecimento. A ação educativa com crianças abrange aspectos sociais, políticos e estéticos e dessa forma, o desenvolvimento acontece de forma articulada, criando laços importantes para sua segurança, estabelecendo referências importantes sobre e com a docente (OSTETTO, 2000).

O movimento de estar com as crianças lapida a pedagoga, promove novas contribuições pedagógicas, novos olhares e novas possibilidades de experiências. A cada avanço das crianças e dos adolescentes motiva-se a profissional pedagoga, possibilitando entusiasmo para a investigação de novos saberes. O afeto construído entre professora e criança/adolescente ressignifica o espaço.

#### 4.2.2 Aprendizagens significativas: Ação, reflexão e ação

Trazendo elementos sobre as aprendizagens significativas, a pergunta 6 do questionário aborda como os profissionais pedagogos têm refletido sobre o seu trabalho e como compartilham esses pensamentos com outras pessoas. A pedagoga P1 afirma que [...] *podemos sair da zona de conforto... estamos na escola para fazer a diferença*". Igualmente, a Pedagoga P2 aproxima dizendo que *“devemos com o nosso trabalho cativar, envolver as crianças, proporcionar a ludicidade, para que a escola seja um ambiente significativo para a criança”*.

Existem muitas compreensões sobre a prática pedagógica atualmente, segundo (SOUZA 2013 apud SOUSA, 2014), tais entendimentos promovem inquietação pedagógica, voltando-se para um contexto repleto de fundamentos que impulsionam a realidade da educação brasileira perante os meios socioeconômicos, nas relações de produção, de classes sociais e culturais, entre outros contextos.

Para a autora, esse pensamento considera os múltiplos fatores determinantes de uma prática pedagógica que possibilita aprendizagens significativas. A autora afirma ser de suma importância pensar sobre a prática pedagógica, realizando o exercício de promover ações de ensino e aprendizagem reflexiva, e a partir de tal reflexão, desenvolver novas ações de aprendizagem. A pedagoga P7 pontua ter [...] *repensado sobre a qualidade das atividades que trago como proposta em sala de aula [...]*.

Conforme Batista (2019, p. 104), é preciso questionar a “importância da prática refletida e de suas demandas concretas e urgentes como instância formativa” considerando que “a teoria é mais profundamente (res)significada a partir da prática [...] Tardif (2011) reflete sobre a profissão e faz uma relação com o trabalho docente, o qual está acompanhado de uma relação social concreta. Segundo o autor, os saberes docentes não são utilizados na íntegra, na prática efetiva são aplicados saberes de grupos, oriundos de várias instituições, ligados ao trabalho por meio de mecanismos igualitários.

#### 4.2.3 Saberes e fazeres docentes

Sequencialmente, diante das perguntas número sete e oito, as quais indagam quais as reflexões sobre a prática que as profissionais gostariam de compartilhar ou

contemplar algo que não está solicitado, enfoca-se na resposta da pedagoga P2 que reflete *“como sermos bons profissionais? [...] já a pedagoga P3 aborda que no [...] momento o que mais me faz repensar é as dificuldades apresentadas pelas crianças”*.

Para a pedagoga P4, precisa-se [...] *estar atentos e sermos seres apreendentes, buscar de maneira justa amparar as diferentes realidades que as crianças trazem para a escola*”. Nessa mesma linha de pensamento, a pedagoga P5 expressa a [...] *adaptação para tecnologia*. E para concluir a reflexão dessa análise, a pedagoga P7 enfatiza que é necessário [...] *innovar, estudar e aplicar os nossos conhecimentos, melhorando a nossa didática, devemos rever, pensar e ressignificar a todo momento*”.

Além disso, a pedagoga P5 expressa o seu pensamento, dizendo que [...] *gostaria de um maior envolvimento da família na educação dos filhos, a escola está sobrecarregada e acabamos deixando nossos afazeres para chamar a atenção dos alunos que não colaboram. [...] trabalho com os pais para enfatizar a tamanha importância de sua participação*”.

Diante dessa ponderação trazida pela pedagoga P5, é fundamental dialogar com Tardif (2011, p. 37) que destaca:

[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Dando continuidade ao pensamento anterior, logo Tardif (2011) destaca que a experiência ocasiona sentimentos de crítica e observação, vinculados à prática profissional. Contudo, ocorre uma seleção de outros saberes que permite o julgamento dos próprios, avaliando-se a ponto de objetivar novos conhecimentos que são formados no processo e submetidos à validação da prática cotidiana, manifestando suas próprias ideias, respeitando a ciência curricular e disciplinar.

Finalmente, retoma-se o objetivo dois desta dissertação que questiona como o trabalho com as crianças contribui para a reflexão da prática pedagógica das docentes, trazendo as experiências da vida da professora pedagoga com o intuito de compartilhar sugestões com outras profissionais. Desse modo, enfatiza-se que o trabalho com as crianças movimenta as ações pedagógicas, faz florescer sentimentos e reflexões

importantes sobre como é fundamental a profissional pedagoga agir e organizar-se para experienciar junto as crianças, construindo aprendizagens significativas.

Assim, entende-se que a profissional necessita estar por inteiro junto às crianças, iniciando na elaboração do planejamento, constituindo-o de ações/experiências pautadas em reflexões anteriores e na projeção de novas e expressivas ações. Consequentemente, é extraordinário observar e compreender o que as crianças têm a nos dizer, pois é na observação que entendemos realidades e comportamentos.

Encerra-se a análise com o poema elaborado na sequência, o qual se aproxima do sentimento de ler e analisar as informações desta apreciação de dados.

*Por vezes busco respostas  
Questiono e me inquieto  
Sinto a docência com o coração  
Coração que busca e rebusca  
Mas sabemos que o cérebro é quem pensa  
E já me disseram que pensar com o coração  
Não colhe frutos...  
Assim, reflito quais frutos buscamos  
Frutos do acolhimento...  
Os frutos da docência, a docência que é vivência  
De uma experiência rica de crianças  
E criança pensa mais, e é com o coração  
(Poema autoral)*

## 5. CONSIDERAÇÕES DE UMA LONGA CAMINHADA

A pesquisa realizada dedicou-se a compreender a influência dos saberes da experiência no desenvolvimento das práticas pedagógicas de docentes atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Teve como **objetivos específicos**: (1) identificar tempos e espaços onde ocorrem reflexões sobre a prática pedagógica de docentes que atuam na EI e nos AIEF; (2) analisar como o trabalho com as crianças contribui para a reflexão da prática pedagógica das docentes; (3) construir um *e-book* contendo um guia com sugestões de possibilidades para reflexão sobre a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, para o seu desenvolvimento a escrita segue a partir da análise de conteúdo pela vertente de Bardin (2016), com o intuito de realizar uma pré-análise dos dados, a exploração do material efetivamente, e por fim, realizar o tratamento dos dados por meio de categoria de análise.

Assim, diante do objetivo geral que aborda a compreensão da influência dos saberes da experiência no desenvolvimento das práticas pedagógicas de docentes atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entende-se que existem considerações relevantes sobre a influência dos saberes da experiência no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Tais saberes da experiência influenciam no desenvolvimento das práticas pedagógicas, trazendo sensibilidade e distintas compreensões sobre a docência, definindo que *“precisamos conhecer, observar, planejar e ampliar as possibilidades de intervenção”*.

Diante da categoria de análise que abordou a prática docente: tempos e espaços de reflexão, enfoca-se os espaços de aprendizagem e experiências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, apresenta-se aspectos fundamentais sobre a importância de possibilitar espaços de reflexão sobre a docência, evidenciando condições de trabalho oferecidas as profissionais.

Além disso, essa categoria apresentou como acontecem as formações continuadas nas escolas investigadas e sua relevância no progresso do conhecimento profissional das professoras, as quais destacaram que tanto as reuniões pedagógicas organizadas pelas escolas quanto as palestras e formações ofertadas pela Secretaria de Educação contribuem na capacidade reflexiva sobre a própria prática.

Os espaços e os tempos das reuniões pedagógicas realizadas nas escolas e da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação foram apontados pelas participantes da pesquisa como potenciais para o diálogo e a reflexão e vistos como possibilidade de desenvolvimento profissional docente.

Além disso, sugere-se que a partir da reflexão sobre a prática na escola, planejamento e continuidade, que é de extrema importância e compreensão que um bom planejamento é a base de uma prática pedagógica fundamentada.

Os resultados do estudo destacam que o trabalho com crianças, cotidianos e experiências compartilhadas, apontam fontes de inspiração, pois ao observar-se que mesmo com o dia a dia repleto de provocações, a profissional pedagoga não desiste de buscar alternativas para solucionar as dificuldades enfrentadas. Sabe-se que o cotidiano é mesmo cheio de desafios e que a caminhada pedagógica construída todos os dias em nossa profissão é árdua, mas é fundamental indicar que enquanto professoras pedagogas somos fontes de inspiração para as crianças e para nós mesmos. Apoiar-se diariamente na busca de novas estratégias é o que difere nossa profissão.

Assim, considera-se que as trocas e vínculos estabelecidos com as crianças, tendo-a como sujeito de sua própria aprendizagem é reflexo de uma prática pedagógica estruturada e fundamentada em reflexões teórico práticas. Olhar para as crianças com um olhar atento e reflexivo, atendendo suas necessidades é uma ação que precisa ser frequente na rotina das escolas. Respeitar as crianças é entender seus anseios e movimentos.

Cabe destacar a relevância das aprendizagens significativas, das ações, reflexões. A cada experiência realizada com as criança e estudantes criamos o interesse delas pelos estudos, pelo novo, construindo e reconstruindo sonhos e significados importantes em seus corações sobre a sua caminhada escolar. As crianças e estudantes que acolhemos hoje são o presente de nosso país. Enquanto professoras pedagogas, busca-se a cada instante criar possibilidades que articulem novos saberes cobertos de sentido.

Desse modo, aborda-se os saberes e fazeres docentes, enfatizando que o ofício de ser professora pedagoga carrega consigo uma infinidade de significados, sentimentos e resignificação constante. Ensina-se e aprende-se junto às crianças e estudantes. As experiências cotidianas são compartilhadas e vividas juntamente ao grupo dia após dia, cada progresso das crianças e estudantes é uma conquista unificada. As ações são

pensadas para as crianças e estudantes, mas a reflexão do ensino e da aprendizagem acontece por meio de muitas cobranças pessoais e profissionais que levam tempo para serem organizadas em nosso ser. Sabe-se que é fundamental separar o nosso ser pessoal do profissional, mas nossas emoções e experiências são construídas nesse processo fecundo de distintas realidades e histórias de vida.

Ademais, indica-se o produto final desta dissertação que compreende um *e-book* com sugestões e possibilidades para reflexão sobre a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal produto é oriundo dos resultados da pesquisa com as pedagogas investigadas e pensado a partir do contexto do município em que elas trabalham.

Por fim, esta pesquisa permitiu à pesquisadora percorrer um processo de construção de saberes, muito estudo, ansiedade e desafios para elaboração da escrita, os quais contribuíram para avanços profissionais e acadêmicos. Considera-se que esta experiência possibilitou aprendizagens significativas, envolvendo conhecimentos teóricos e práticos de uma escrita vivenciada, que mobilizou o pessoal e o profissional, reconhecendo-me como pedagoga pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AQUINO, Soraia L. **Pedagogia escolar: a experiência desenvolvida no Hospital São João Batista/ Viçosa, MG entre 2004 -2007**. Viçosa, MG: DPE/UFV, 2007. (Monografia).

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: BRASIL. MEC. TV Escola. Salto para o futuro. **Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9. Junho, 2015.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Gilka Fornazari. **Práticas pedagógicas e instâncias formativas: teoria e prática no trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

BOGDAN, R. C; BIKLER, S. K. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. 1ª edição, Araraquara-SP, JM Editora, 2004, PP. 161-217.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília.

Disponível em:

<[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 03 de jan. de 2020.

BRASIL. **Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009.

BRASIL. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 de jan. de 2020.

BRASIL. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 de jan. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 de jan. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em:

<[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 03 de jan. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 de jan. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 03 de jan. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: Jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. In: BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Parecer no 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. Resolução n. 2 de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: CNE/CP. 2017a.

BRASIL. Resolução nº5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

BRZEZINSKI, I. **Profissionalização da docência**: identidade profissional do professor. UCG, 2005 (Mini curso ministrado na Semana de Planejamento da UCG, em 2005). Disponível em: Acesso em: 18 fev. 2006.

COELHO, F. A., Jr (2004). **Avaliação de treinamento à distância**: Suporte à aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

CRAIDY, Maria. KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

FREITAS, Gleiciara Magalhães. **Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar – e – aprender com sentido.1. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

- GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.
- GÓES, Ueslâne Melo De. **O trabalho colaborativo no cotidiano das práticas pedagógicas escolares: (des)caminhos da formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HUBERT, I. A.; FERNANDES, J. H. L.; GOETTEMS, L. Formação e inicial e continuada dos professores: Cruz Alta: Unicruz, 2017.
- JACOB, Maria Cecilia Grieco Puppio. **Trabalho Docente: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.
- KRAMER, S.; BARBOSA, S. N. F. Observação, Documentação, Planejamento e Organização do Trabalho Coletivo na Educação Infantil. In: BRASIL. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LUDKE, M; ANDRE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. ed. 7. São Paulo: Atlas, 2010.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.
- MOROSINI, M.; FERNANDES, C. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. **O estágio tecido com os fios do ensino, da pesquisa e da extensão.** In: NORONHA, E. C. et al. (org.). Itinerários da formação docente: saberes e experiências do estágio curricular do UJS. São Paulo: Laborciência, 2012. p.17-32.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na Educação Infantil... mais que a atividade.** A criança em foco. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Unesp, 1996.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Andrêssa Paula Fadini De. **Práticas pedagógicas em alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na escola família agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 3, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TONUCCI, F. Se as crianças disserem: agora chega! Lateza, 2002.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A; D'ÁVILA, C. M. (orgs.) **Profissão docente:** Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WEFFORT, M. F. et al. **Observação registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Pnd Produções Gráficas Ltda, 1996.

WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. In: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9., 2012, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: Anped, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 28 maio. 2024.

ZAVALLONI, G. **A pedagogia do Caracol**. Americana: Adonis, 2015.

## APÊNDICES

**Apêndice A** –Roteiro do questionário para os pedagogos.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**

**CAMPUS ERECHIM/RS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

### **ROTEIRO – QUESTIONÁRIO**

Este questionário faz parte de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é “compreender a influência dos saberes da experiência no desenvolvimento das práticas pedagógicas de docentes atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.”

Para tanto, solicito a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida pelo e-mail: [luanabarrozo@hotmail.com](mailto:luanabarrozo@hotmail.com) e pelo telefone: (54) 984267064

Desde já, agradeço sua participação.

---

➤ Responda às seguintes questões:

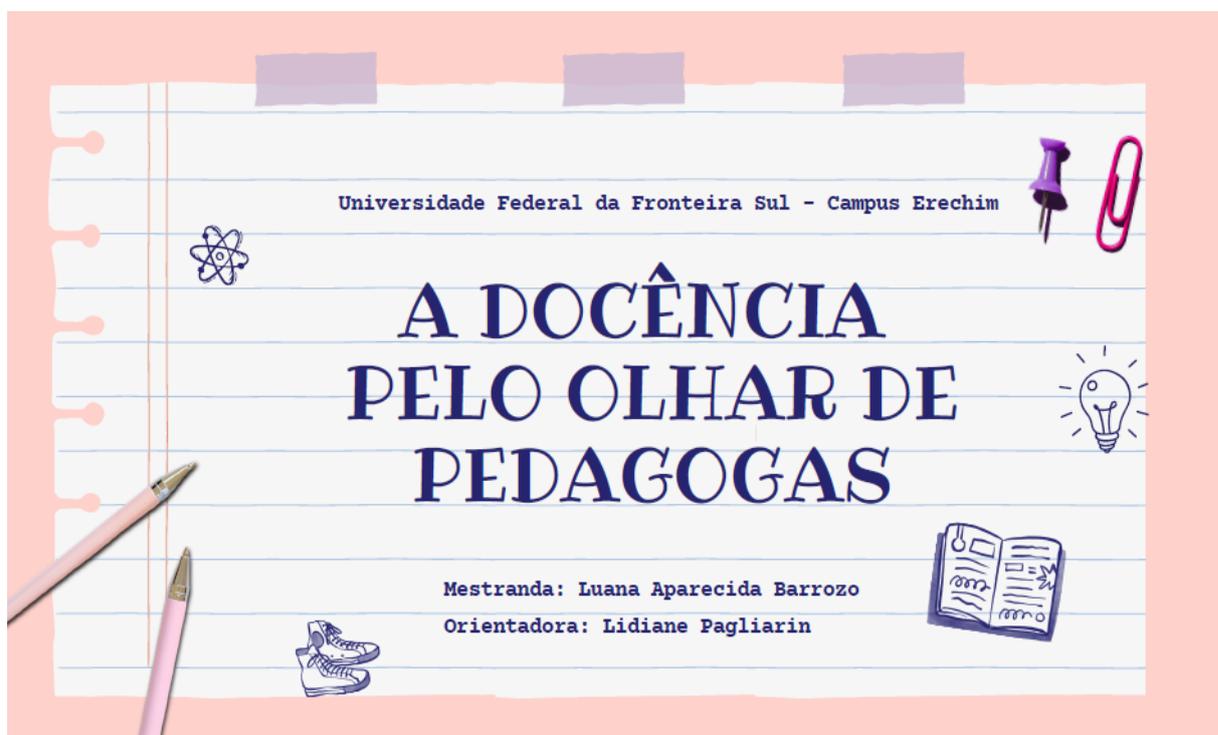
1. Qual o seu perfil profissional? Coursou magistério, nível superior, pós-graduação e qual a sua especialidade; tempo de magistério (total); tempo de magistério na Educação Infantil; tempo de magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
2. Relate sobre sua experiência profissional como docente da Educação Infantil e/ou dos Anos Iniciais.
3. Participa de encontros com colegas (ex: grupo de estudos, reunião pedagógica, espaço para dialogar sobre as práticas pedagógicas etc)? Quais?

4. Em caso afirmativo na questão anterior, relate como ocorrem esses encontros (periodicidade, assuntos em discussão, quem geralmente participa etc).
5. Você costuma refletir sobre sua prática pedagógica? Se sim, como tem sido esse exercício?
6. Como as crianças auxiliam a (re)pensar sobre sua docência e sua prática profissional?
7. Ultimamente, no que você tem (re)pensado sobre seu trabalho? Compartilhou isso com alguém? Quem?
8. Quais reflexões sobre a prática você gostaria de compartilhar aqui?
- 9 Utilize o espaço abaixo caso queira escrever sobre algo que não foi contemplado nas questões anteriores.

## Apêndice B – Extrato do quadro para análise de conteúdo

PERGUNTAS / RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE
<p><b>1. Relate sobre sua experiência profissional como docente da Educação Infantil e/ou dos Anos Iniciais.</b></p> <p><b>Essa questão auxilia a responder o objetivo específico 1</b></p>		<b>A prática docente: tempos e espaços de reflexão</b>
<p>P 1- A Educação escolar me encanta, amo muito o que faço. Olhares atentos, curiosidades, descobertas nos momentos proporcionados para eles motivam e me mostram de fato que estou no lugar certo. Quanto aos anos iniciais, foi um desafio nesses últimos 3 anos, uma experiência nova, outra visão, outro formato, porém com as trocas de conhecimento, informações, conteúdos, enfim.</p>	<p>“eles motivam e me mostram de fato que estou no lugar certo (...), foi um desafio nesses últimos 3 anos, uma experiência nova, outra visão, outro formato, porém com as trocas de conhecimento, informações, conteúdos, enfim”</p>	<p>Espaços: sala de aula dos anos iniciais.</p>
<p>P 2- Como trabalhei mais com a Educação Infantil e acho prazeroso e incrível, são momentos de troca e experiências e de muito aprendizado.</p>	<p>“são momentos de troca e experiências e de muito aprendizado”</p>	<p>Espaços: sala de aula na Educação Infantil.</p>
<p>P 3- A experiência que tenho é nos anos iniciais, uma construção diária, cada dia é único com experiências, vivências, momentos alegres e desafiadores também.</p>	<p>“uma construção diária, cada dia é único com experiências, vivências, momentos alegres e desafiadores também”</p>	<p>Espaços: sala de aula dos anos iniciais.</p>

Apêndice C – Produto educacional decorrente da pesquisa realizada





## APRESENTAÇÃO



Sou Luana Aparecida Barrozo, pedagoga, psicopedagoga, e atualmente mestrada do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Erechim. Com carinho apresento o produto final de minha pesquisa intitulada como: A Docência pelo olhar de pedagogas: Experiências significativas da caminhada profissional com as crianças, tendo como orientadora a Professora Doutora Lidiane L.Puiati Pagliarin.




## UM POEMA E MUITO SIGNIFICADO



Escrever poemas, são escritas de reflexão  
quando escrevo reflito, entendo e renovo  
pensamentos sobre a nossa tão sonhada Educação  
pedagoga, pedagizar, pedagogar, pedagiente, ah, pedagogia...  
embarcar nesta aventura abraça a alma  
e acolhe a cada instante culturas e desafios  
a criança vive e revive em nossas ações  
e sua linguagem de agradecimento é amor.

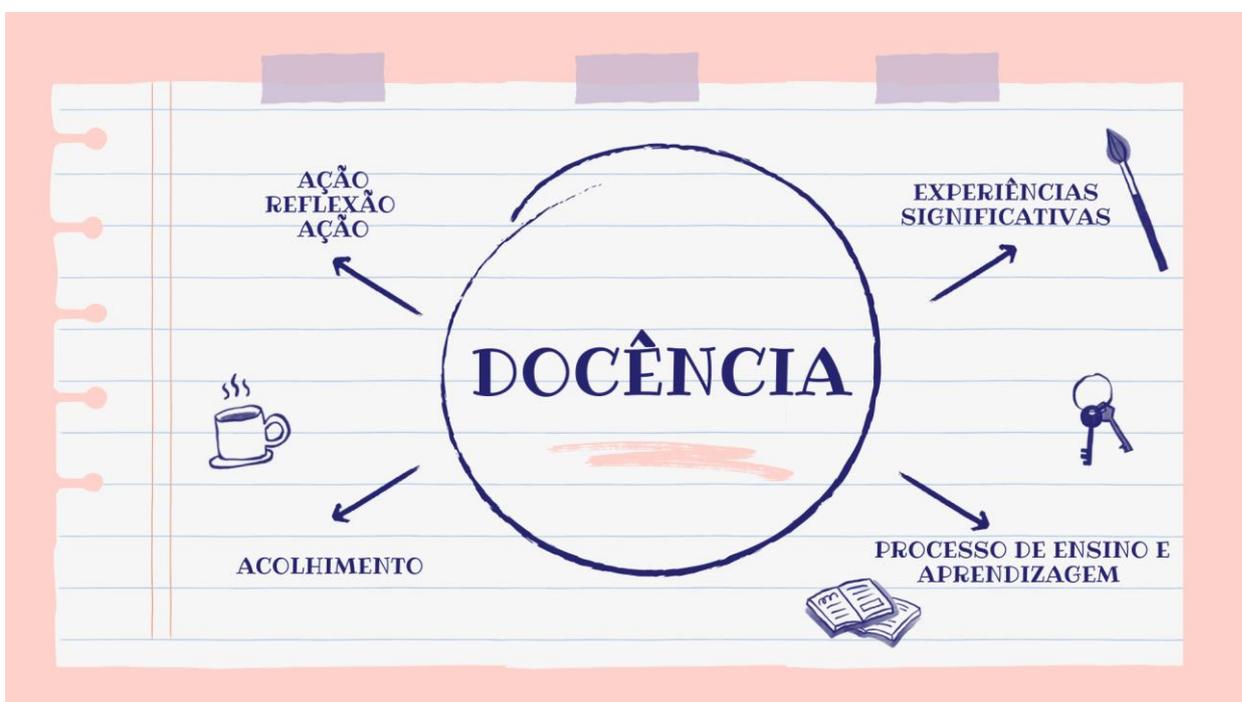
(Poema autoral)





## OBJETIVO

Este singelo e-book foi pensado com o objetivo de compartilhar possibilidades pedagógicas para reflexão sobre a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



# EDUCAÇÃO BÁSICA

## EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeira etapa da Educação Básica, pensada como espaço de acolhimento e desenvolvimento infantil, compreendendo a criança como ser que pensa e que constrói sua própria aprendizagem.

## ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreende os 5 primeiros anos do Ensino Fundamental e merece atenção pois quem está ali são crianças que precisam brincar, experimentar, imaginar e isso pode ser feito sem uma ruptura com a Educação Infantil.

# DESTAQUES

## PLANEJAMENTO

Elaboração e reflexão;

## PROPOSTAS DE APRENDIZAGENS

Processos de investigação;

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Ampliar olhares;

## OLHAR DE ACOLHIMENTO

Compreensão e afeto;

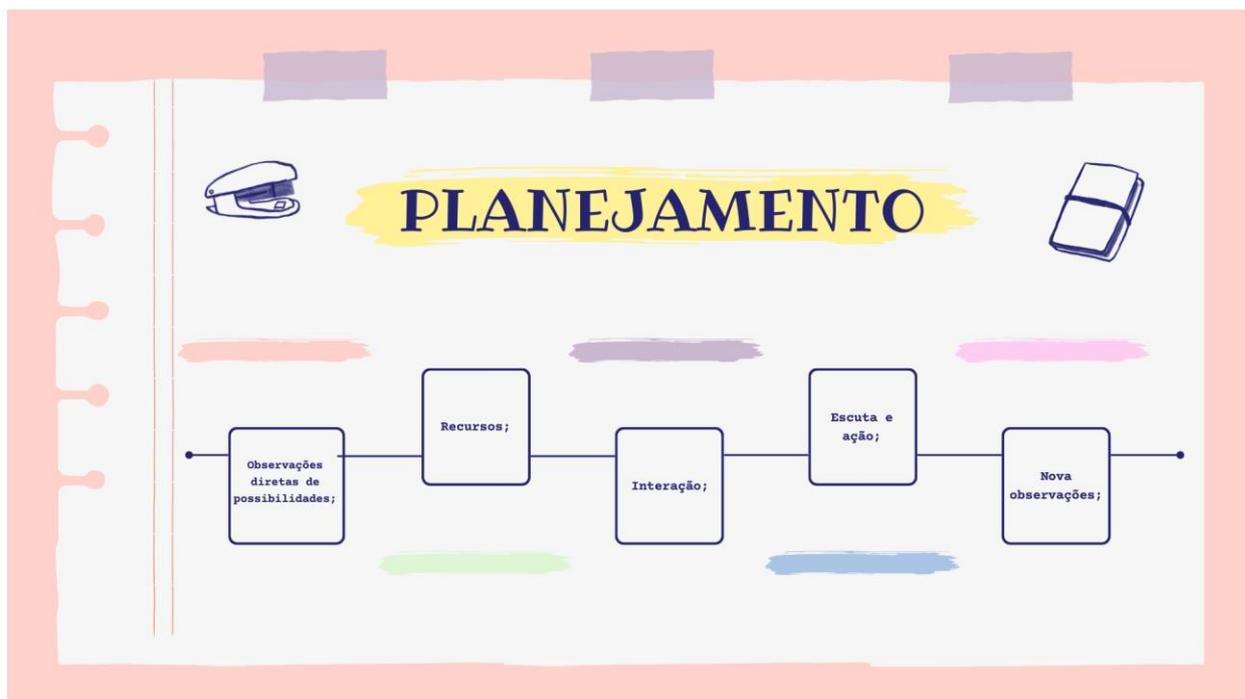
## FORMAÇÃO CONTINUADA

Busca por novas possibilidades;

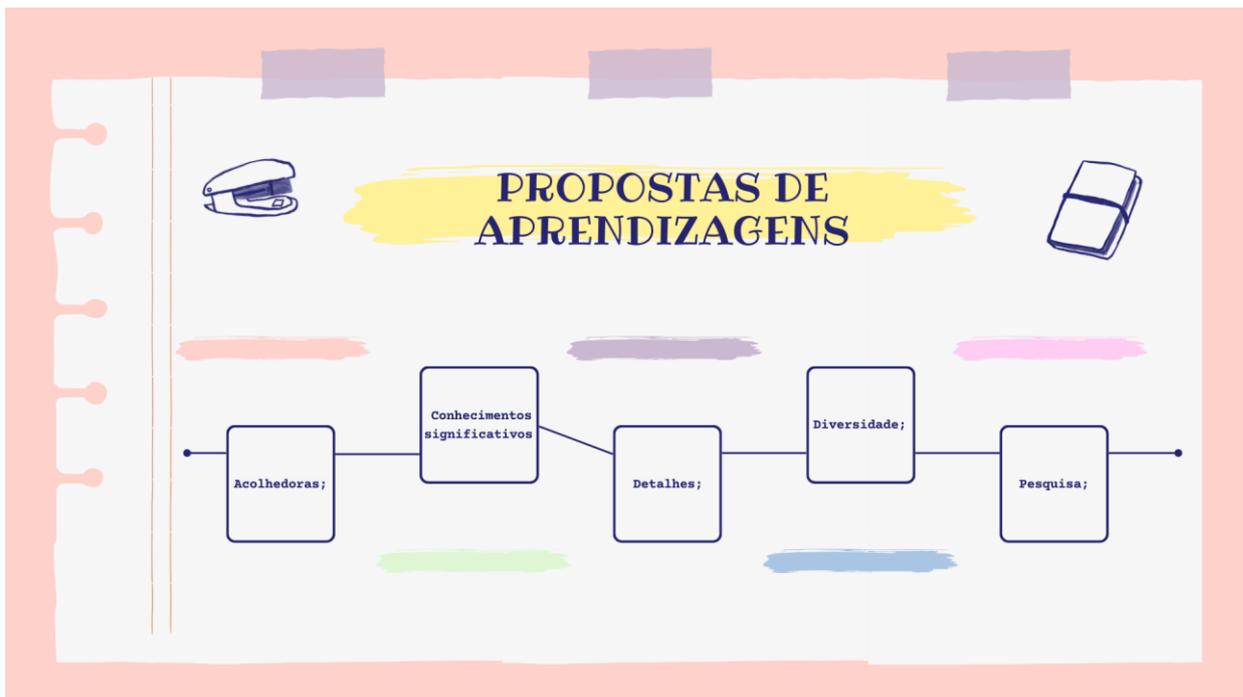
## BRINCAR E APRENDER

Criança/estudante protagonista;

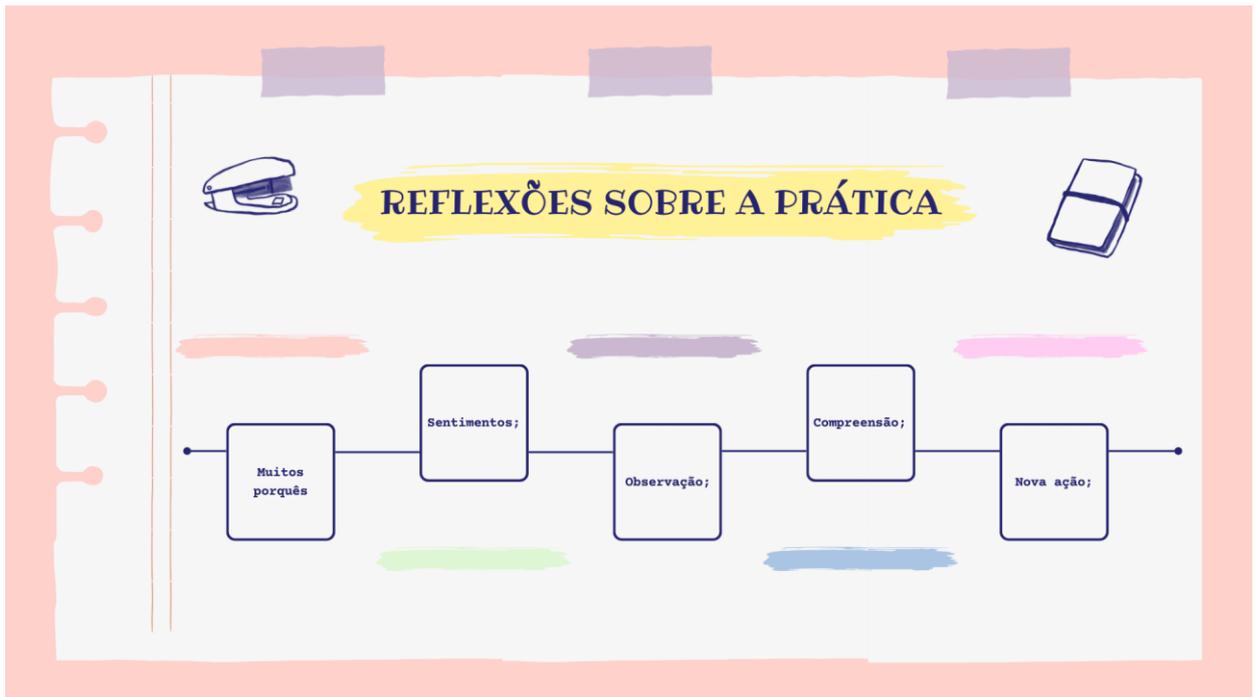




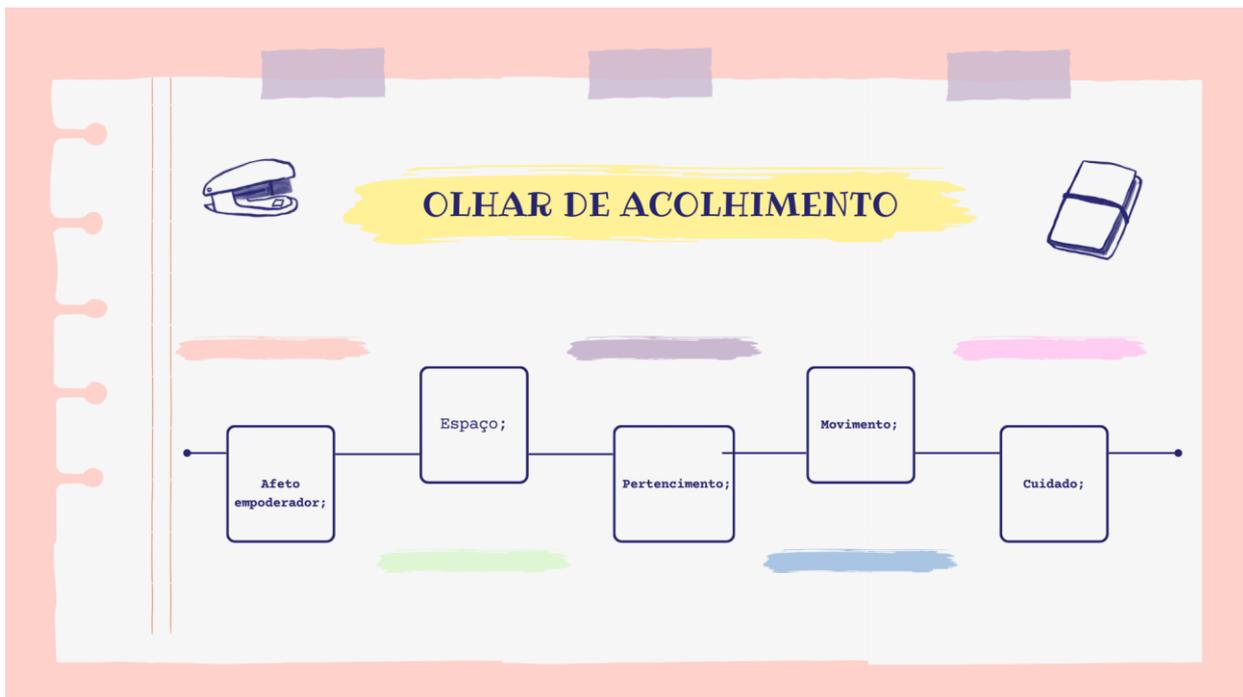
Conforme Libâneo (1994), o planejamento é a organização das ações docentes, é norteado pela articulação de ações/experiências e reflexões, seguidas de novas ações/experiências.



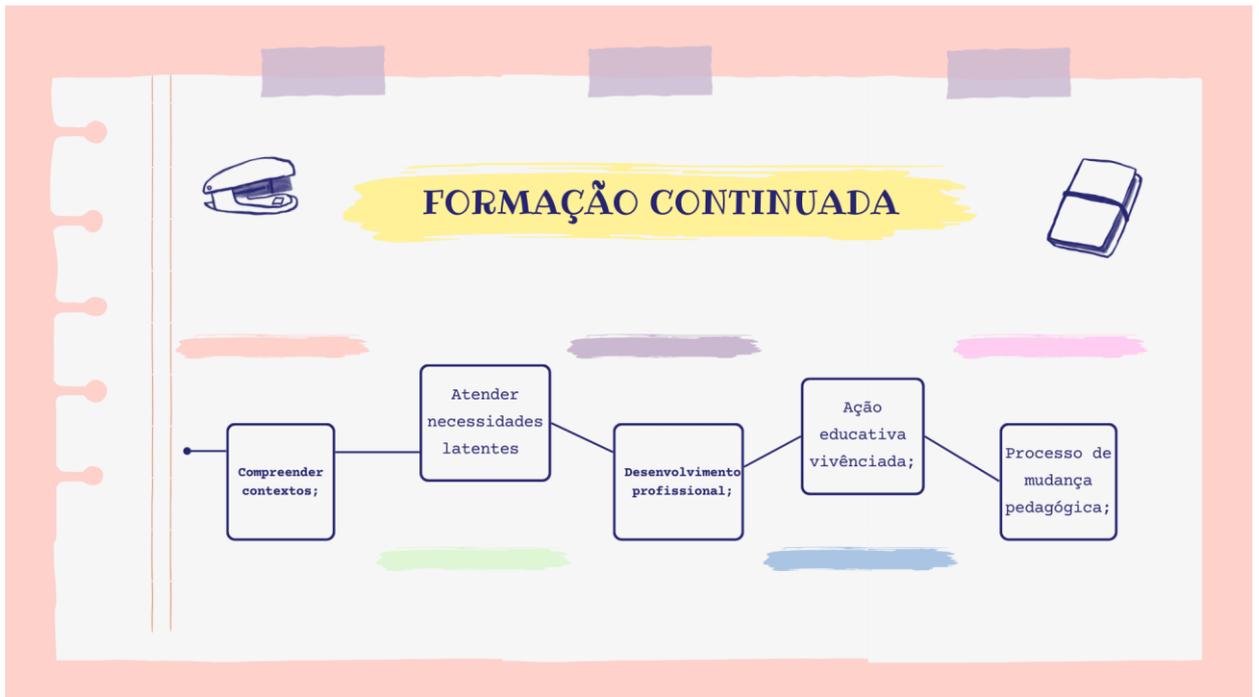
Tardif (2011) reflete que a prática pedagógica pode ser compreendida como um processo de aprendizagem, enfatizando a importância das propostas de aprendizagens que acontecem no cotidiano com as crianças e estudantes, pois cada ação é uma nova experiência criada.



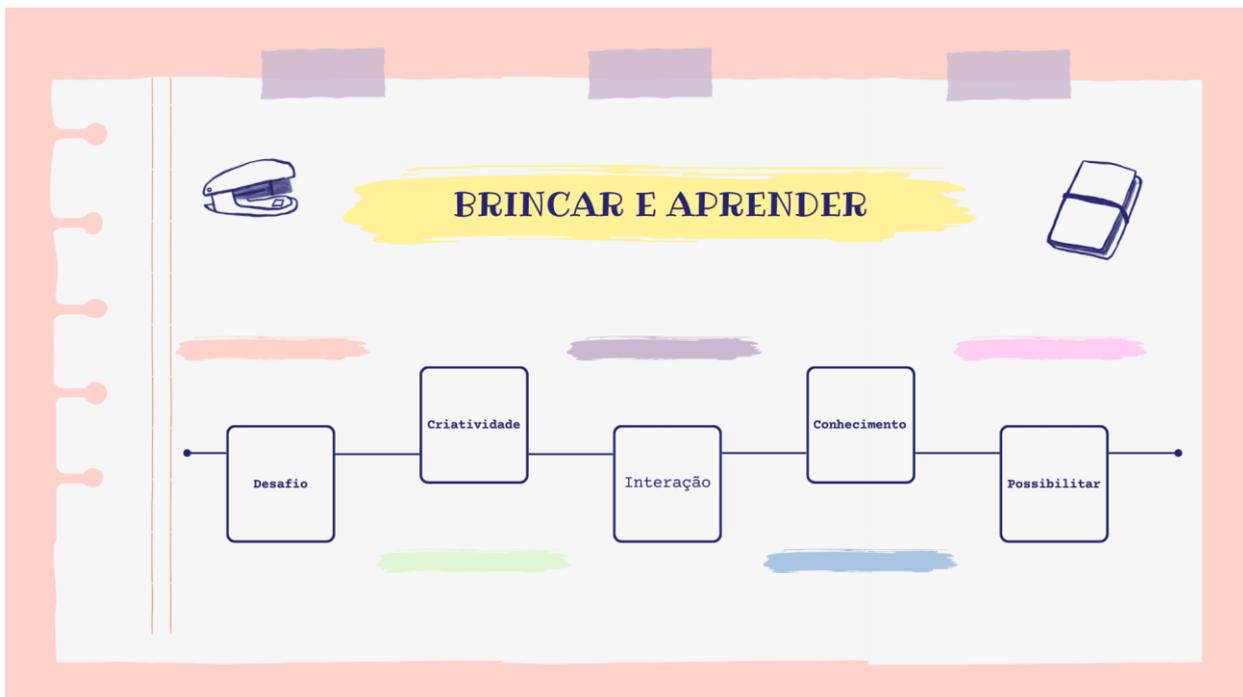
Para Tardif (2011), a prática docente e os saberes da experiência são provenientes de reflexões sobre a prática educativa. Refletir sobre a ação educativa é compreender o que as crianças e estudantes tem a contribuir e assim pode-se conduzir ações/experiências significativas.



A ação educativa com crianças e estudantes abrange aspectos sociais, políticos e estéticos. O desenvolvimento integral acontece por meio do acolhimento, da criação de laços afetivos e da segurança no docente (OSTETTO, 2000).



A formação continuada é considerada como uma troca de experiências, saberes, conflitos e até inseguranças. Compreende-se como um ato de transformação, permitindo a reflexão dos envolvidos nesse processo (TARDIF, 2011).



Segundo Oliveira (2000) o brincar é a comunicação da criança com mundo, o seu desenvolvimento acontece por meio da brincadeira e na interação. E assim, pode-se dizer que a criança aprende brincando, imaginando e recriando contextos com significado para o seu processo de aprendizagem.

NA ESCOLA TODOS OS MOMENTOS PRECISAM SER ACOLHEDORES...



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

POSSIBILITAR!  
EIS, UM GRANDE PASSO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS!

Para isso é preciso sim de formação teórico-prática;

- Oportunidade de uma escuta sensível e um olhar acolhedor aos tempos de cada criança/estudante;
- Desenvolver experiências com continuidade e significado em todas as etapas da Educação Básica;.

