

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**CAROLINA AUGUSTA ALMEIDA LIMA**

**(RE)SIGNIFICAÇÃO DO SABER E DO FAZER-SE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL A PARTIR DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE**

São Luís  
2025

**CAROLINA AUGUSTA ALMEIDA LIMA**

**(RE)SIGNIFICAÇÃO DO SABER E DO FAZER-SE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL A PARTIR DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), mestrado profissional em Educação como requisito para obtenção de título de mestra em Educação.

Linha de pesquisa: formação de professores e práticas educativas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Regina Célia Vilanova-Campelo

São Luís  
2025

Lima, Carolina Augusta Almeida.

(Re)significação do saber e do fazer-se professor na Educação Infantil a partir da autoformação docente./ Carolina Augusta Almeida Lima. – São Luís (MA), 2025.

155p.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE ) Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Célia Vilanova-Campelo.

1. Autoformação Docente. 2. Professoras da Educação Infantil. 3. O Saber e Fazer Pedagógico . I.Título.

CDU: 37.011.3-051:373.3


**CAROLINA AUGUSTA ALMEIDA LIMA**

**(RE)SIGNIFICAÇÃO DO SABER E DO FAZER-SE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), mestrado profissional em Educação como requisito para obtenção de título de mestra em Educação.


Aprovada em: 17/ 06/ 2025

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 REGINA CÉLIA VILANOVA CAMPELO  
Data: 16/07/2025 11:03:40-0300  
verifique em <https://verificar.gov.br>


---

**Prof.ª Dra. Regina Célia Vilanova-Campelo (Orientadora)**  
Universidade Federal do Piauí

Documento assinado digitalmente  
 ANA PATRICIA SA MARTINS COSTA  
Data: 16/07/2025 10:57:24-0300  
verifique em <https://verificar.gov.br>

---

**Prof.ª Dra. Ana Patrícia Sá Martins**  
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente  
 ANTONIA EDNA BRITO  
Data: 17/07/2025 16:18:36-0300  
verifique em <https://verificar.gov.br>

---

**Prof.ª Dra. Antonia Edna Brito**  
Universidade Federal do Piauí

## AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo!

À minha mãe, Ana da Graça Moura de Almeida, a “minha chegada”, pelo amor genuíno, tendo me proporcionado os melhores momentos da minha vida.

À Maria da Graça, vó, madrinha, mãe e amiga em todas as horas, com os melhores carinhos e cuidados.

Às minhas tias lindas e maravilhosas que me apoiam e reforçam que sempre serei a sobrinha preferida.

À minha família, por todo o amor, paciência e suporte ao longo desta caminhada. Vocês foram meu chão nos dias difíceis e minha celebração nos dias bons.

A João Gabriel, meu irmão, por compartilhar os sorrisos mais calorosos como faz um verdadeiro amigo.

A Wedson Jonas, meu irmão do coração, por caminhar junto nesse percurso e na vida, pelas palavras de coragem ditas durante todo esse processo acadêmico, pela amizade sincera e pelo abraço sempre caloroso.

A Jessica Jordânia, Jessica Cardoso e Edilson Reis, amigos, companheiros e parte importante e que sempre são o esteio que necessito.

Aos meus amigos e amigas do meu local de trabalho atual e de anteriores que compartilho minha vida e pelo inestimável apoio, colaboração e compreensão ao longo deste processo.

À Professora Regina Célia Vilanova-Campelo, minha orientadora generosa, obrigada por me acolher com escuta e sensibilidade, por caminhar ao meu lado com firmeza e ternura. Sua presença iluminou não apenas o percurso acadêmico, mas também minha travessia de vida.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMA nessa caminhada de (re)significação de saberes.

Aos colegas da 5ª turma pelos intensos e maravilhosos momentos vividos. E todos que contribuíram indiretamente para a realização deste trabalho, sintam-se abraçados e lisonjeados por mais esta conquista. De coração, o meu Muito Obrigada!

*“Com...*

*PAR...*

*TRILHAR... em busca de sentido!*

*ComPARtrilhar, verbo “em construção”, inusitado em nossos dicionários, remete a conexões entre os significados...[...] e remete a relação entre pares e percursos que se unem na diversidade a favor de objetivos em comum...”*

*Maria Alice Proença*

## RESUMO

A dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas. O estudo teve como objetivo principal analisar a autoformação de professoras da Educação Infantil a partir das dimensões educacional, social e cultural, tomando como eixo central as experiências formativas construídas no cotidiano das práticas docentes. Além disso, buscou-se elaborar um produto técnico-tecnológico na forma de um Guia de Estudos para a Autoformação de Professoras da Educação Infantil, com base nos resultados da investigação, a fim de contribuir com processos formativos emancipatórios e reflexivos voltados à prática docente. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, do tipo pesquisa de campo, fundamentada em Minayo (2010), André (1995), Triviños (2009) e Gil (2008). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com nove professoras da Unidade de Educação Básica (UEB) Cecília Meireles, em São Luís – MA. A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias temáticas a partir das experiências docentes. Os resultados evidenciaram que a autoformação se configura como um processo plural, contínuo e situado, alimentado pela experiência, pela reflexão crítica e pelas relações interpessoais no contexto escolar. Fundamentada em autores como Josso (2007), Loss e Caetano (2017), Loss (2021), Demo (2002), Ferreira (2013), Nóvoa (1999), Pineau (2006) e Freire (2019), entre outros que abordam a temática da autoformação, a investigação reafirma a importância de reconhecer a professora como sujeito ativo da própria trajetória formativa. As participantes demonstraram utilizar práticas cotidianas, trocas entre pares e saberes da experiência como fontes legítimas de conhecimento. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado o Guia de Estudos para a Autoformação de Professoras da Educação Infantil, reunindo textos, propostas formativas, recursos multimídia e espaços de autorreflexão, estruturados com base nas falas das docentes e voltados à promoção de práticas significativas e emancipadoras. Conclui-se que os processos de autoformação docente, quando reconhecidos, valorizados e estimulados, fortalecem a identidade profissional, promovem a ressignificação da prática pedagógica e contribuem para a construção de uma educação infantil mais humanizada, crítica e comprometida com a infância e com a justiça social.

**Palavras-chave:** autoformação docente; professoras da educação infantil; o saber e fazer pedagógico.

## ABSTRACT

The main objective of this study was to analyze the self-training of early childhood education teachers through educational, social, and cultural dimensions, focusing on formative experiences constructed in the everyday context of teaching practices. Additionally, it aimed to develop a technical-technological product in the form of a Study Guide for the Self-Training of Early Childhood Education Teachers, based on the research findings, in order to contribute to emancipatory and reflective formative processes directed at teaching practice. The research followed a qualitative approach, with an interpretive nature, and was characterized as field research, based on Minayo (2010), André (1995), Triviños (2009), and Gil (2008). Semi-structured interviews were conducted with nine teachers from Unidade de Educação Básica (UEB) Cecília Meireles, in São Luís – MA. Data analysis was carried out using the content analysis technique, as proposed by Bardin (2016), enabling the identification of thematic categories based on the teachers' experiences. The results showed that self-training is configured as a plural, continuous, and situated process, nourished by experience, critical reflection, and interpersonal relationships within the school context. Grounded in authors such as Josso (2007), Loss and Caetano (2017), Loss (2021), Demo (2002), Ferreira (2013), Nóvoa (1999), Pineau (2006), and Freire (2019), among others who address the theme of self-training, the research reaffirms the importance of recognizing the teacher as an active subject in her own formative journey. The participants demonstrated that they rely on daily practices, peer exchanges, and experiential knowledge as legitimate sources of learning. As an outcome of the research, the Study Guide for the Self-Training of Early Childhood Education Teachers was developed, bringing together texts, formative proposals, multimedia resources, and spaces for self-reflection, structured around the teachers' narratives and aimed at promoting meaningful and emancipatory practices. It is concluded that self-training processes, when recognized, valued, and encouraged, strengthen professional identity, promote the re-signification of pedagogical practice, and contribute to building a more humanized, critical, and socially committed early childhood education.

**Keywords:** teacher self-training; early childhood education teachers; pedagogical knowledge and practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução e distribuição das matrículas na Educação Infantil – Rede pública – Nordeste – 2014 a 2024 .....	31
Figura 2 - Análise das matrículas do atendimento em creche no Brasil.....	33
Figura 3 - Matrículas do atendimento em creches no Brasil.....	33
Figura 4 – Percentual de Docentes com Curso Superior por município 2024 .....	35
Figura 5 - A docência na etapa da educação infantil no território brasileiro.....	35
Figura 6 - A compreensão da subjetividade humana .....	46
Figura 7 - Desenho da pesquisa.....	73
Figura 8 – Abordagem quantitativa na pesquisa sobre autoformação docente .....	76
Figura 9 – Estrutura temática do roteiro de entrevista aplicada às professoras da Educação Infantil.....	85
Figura 10 – Etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (2011).....	87
Figura 11 – Percurso formativo para a elaboração do Produto Técnico-Tecnológico .....	112
Figura 12 – Etapas do percurso metodológico do PTT.....	113
Figura 13 – QR Code do PTT .....	115

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Percentual de matrículas na educação infantil segundo a dependência administrativa (rede privada separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Brasil – 2020-2024.....	37
Tabela 1 - Matrículas na educação infantil em São Luís - MA em 2023 .....	38
Quadro 1 - Cartografia de vozes sobre a autoformação docente na Educação Infantil: síntese das produções analisadas (2011–2023).....	60
Gráfico 2 – Distribuição de Trabalhos por Ano .....	67
Gráfico 3 – Distribuição Geográfica dos Trabalhos por Região do Brasil .....	68
Quadro 2 – Ecos da autoformação em solo maranhense: produções encontradas no repositório da UEMA.....	69
Quadro 3 - Etapa da ação formativa .....	114
Quadro 4 - Ficha Técnica do PPT .....	115

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Espaço com brinquedos e escorregadores em área externa da escola .....	80
Fotografia 2 – <i>Hall</i> de entrada/ Espaço de acolhimento .....	80
Fotografia 3 – Sala compartilhada da Gestão e Coordenação Pedagógica.....	81
Fotografia 4 –Salas referências .....	81
Fotografia 5 - Salas referências.....	82
Fotografia 6 –Salas referências .....	82

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNC- Formação	- Base Nacional Comum para a Formação de Professores
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
HTPC	- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	- Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PTT	- Produto Técnico Tecnológico
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
UEB	- Unidade de Educação Básica
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: o iniciar de um caminho por respostas sobre a autoformação de professores da educação infantil .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>TESSITURAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços, entraves e desafios .22</b>	
2.1	O olhar para a trajetória: a história da formação de professores .....	22
2.2	As tramas da historicidade da etapa da educação infantil.....	30
<b>3</b>	<b>ATRAVESSAMENTOS DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO SABER E FAZER-SE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1</b>	<b>Os entrelaços dos percursos da autoformação do professor na educação infantil .....</b>	<b>40</b>
<b>3.2</b>	<b>O inventariar da autoformação de professoras e sua constituição.....</b>	<b>51</b>
<b>3.3</b>	<b>Autoformação ao longo da jornada: conceitos e experiências em uma revisão sistemática .....</b>	<b>57</b>
3.3.1	Tecendo caminhos metodológicos: como se fez a revisão sistemática .....	58
3.3.2	Escutando a produção acadêmica: vozes, sentidos e lacunas da autoformação .....	59
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA: tecendo sentidos e o percurso metodológico da pesquisa.....</b>	<b>73</b>
<b>4.1</b>	<b>Tipo de pesquisa.....</b>	<b>74</b>
<b>4.2</b>	<b>Universo e amostra .....</b>	<b>76</b>
<b>4.3</b>	<b>Local da pesquisa.....</b>	<b>78</b>
<b>4.4</b>	<b>Instrumentos e coleta de dados .....</b>	<b>83</b>
<b>4.5</b>	<b>Análise de dados .....</b>	<b>86</b>
<b>4.6</b>	<b>Aspectos éticos da pesquisa .....</b>	<b>88</b>
<b>5</b>	<b>O COMPARTILHAR DA PESQUISA: o olhar sobre a autoformação das professoras de crianças bem pequenas e pequenas.....</b>	<b>90</b>
<b>5.1</b>	<b>Categoria I – motivação para a formação continuada .....</b>	<b>91</b>
<b>5.2</b>	<b>Categoria II – Experiências e Desafios na Rede Municipal .....</b>	<b>94</b>
<b>5.3</b>	<b>Categoria III – conceito e práticas de autoformação.....</b>	<b>97</b>
<b>5.4</b>	<b>Categoria IV – estratégias e recursos utilizados na autoformação.....</b>	<b>103</b>
<b>5.5</b>	<b>Considerações da análise .....</b>	<b>107</b>

<b>6</b>	<b>PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO</b> .....	<b>110</b>
6.1	Avaliação da experiência formativa com o Guia de Estudos: escutas sobre a usabilidade do material .....	117
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>124</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>128</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE B - INSTRUMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DO PTT</b> .....	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE C - INSTRUMENTO 2 PARA A ELABORAÇÃO DO PTT</b> .....	<b>144</b>
	<b>APÊNDICE D - CARTÃO DE AGRADECIMENTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> .....	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE E - AVALIAÇÃO DO GUIA “O COMPARTILHAR DE SABERES, TEMPOS E ESCUTAS” (PTT/UEMA)</b> .....	<b>146</b>
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>152</b>
	<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	<b>153</b>
	<b>ANEXO C – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>55</b>

## **1 INTRODUÇÃO: o iniciar de um caminho por respostas sobre a autoformação de professores da educação infantil**

*“Tudo que não invento é falso.”  
Manoel de Barros*

Nos diálogos iniciais sobre esta pesquisa, meu eu, enquanto pessoa, fez-se presente nas mais diversas indagações, inquietações, dúvidas, curiosidades e pensamentos, os quais foram além do cruzamento de informações, textos, livros, revistas e outras pesquisas utilizadas no aprofundamento sobre o objeto de estudo da autoformação docente.

O compartilhar dessa constituição do eu, enquanto pessoa, professora, amiga, tia e outras funções sociais, permeou a mais profunda busca nesses trinta e tantos anos de vida. O que pensei, pensava ou considerava ser de suma importância para me constituir como professora de bebês, crianças bem pequenas e pequenas passou por constantes mudanças e transformações, sempre (re)significadas nas interações com o meio e com todos os seres vivos, com os quais realizamos trocas de sentidos e sentimentos.

Ao adentrar novamente no mundo das crianças, já na fase adulta, não foi mais possível obter plena compreensão da essência dessa etapa da vida. No entanto, sob uma nova perspectiva, coloquei-me nesse desafio para me envolver e alcançar o conhecimento necessário acerca das crianças e de suas infâncias. Para além do ser e do fazer-se professora na etapa da Educação Infantil, constituiu-se uma representação de identidade que atuava e assumia responsabilidades nessas trocas com as crianças, sobretudo na busca por respostas responsivas para o seu desenvolvimento em todas as dimensões, as quais não se apresentam de forma dicotomizada.

Nos percursos mais perfeitos e imperfeitos vivenciados como professora de crianças, especialmente da primeira infância, as relações entre pares, assim como as buscas pessoais, profissionais, culturais e sociais, emergiram em diferentes espaços, tempos e movimentos. Essas experiências revelaram a necessidade de refletir sobre questões que impactaram minha prática e meu olhar sobre a vida e a profissão docente. Entre a curiosidade e, por vezes, a responsabilização, justa ou indevida, sobre meu fazer e meu saber enquanto professora, a autoformação revelou-se

como um caminho a ser trilhado: ora sozinha, ora acompanhada. Nesse percurso, habitaram dúvidas, angústias, alegrias e entusiasmos que marcaram meu cotidiano nas instituições de Educação Infantil pelas quais transitei ao longo de onze anos de docência.

Nessas reflexões, e na oportunidade de aprofundar o tema da autoformação durante o mestrado em Educação, ousei lançar, por meio de um percurso metodológico e científico, um olhar sobre as diversas motivações, inquietações, sentidos e sentimentos que as professoras da rede, pares de profissão e integrantes da comunidade que acompanhei, apresentaram (ou não) como base para seus processos de autoformação.

As discussões sobre a autoformação docente e sua relevância nas temáticas da formação de professores também envolveram a compreensão da dimensão docente em um cenário marcado por demandas culturais, políticas e econômicas. Tais demandas estão imersas e refletidas nas práticas educativas, a partir das múltiplas experiências e vivências dos professores, seja nas instituições educacionais ou em outros espaços formativos.

Nesse contexto, a identidade docente foi marcada pela compreensão de que os professores são sujeitos atentos à realidade à sua volta, com capacidade de escolher percursos para seu trabalho e prática pedagógica. Constroem saberes necessários ao desenvolvimento de suas atividades nas instituições, atuando como sujeitos potentes na elaboração de ações e estratégias educacionais e na formação humana, a partir da articulação entre o fazer e o saber docente (Loos, 2021; Tardif, 2019).

Na compreensão do cenário de ampliação dos papéis assumidos pelos professores em seu campo de atuação, observa-se que a constituição dessa realidade pode ser analisada a partir do percurso histórico das políticas de formação docente. Nessas constantes transformações sociais, econômicas e culturais, os fatores que mais contribuíram para o aumento das exigências na formação, tanto inicial quanto continuada, passaram a permear o exercício docente, tendo como referência as práticas, os saberes, os conhecimentos e o trabalho pedagógico, exigindo uma formação mais abrangente e contextualizada (Loss; Caetano, 2017). No conceito de autoformação, a constituição das ações de autoconhecimento e autotransformação ocorre de forma simultânea, a partir da relação com o outro e para o outro, por meio de vivências diretas ou indiretas.

Essas experiências contribuem para a construção do ser, do significar, do se relacionar e do agir, promovendo conhecimento nas dimensões social e profissional. Trata-se de um movimento guiado por buscas e motivações que partem do próprio sujeito para si mesmo, ressignificando a identidade docente e os campos nos quais ele atua (Loss; Caetano, 2017).

Nesse contexto, a autoformação parte da compreensão de que o professor está no centro das atividades pedagógicas, sendo reconhecido como sujeito capaz de se auto-organizar e (re)significar sua própria prática. Esse processo ocorre por meio do autoexame, em resposta às necessidades do seu trabalho, redimensionando mudanças significativas para a efetivação de sua ação pedagógica. Assim, o professor é entendido como sujeito capaz de produzir conhecimentos autônomos (Pineau, 2006).

Nessa perspectiva, a autoformação configurou-se como um processo consubstanciado pela personalidade docente. Desse modo, o professor que orienta suas buscas e práticas autoformativas constituiu-se como ponto fulcral da discussão empreendida nesta pesquisa, possibilitando a compreensão das estratégias mobilizadas em seu processo de autoconstituição profissional (Loos, 2021).

Os direcionamentos desta professora na etapa da Educação Infantil relacionaram-se às concepções de infância formuladas em cada época como construções históricas de percepções e entendimentos sobre o ser criança. Tais concepções se inserem em processos que versam sobre o desenvolvimento integral e sobre os papéis das instituições, como a família, a comunidade, a escola e os órgãos governamentais, no atendimento aos sujeitos da primeira infância, compreendidos entre 0 e 6 anos (Oliveira, 2005).

O atendimento nas instituições de Educação Infantil configurou-se como um dos contextos mais influentes no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Nesse espaço, os professores, por sua atuação significativa e vivência cotidiana, foram reconhecidos como os profissionais mais indicados e capacitados para o trabalho com a infância (Brasil, 2009).

A reflexão sobre os desafios de se construir uma Educação Infantil que integre o cuidar e o educar, como eixos estruturantes dessa etapa, revelou-se atravessada por fragilidades históricas na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Cabe ao professor, portanto, atuar de modo a atender aos princípios que fundamentam a importância da formação na primeira infância.

Há necessidade de compreender a relevância da formação inicial e continuada, previstas nas políticas públicas nacionais, reconhecendo o professor como agente implicado em sua própria profissionalização. Uma formação acadêmica sólida e consistente proporciona a capacitação do docente para atuar em diversos contextos socioculturais, técnicos e políticos que envolvem o desenvolvimento de sua carreira (Ribeiro; Pereira, 2022).

Na formação docente, o saber e o fazer se constituem como um processo interativo, movido por diversas necessidades, que também se configura como espaço de formação mútua e de afirmação dos valores da profissão, articulando o pessoal e o social. Tal interação gera novos conceitos e apropriações de conhecimento que subsidiam a prática docente, unindo teoria e prática (Nóvoa, 1992).

Nessa busca, impulsionada por motivações internas ou externas, a autoformação apresentou-se como um caminho de questionamento das lacunas da formação docente, tanto inicial quanto continuada. No processo autoformativo, as necessidades e dificuldades, quando não enfrentadas, podem ser compreendidas como limites que impedem mudanças. Contudo, se reconhecidas e enfrentadas, mesmo que parcialmente, podem constituir possibilidades de formação e de mobilização para a transformação (Nóvoa, 1992).

As necessidades e dificuldades assumem diferentes significados: ora como limites, ora como possibilidades de ampliação de repertório profissional. Muitos professores tomam essas experiências como instrumentos de reflexão, revendo-se, compreendendo melhor seu percurso e tomando consciência das situações-limite que enfrentaram ou ainda enfrentam. Essa consciência favorece a construção de estratégias para superação de fragilidades e maior sustentabilidade emocional, social, econômica e cultural (Josso, 1988).

Esses caminhos revelam como os professores enfrentam ou gostariam de enfrentar suas necessidades e dificuldades pessoais, profissionais ou formativas. Ao lado dos desejos de mudança, surgem possibilidades aventadas pelos próprios sujeitos, que são tanto individuais quanto coletivas, associadas às suas experiências pessoais e profissionais. Nesse viés, a problematização da autoformação docente analisa o sentido das escolhas realizadas pelos professores na gestão de sua trajetória pedagógica, um fenômeno autorreferencial que abrange as dimensões pessoal e profissional (Loos, 2021).

A presente pesquisa centrou-se na autoformação docente na Educação Infantil, buscando compreender como ela ocorre e é gestada a partir da disposição

pessoal para a realização de ações formativas nas dimensões educacionais, culturais e sociais. Assim, esta investigação partiu do seguinte questionamento: de que forma ocorre o processo de autoformação dos professores da Educação Infantil na escola pública?

Nesse percurso por respostas responsivas, o delineamento dos objetivos apresentou-se como ponto essencial, pois permitiu articular as inquietações da pesquisadora, as vozes das professoras participantes e as possibilidades de construção de um produto formativo que dialogasse com as práticas e os sentidos da docência na Educação Infantil.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a autoformação de professores da Educação Infantil a partir das dimensões educacional, social e cultural. A partir desse direcionamento, os objetivos específicos foram: descrever a autoformação de professores da Educação Infantil a partir dessas dimensões, identificando os investimentos realizados nos processos autoformativos; investigar as perspectivas de autoformação entre os professores participantes; tecer considerações sobre como esse processo interfere, subsidia e/ou consolida a prática pedagógica; apontar quais temáticas foram sugeridas pelos docentes como fundamentais à sua prática; e elaborar um guia de estudos orientado em forma de e-book, constituído de estratégias formativas situadas na realidade da Educação Infantil.

O interesse pela temática emergiu da experiência da pesquisadora, professora da rede pública municipal, a partir das reflexões sobre os limites e possibilidades teórico-metodológicos dos processos de autoformação. Ao longo da trajetória docente, foram percebidas deficiências na formação inicial e continuada, bem como obstáculos à construção de estratégias dinâmicas e criativas que contribuam para uma prática pedagógica de qualidade.

Dessa forma, a investigação sobre a autoformação docente, centrada nas narrativas de professoras da Educação Infantil, justificou-se pela necessidade de explorar esse campo fértil de pesquisa, considerando que as nuances da prática pedagógica no contexto da escola pública evocam memórias, questionamentos e proposições alternativas para superar as problemáticas da formação inicial, permanente e continuada.

A pesquisa foi realizada com professoras da UEB Cecília Meireles, localizada no bairro Cidade Olímpica, em São Luís/MA. O estudo envolveu docentes da Creche e do Infantil I e II, totalizando nove participantes. Foram incluídas na

amostra professoras em exercício, lotadas como titulares e com carga horária de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na unidade. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, elaborada pela pesquisadora. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo.

As questões investigativas abordadas partiram da compreensão de que a autoformação envolve um olhar do sujeito sobre sua ação profissional, para além da execução de estratégias educativas, comprometido com a formação humana e a ressignificação do saber docente. As análises foram fundamentadas em autores como Josso (2007), Loss e Caetano (2017), Demo (2002), Ferreira (2013), Nóvoa (1999), Pineau (2006), Freire (2019), entre outros.

Para atender aos objetivos propostos e explorar de forma abrangente as dimensões da autoformação docente, esta dissertação está organizada em sete capítulos.

A introdução apresenta a temática, as inquietações da pesquisadora, os objetivos e a justificativa da pesquisa, além da pergunta norteadora e o referencial teórico inicial.

O segundo capítulo aprofunda a discussão sobre a Educação Infantil, destacando avanços, desafios e especificidades dessa etapa. Parte de um olhar histórico sobre a formação docente, articulando essas transformações com as demandas da prática educativa.

O terceiro capítulo foca na autoformação docente, analisando suas relações com a constituição identitária e profissional das professoras da Educação Infantil. Aborda as práticas autoformativas, os saberes da experiência e os sentidos atribuídos às trajetórias formativas.

O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico, detalhando a abordagem qualitativa, o uso da entrevista semiestruturada, os critérios de seleção das participantes e a análise de conteúdo.

O quinto capítulo compartilha os resultados empíricos, organizando-os em categorias temáticas emergentes das entrevistas, e revela sentidos, práticas e desafios da autoformação.

O sexto capítulo descreve o Produto Técnico-Tecnológico (PTT) da pesquisa: um guia de estudos para a autoformação de professoras da Educação Infantil, elaborado a partir das falas das participantes, com base na escuta sensível, na partilha e na valorização da autoria docente.

O sétimo capítulo apresenta as considerações finais, reunindo os principais aprendizados da pesquisa, sugerindo contribuições para a formação docente e possibilidades para novos estudos no campo da autoformação.

Como desdobramento prático da investigação, apresenta-se o PTT como um material não prescritivo, mas formativo, sensível e colaborativo. Inclui atividades como autorretratos, registros reflexivos e curadoria de recursos pedagógicos, constituindo um instrumento de autoformação aplicável em diferentes contextos.

Por fim, compreende-se que a autoformação docente é também um exercício de escuta de si, de reinvenção e de compromisso com a prática pedagógica, sustentada pela reflexão e pelo desejo de transformação (Josso, 2007a).

## **2 TESSITURAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços, entraves e desafios**

*“Formar é muito mais do que informar. É criar sentidos, abrir caminhos, provocar sonhos.”*

*Severino Antônio*

Apresenta-se aqui a complexa tessitura que compõe a Educação Infantil, com seus avanços, entraves e desafios. Ao revisitarem suas próprias trajetórias formativas, os profissionais dessa área resgatam a história da formação docente, observando como os caminhos da pedagogia voltada à infância foram sendo traçados ao longo do tempo. Paralelamente, desvelam-se as tramas históricas que marcaram essa etapa educacional, revelando as nuances que moldaram seu percurso dentro de um cenário educativo mais amplo. Essas reflexões permitem uma compreensão mais profunda sobre a relevância da Educação Infantil, bem como sobre os desafios e possibilidades que se colocam aos educadores que atuam nesse campo.

### **2.1 O olhar para a trajetória: a história da formação de professores**

A formação de professores, enquanto componente essencial para assegurar o direito à educação, constitui um campo de estudo apoiado em análises históricas e no exame dos efeitos das mudanças educacionais sobre as políticas públicas. A análise do período iniciado no século XVI, quando surgiram os primeiros esforços de formação docente, revela padrões marcados por relações de poder e por uma ênfase em abordagens tradicionais e transmissivas do conhecimento, frequentemente a serviço de interesses de grupos dominantes (Ximenes; Melo, 2022).

Essa trajetória histórica nos leva a refletir sobre a evolução dos cursos de formação de professores até as mais recentes diretrizes governamentais no Brasil. Essas diretrizes, emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), estão refletidas tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) quanto na Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

Ao longo desse processo, diversas abordagens pedagógicas e paradigmas educacionais foram adotados e contestados, moldando a formação dos educadores e influenciando diretamente suas práticas em sala de aula. Ximenes e Melo (2022, p.

741) afirmam que “[...] os impactos das reformas educacionais nas políticas públicas educacionais e, mais especificamente, para a formação e profissionalização docente no Brasil podem apontar (des)caminhos para transformações necessárias”.

Os primeiros esforços educacionais durante o período colonial, com a chegada dos jesuítas e o estabelecimento das primeiras instituições de ensino e seminários, marcam o início dessa trajetória. Os pioneiros desse movimento foram os membros da Companhia de Jesus, responsáveis pela fundação dos primeiros colégios jesuítas em Salvador e São Paulo, no século XVI (Saviani, 2009).

No entanto, é importante ressaltar que o surgimento dessas instituições de ensino esteve intimamente ligado aos interesses missionários e evangelizadores da Igreja Católica, o que, muitas vezes, resultava em uma formação voltada para os preceitos religiosos e para a catequização dos povos nativos. Esse viés missionário se refletia na ênfase dada à educação dos filhos dos colonos e à formação de futuros sacerdotes, em detrimento da formação de professores para as escolas primárias.

Um marco significativo nesse processo foi a criação da Escola Normal da Corte, no Rio de Janeiro, em 1835, representando a primeira tentativa específica de formação de professores no país (Oliveira; Marques; Lima, 2020). No entanto, essa iniciativa inicial enfrentava uma contradição intrínseca: embora destinada a preparar professores para as escolas primárias, as Escolas Normais muitas vezes enfatizavam uma formação voltada para a transmissão direta de conhecimentos às escolas elementares.

Essa contradição revela as complexidades e os desafios enfrentados ao longo da história da formação de professores no Brasil. Desde os primórdios, a formação docente tem sido marcada por uma tensão entre a necessidade de preparar profissionais qualificados para atuar em sala de aula e os interesses políticos, religiosos e ideológicos que frequentemente moldaram os currículos e as práticas pedagógicas.

Como influenciadora e provedora da disseminação da formação de professores no Brasil, a participação da Igreja Católica nos primórdios é inegável, refletindo o compromisso com a educação formal desde os tempos coloniais. Com o tempo, surgiram novas instituições e modelos de formação, moldando o cenário educacional brasileiro. No entanto, essa evolução muitas vezes priorizou a transmissão de conteúdos, em detrimento do desenvolvimento de habilidades pedagógicas e didáticas (Coimbra, 2020).

A formação docente no Brasil, historicamente, seguiu predominantemente a via normalista, uma abordagem amplamente disseminada, cujo objetivo principal era preparar professores para atuarem nas escolas primárias. Essa formação, em grande parte, enfatizava a transmissão direta de conhecimentos e técnicas de ensino, refletindo uma visão mais tradicional e conservadora da educação.

No entanto, ao longo do tempo, ocorreram mudanças significativas no campo da formação de professores. Entre as décadas de 1930 e 1940, houve uma crescente conscientização sobre a necessidade de reformas educacionais e uma valorização mais expressiva da profissão docente (Oliveira; Marques; Lima, 2020). Foi nesse contexto que surgiram os Institutos de Educação, entre 1932 e 1939, representando um marco importante na história da formação docente no Brasil.

Os Institutos de Educação foram instituições de ensino superior criadas com o objetivo de formar professores para o ensino secundário e superior. Essa mudança representou uma ampliação do escopo da formação docente, oferecendo oportunidades para uma formação mais aprofundada e especializada, em contraste com o foco mais restrito das Escolas Normais.

É importante ressaltar que essa transição não foi rápida nem homogênea. Apesar do surgimento dos Institutos de Educação, as Escolas Normais continuaram a desempenhar papel relevante na formação de professores, especialmente para o ensino primário. Além disso, as mudanças metodológicas ainda ocorriam de forma gradual, e muitas instituições mantinham práticas pedagógicas tradicionais baseadas na simples transmissão de conhecimento.

Durante o período compreendido entre 1939 e 1971, o cenário educacional brasileiro testemunhou uma série de transformações substanciais que deixaram marcas profundas na formação de professores e no sistema educacional como um todo. Entre essas mudanças, destacam-se a implementação dos primeiros cursos de Pedagogia e de Licenciatura, bem como a consolidação do modelo das Escolas Normais, instituições que desempenharam papel central na capacitação e no aprimoramento dos docentes brasileiros. Conforme destaca Aranha (2020), esse momento histórico marcou o início de uma transição na formação docente, que passou a integrar, gradativamente, fundamentos teóricos mais amplos e uma visão crítica sobre o papel da educação na sociedade.

A introdução dos cursos de Pedagogia representou um marco significativo, pois proporcionou uma formação mais abrangente e teórica para os futuros

educadores. Esses cursos não apenas forneceram conhecimentos pedagógicos fundamentais, mas também promoveram uma compreensão mais aprofundada dos princípios educacionais e das teorias de aprendizagem, preparando os professores para enfrentarem os desafios complexos da sala de aula.

Além disso, a criação dos cursos de Licenciatura contribuiu para elevar o padrão de qualidade da formação docente no país. Esses cursos, voltados para áreas específicas do conhecimento como Matemática, História, Geografia, entre outras, permitiram aos professores adquirir um domínio mais sólido e especializado em suas disciplinas de atuação, enriquecendo sua prática pedagógica e ampliando sua capacidade de mediação e transmissão do conhecimento.

Paralelamente, as Escolas Normais continuaram a desempenhar um papel crucial na formação de professores, especialmente daqueles que iriam atuar no ensino primário. Embora frequentemente criticadas por manterem, em muitos casos, práticas pedagógicas tradicionais, essas instituições cumpriram importante função na disseminação de conhecimentos básicos e na preparação dos docentes para lidarem com as demandas específicas do ensino fundamental. Quanto à educação formal brasileira e às múltiplas transformações que marcaram sua trajetória, tanto no nível básico quanto no superior, Ferreira e Cortela (2024, p. 3) destacam, no trecho abaixo, principalmente:

De lá para cá, entre revogações e promulgações, ocorreram três versões das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), implementadas em 1961 (Lei 4.024/61), em 1971 (Lei 5.692/71) e a mais recente, em 1996 (Lei 9.394/96). A cada grande alteração pensada para o ensino básico, também se fazia necessário reformular a formação de professores. Sinteticamente, tendo cada LDB como um marco, as concepções de ensino e de aprendizagem adotadas, [...] para um tradicionalismo comportamentalista, um tecnicismo profissionalizante e finalmente um construtivismo mercadológico e sociocultural. Compreende-se que para entender as mudanças que hoje ocorrem no campo educacional brasileiro atual, é fundamental voltar à década de 1990, palco das grandes reformas anteriores ao cenário atual.

Logo, podemos destacar a estreita relação entre as diferentes versões das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil e as mudanças na formação de professores ao longo do tempo. Ao longo das revisões e promulgações, Lei nº 4.024/1961, Lei nº 5.692/1971 e Lei nº 9.394/1996, observa-se a influência das concepções de ensino e aprendizagem adotadas em cada momento histórico.

A primeira versão da LDB, implementada pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, refletiu uma abordagem mais tradicionalista e comportamentalista

do ensino, enfatizando métodos de transmissão direta de conhecimento e uma estrutura curricular rígida e centralizada (Brasil, 1961). Essa orientação repercutiu diretamente na formação docente, priorizando a autoridade do professor e a memorização de conteúdos.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, representou uma mudança significativa, inaugurando uma fase de tecnicismo profissionalizante na educação brasileira, especialmente no que se refere à formação de professores (Brasil, 1971). Houve, nesse período, ênfase na formação técnica e prática, visando atender às demandas do mercado de trabalho e às necessidades específicas da sociedade da época.

A versão mais recente da LDB, estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, introduziu uma abordagem mais construtivista, mercadológica e sociocultural. Essa lei trouxe princípios voltados à autonomia, à pluralidade e à participação ativa dos sujeitos no processo educativo (Brasil, 1996). Nesse novo cenário, a formação de professores passou a valorizar a reflexão crítica, a autonomia do aluno e o respeito à diversidade cultural.

Ainda no âmbito dos marcos regulatórios, os embates envolvendo a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), assim como a Base Nacional Comum para a Formação de Professores, revelam os conflitos históricos que permeiam a formação docente no Brasil. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, amplamente debatida com a comunidade educacional, foi reconhecida por educadores engajados como uma síntese das lutas históricas em defesa de uma formação crítica e socialmente referenciada (Bazzo; Scheibe, 2019).

Ao analisar esses documentos, percebe-se que eles refletem não apenas as demandas contemporâneas da educação, mas também disputas ideológicas e políticas que atravessam a concepção de formação docente. Tais debates evidenciam a complexidade do processo de reformulação das políticas educacionais e a importância de se considerar uma pluralidade de perspectivas.

Os educadores mais comprometidos com as políticas públicas de formação reconhecem a relevância desses debates e destacam a importância da participação ativa da comunidade educacional na definição dos rumos da docência no país. A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, representa um marco nesse sentido, pois sintetiza visões divergentes e disputas históricas que moldaram os caminhos da formação de professores (Brasil, 2015).

Contudo, é fundamental compreender que essas discussões não ocorrem em um vácuo ideológico. As transformações nas políticas educacionais são, em última instância, expressão de diferentes projetos de sociedade e interesses político-econômicos em disputa. Por isso, qualquer análise aprofundada desses marcos precisa considerar tanto suas implicações práticas quanto os contextos sociopolíticos nos quais estão inseridos.

Nesse cenário, uma das contradições mais evidentes é a priorização da formação de professores para a educação básica sob uma lógica que, por vezes, se alinha à política de privatização da escola pública. Essa tendência desconsidera conquistas históricas e a luta de movimentos, organizações e coletivos docentes em defesa da educação pública. Tal direcionamento reflete o paradigma de regulação que passou a influenciar os sistemas educacionais da América Latina a partir da década de 1990 (Ximenes; Melo, 2022).

Ressalta-se ainda que a reforma educacional brasileira tem sido fortemente influenciada por organismos internacionais, com base em uma orientação neoliberal e gerencialista. Essa lógica decorre da reestruturação produtiva do capital e dos modelos de regulação social impostos. Nesse contexto, evidenciam-se contradições e tensões relacionadas à formulação da BNCC e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. Retornam, assim, discursos antigos centrados em competências, habilidades, avaliações padronizadas e um esvaziamento do currículo (Machado, 2018).

Nesse movimento de padronização, emerge o questionamento: como garantir a formação de professores da Educação Infantil se, no contexto atual, há evidências de que as condições objetivas para implementação da BNCC ou de qualquer outra política que enfrente as desigualdades sociais e educacionais, ainda não se consolidaram? Além disso, é importante destacar que a BNCC não se configura como um currículo em si, nem deve ser a única referência para a organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Essa perspectiva já era apontada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que trata da revisão das DCNs para essa etapa da educação.

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes

mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares (Brasil, 2009).

Nas intempéries do cenário educacional no campo da formação de professores, de acordo com Santos (2022, p. 155-156): “Temos escutado falas recorrentes, em nossas andanças pelo Brasil, de que a responsabilidade pela implementação da BNCC é do professor. Será mesmo que o professor é responsável por tal ação? Onde fica a responsabilidade do Estado?”.

O desafio permanece colocado nesse campo complexo de (re)pensar as instituições, com o devido reconhecimento da Educação Infantil como equipamento público e como resposta responsável à primeira infância. Nessa perspectiva, torna-se fundamental considerar, conforme Côco *et al.* (2023, p. 63), “que se pode constituir como espaço de proteção social e valorização das diferenças, em proximidade com as vivências e anseios dos docentes, das crianças e das famílias”. Isso implica reconhecer os principais enfrentamentos emergentes em suas funções sociais, nos currículos e nas dinâmicas que atravessam a vida das crianças, dos profissionais e das próprias instituições.

Na mobilização para repensar o papel do professor da Educação Infantil e sua formação, entre a orientação do trabalho educativo e o atendimento previsto em lei, salienta-se também a importância dos conteúdos e dos espaços de pertencimento atribuídos a esse profissional, indo além daquilo que é preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que inicialmente remete:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns.

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Desde a esfera do dever do Estado até a formação dos docentes e o atendimento educacional, bem como sua finalidade, destacamos a necessidade de ir além dos interesses dominantes nas discussões já expostas. Realçamos, assim, os fundamentos que sustentam os investimentos na etapa da Educação Infantil, considerando os novos movimentos oriundos de pesquisas e olhares críticos emergentes. Os esforços atuais são marcados pela desnaturalização de concepções universalizantes e estereotipadas, ainda amplamente disseminadas, sobre as crianças, as infâncias, as docências e as instituições de Educação Infantil, frequentemente vinculadas a modelos que perpetuam o desprestígio e inibem as potencialidades de todos os atores envolvidos nessa etapa (Côco *et al.*, 2023).

Além da responsabilidade estatal na formação de docentes, é essencial considerar a abrangência do atendimento oferecido e sua finalidade intrínseca. Tal reflexão requer uma análise profunda dos valores e objetivos que orientam os investimentos nessa área, assim como uma crítica aos paradigmas tradicionais que moldam nossa compreensão das crianças, das práticas pedagógicas e das instituições de Educação Infantil.

Os esforços contemporâneos têm se voltado à desconstrução de visões homogêneas e excludentes, favorecendo o reconhecimento das singularidades e das potencialidades de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Essa abordagem demanda uma mudança de perspectiva: do modelo que estigmatiza e marginaliza determinados grupos de crianças e educadores para uma proposta que celebra a diversidade e promove, de fato, a inclusão em todas as dimensões do fazer educativo.

Ao integrar os aportes de novas pesquisas e perspectivas críticas, torna-se possível avançar na construção de um ambiente educacional mais justo, equitativo e

enriquecedor, no qual todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica ou de outros fatores externos, tenham assegurado o direito a uma infância plena, potente e reconhecida em sua singularidade.

## **2.2 As tramas da historicidade da etapa da educação infantil**

No esforço contínuo de repensar e reformular os caminhos e abordagens da Educação Infantil, é essencial direcionar a atenção para a compreensão e valorização das especificidades dos processos educativos voltados a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Trata-se de um desafio que extrapola as questões relacionadas à precarização dos processos docentes, exigindo uma análise profunda do cenário da Educação Infantil em nível nacional e, de modo mais específico, em contextos regionais como o estado do Maranhão e a cidade de São Luís.

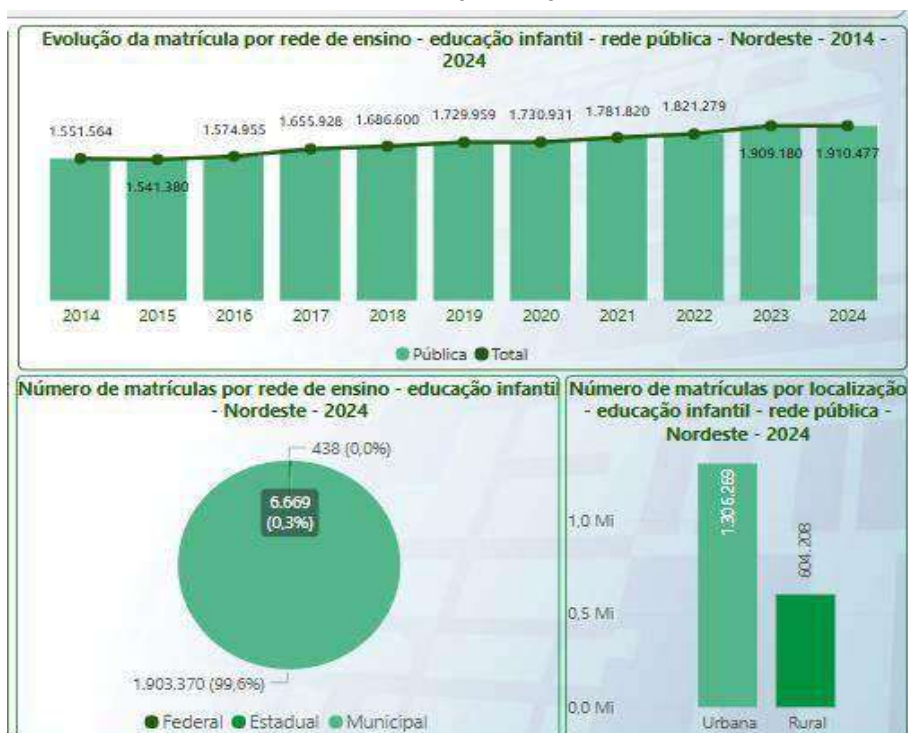
Ao olharmos para o panorama nacional, torna-se crucial considerar a diversidade de realidades que compõem o universo da Educação Infantil, desde áreas urbanas densamente povoadas até comunidades rurais mais remotas. Essa diversidade se expressa não apenas nas condições socioeconômicas das famílias atendidas, mas também nas políticas educacionais implementadas em diferentes regiões do país. Portanto, uma análise abrangente da situação da Educação Infantil no Brasil deve contemplar não apenas indicadores quantitativos, como o número de matrículas e a infraestrutura das instituições, mas também aspectos qualitativos, como a qualidade dos programas educacionais oferecidos e o grau de envolvimento das comunidades locais.

A análise da evolução das matrículas na Educação Infantil, na rede pública do Nordeste brasileiro entre os anos de 2014 e 2024, evidencia uma tendência de crescimento contínuo, conforme apresentado na Figura 1. Os dados revelam que, embora haja um avanço numérico, esse aumento ainda ocorre de forma desigual, especialmente no que se refere à distribuição por localização e esfera administrativa. A ampla maioria das matrículas está concentrada na rede municipal (99,6%) e em áreas urbanas, com 1.306.020 crianças matriculadas, frente a apenas 604.208 em zonas rurais.

Esses dados demonstram não apenas o protagonismo dos municípios na oferta da Educação Infantil, mas também os desafios persistentes em garantir o

acesso equitativo à creche e à pré-escola, sobretudo em territórios mais vulneráveis. Tal cenário reforça a necessidade de políticas públicas mais eficazes e regionalizadas, que considerem as especificidades do semiárido, da pobreza e da desigualdade histórica nos estados nordestinos (INEP, 2024).

Figura 1 – Evolução e distribuição das matrículas na Educação Infantil – Rede pública – Nordeste – 2014 a 2024.



Fonte: Brasil (2024).

Ao nos concentrarmos mais especificamente no contexto maranhense, observamos desafios adicionais que impactam a etapa da Educação Infantil. O Maranhão, assim como muitos outros estados do Nordeste brasileiro, enfrenta questões como pobreza, desigualdade social e acesso limitado a serviços básicos de qualidade. De acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 94% das crianças e adolescentes no estado vivem em situação de pobreza multidimensional, sendo que 84,7% enfrentam falta de acesso a saneamento básico, 68,5% vivem com privação de renda e 32,4% têm acesso limitado à informação. Esses fatores afetam significativamente o desenvolvimento das crianças e a eficácia dos programas educacionais voltados para essa faixa etária. Portanto, é fundamental considerar essas especificidades ao elaborar políticas e estratégias voltadas à melhoria da qualidade da Educação Infantil no estado (UNICEF, 2022).

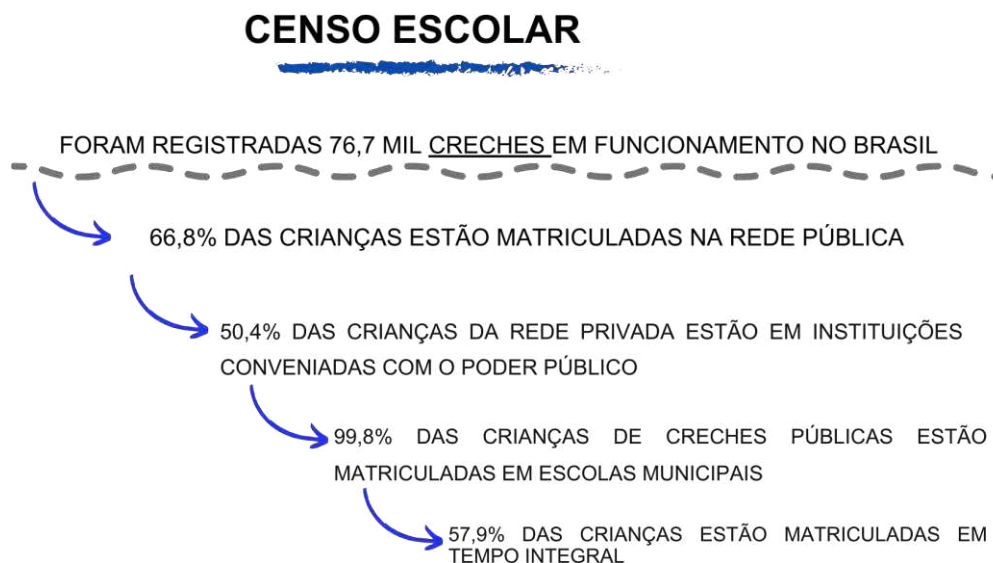
No contexto de (re)pensar os caminhos e proposições da Educação Infantil, com foco em conquistas que ecoem as especificidades dos processos educativos com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, somam-se esforços que enfrentam, para além da precarização do trabalho docente, o desafio de reconhecer as realidades locais. Assim, este trabalho dialoga com o cenário da Educação Infantil a partir dos dados nacionais até o recorte específico para o estado do Maranhão e a capital São Luís.

Um dos olhares recai sobre os dados do Censo Escolar 2023, que revelam que o Brasil ainda precisa acrescentar cerca de 900 mil matrículas para alcançar a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (2014–2024), que propõe atender, até 2024, 50% da população de até três anos matriculada em creches. Atualmente, o país contabiliza aproximadamente 4,1 milhões de matrículas nessa etapa, sendo necessário atingir cerca de 5 milhões para o cumprimento da meta. Essa estimativa considera, além do Censo Escolar, os dados populacionais do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2023).

Tal déficit evidencia a urgência de políticas públicas mais efetivas e de investimentos direcionados à ampliação do acesso à Educação Infantil. A análise desses dados é crucial para identificar lacunas e desenvolver estratégias que garantam o direito à educação desde os primeiros anos de vida, promovendo uma base sólida para o desenvolvimento integral das crianças brasileiras.

A Figura 2, a seguir, apresenta algumas informações sobre as matrículas no atendimento em creches:

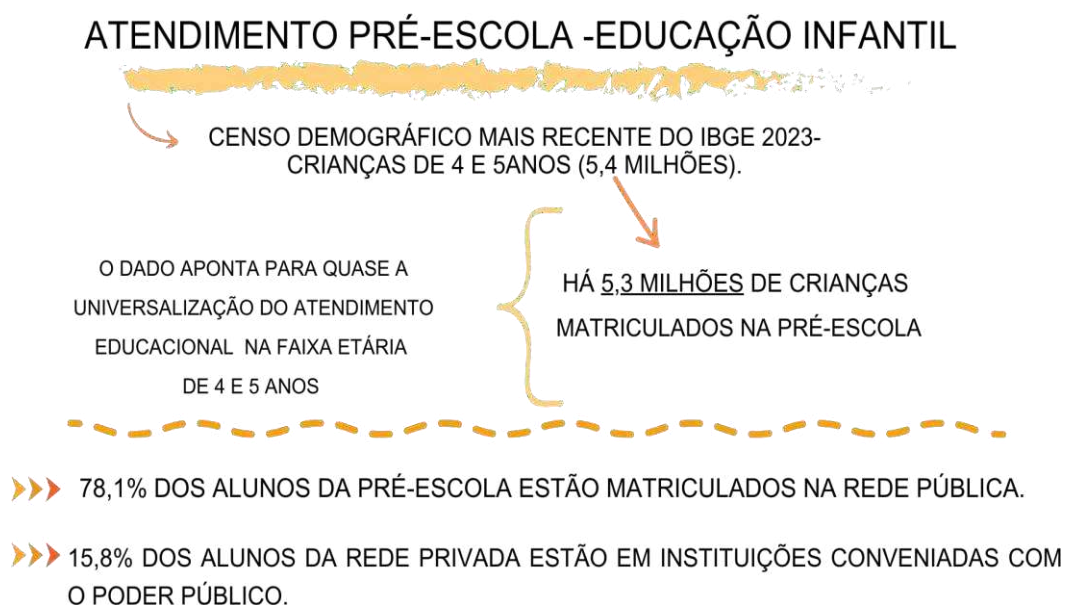
Figura 2 - Análise das matrículas do atendimento em creche no Brasil



Fonte: Lima (2024) adaptado dos dados do Censo Escolar (2023).

No universo da educação infantil, a pesquisa mostra um aumento nas matrículas da pré-escola, dentro de um cenário de retomada, tanto na rede pública, quanto na privada no território nacional brasileiro, conforme Figura 3.

Figura 3 - Matrículas do atendimento em creches no Brasil



Fonte: Lima (2025) adaptado dos dados do atendimento em creches do Censo Escolar (2023).

A partir dessa concepção, outro fator marcante na historicidade da etapa da Educação Infantil é a participação feminina no exercício da docência, historicamente justificada pela configuração do mercado de trabalho e pelas limitações impostas às mulheres em uma sociedade patriarcal. Ao revisitar a trajetória da Educação Infantil, questiona-se, ao longo do tempo, qual seria o perfil considerado adequado e necessário ao atendimento das crianças e quais concepções de infância foram se consolidando nesse percurso. Tal panorama é fundamental para reflexão, como apontam Vieira e Baptista (2023, p. 131):

Pajens, babás, crecheiras, recreadoras, jardineiras, educadoras, agentes, auxiliares do desenvolvimento infantil, auxiliares de educação infantil, professoras são títulos ocupacionais, especialmente de mulheres, que, ao longo da história da educação infantil, no Brasil e no mundo, ocuparam-se da educação e cuidado coletivos de crianças pequenas em instituições específicas, não domésticas, como creches, escolas maternais, jardins de infância, pré-escolas e equivalentes.

Nesse cenário, ao abordar o perfil de quem atua na Educação Infantil, é necessário refletir sobre os conhecimentos mobilizados, as referências formativas e a constituição do retrato profissional desse sujeito.

A análise dos dados sobre o percentual de funções docentes com curso superior na Educação Infantil em São Luís revela importantes contrastes no cenário da formação docente. Em 2024, 99,6% dos docentes da rede municipal possuem formação superior, o que indica a consolidação de uma exigência formal de qualificação para o exercício da função na educação pública local. Entretanto, quando se observa a rede privada, apenas 58,6% dos docentes apresentam curso superior completo, evidenciando disparidades significativas que podem repercutir na qualidade do atendimento oferecido às crianças.

Considerando todas as redes de ensino do município, o percentual geral de docentes com formação superior na Educação Infantil é de 71,2% (Figura 4). Esses dados demonstram que, apesar dos avanços registrados na rede pública, ainda há um caminho a percorrer no que se refere à garantia do direito à educação infantil de qualidade para todas as crianças, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

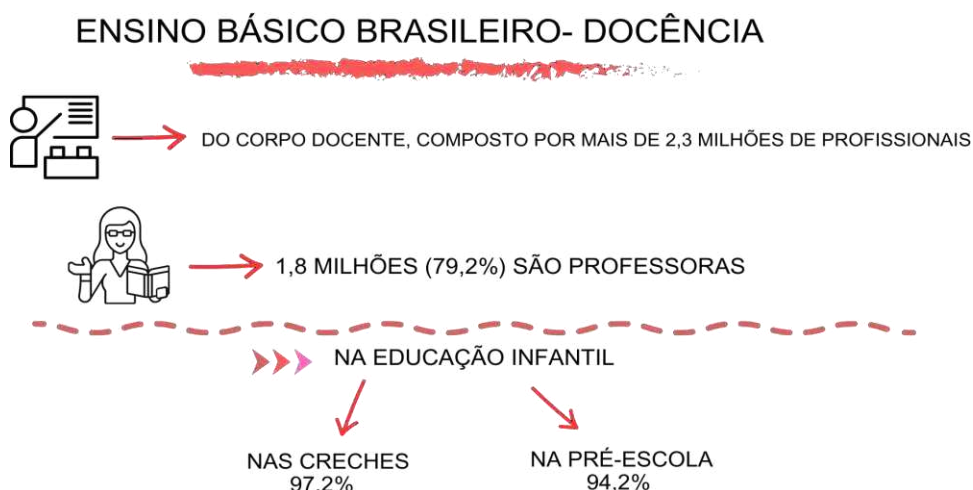
Figura 4 – Percentual de Docentes com Curso Superior por município 2024

Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira									
Percentual de Funções Docentes com Curso Superior por município - 2024									
Percentual de Funções Docentes com Curso Superior na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)									
Ano	Região	UF	Código do Município	Nome do Município	Localização	Dependência Administrativa	Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino		
							Educação Infantil		
							Total	Creche	Pré-Escola
2024	Nordeste	MA	2111300	São Luís	Total	Total	71,2	69,2	74,5
2024	Nordeste	MA	2111300	São Luís	Total	Estadual	89,5	88,6	100,0
2024	Nordeste	MA	2111300	São Luís	Total	Municipal	99,6	99,1	100,0
2024	Nordeste	MA	2111300	São Luís	Total	Privada	58,6	56,5	61,6
2024	Nordeste	MA	2111300	São Luís	Total	Pública	99,2	98,3	100,0

Fonte: Lima (2025) adaptado dos dados do atendimento em creches do Censo Escolar (2024).

Os dados sobre a formação docente evidenciam importantes avanços, mas também tensionam reflexões mais amplas sobre a natureza do trabalho na Educação Infantil. É preciso ir além da análise quantitativa e compreender a especificidade do exercício da docência com bebês e crianças pequenas. No contexto da Educação Infantil, o(a) professor(a) se constitui como aquele(a) que, como aponta Russo (2008), “não dá aulas”, mas que atua no cuidado e na mediação das experiências infantis em ambientes coletivos, como a creche e a pré-escola. Para aprofundar essa perspectiva, a Figura 5 apresenta uma análise do ensino básico e do exercício da docência, destacando a etapa da Educação Infantil no território brasileiro.

Figura 5 - A docência na etapa da educação infantil no território brasileiro



Fonte: Lima (2024) adaptado dos dados do Censo Escolar (2022).

As professoras da Educação Infantil percebem e vivenciam, no contato diário com as crianças, relações que se aproximam das práticas brincantes, afetivas, emocionais, corporais, festivas e de cuidado. Estão cotidianamente imersas em um ambiente majoritariamente feminino, além de manterem proximidade constante com as famílias uma relação distinta daquela estabelecida em outros espaços escolares. Nesse contexto, as dimensões da maternagem, assim como as do trabalho doméstico, revelam-se indissociáveis dos elementos constitutivos da docência

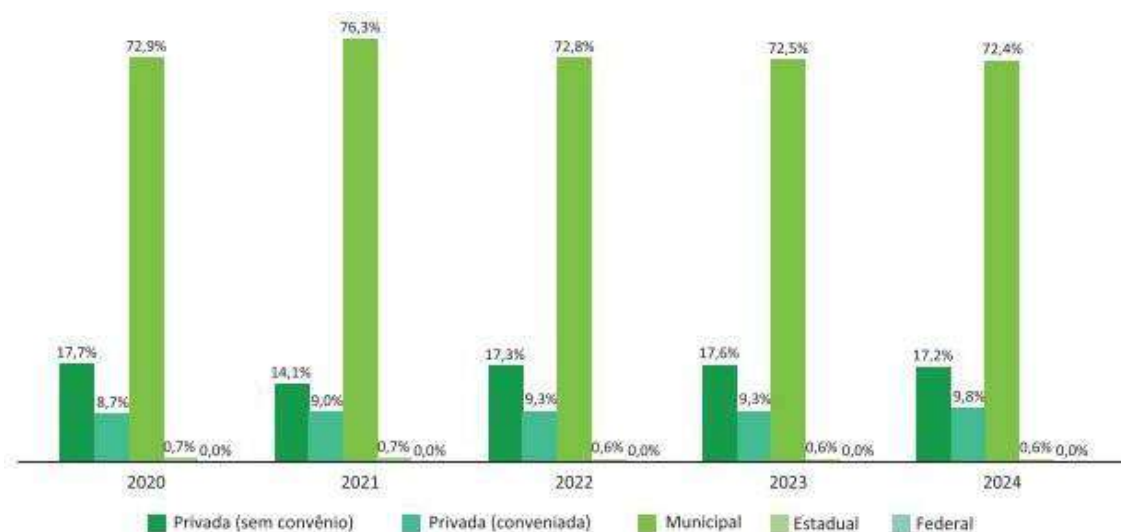
(Cerisara, 2008). Diante desses diálogos sobre quem é esse/a profissional que atua mais diretamente nessa etapa de ensino, apontamos:

O principal papel do professor é apoiar bebês e crianças, ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil, em aprender a estabelecer uma relação positiva consigo, fortalecendo sua autoestima, com o outro, criando interesse e curiosidade por conhecer o mundo, familiarizando-se com diferentes linguagens, aprendendo a aceitar e acolher as diferenças entre as pessoas. (Maranhão, 2019, p. 62).

Além dessas atribuições, é fundamental compreender que o trabalho docente na Educação Infantil está atravessado por múltiplas linguagens, que se expressam nas interações, nos gestos, nas palavras e nos silêncios. As professoras são mediadoras das descobertas do cotidiano, e sua prática está entrelaçada à escuta sensível, ao acolhimento e à criação de contextos que favoreçam a experiência estética, lúdica e investigativa das crianças. Como destaca Oliveira (2012), esse fazer docente envolve a habilidade de observar, interpretar e responder às manifestações infantis, compondo um currículo vivo, em constante reinvenção a partir das relações e do ambiente. Assim, a docência na Educação Infantil exige uma profissionalidade específica, que se ancora no conhecimento da infância e nas formas próprias de ser e estar das crianças no mundo.

A trajetória da educação infantil, na obtenção de muitos avanços no que se refere ao direito da criança à educação, o acesso também permeia um dos itens a serem discutidos por refletir na política de formação dos professores. O Gráfico 1, do relatório do Censo, aponta o número de matrículas e a sua evolução, bem como em qual rede de ensino e demandas de ofertas.

Gráfico 1 - Percentual de matrículas na educação infantil segundo a dependência administrativa (rede privada separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Brasil – 2020-2024



Fonte: DEED/INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

O número de matrículas, além de revelar avanços no acesso, também dialoga com a premissa do Documento Curricular do Território Maranhense, que afirma: “todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, emocionais e sociais, devem ser compreendidas como sujeitos com potencialidades e capacidades, bem como sujeitos que apresentam ritmos de aprendizagem diferentes” (Maranhão, 2019, p. 61).

Em relação direta com a docência, é possível também associar esses dados à natureza do trabalho coletivo de cuidado e educação, que se expressa tanto na transmissão quanto na indagação da memória cultural. Esse trabalho permeia a formação das identidades e suas representações nos ambientes escolares, no sistema educacional e na sociedade em geral, marcando como essas profissionais veem e são vistas, avaliadas ou (des)valorizadas (Vieira; Baptista, 2023).

Compreender as dimensões especificamente pedagógicas do trabalho docente com crianças de 0 a 6 anos segue sendo um desafio. Como indicam Mantovani e Perani (1999), à docência na Educação Infantil constitui um campo em construção, uma profissão que desenvolve, de forma indissociável, práticas de educar e cuidar, em complementaridade à família. Nesse contexto, destacamos a oferta da rede municipal de São Luís, capital do Maranhão, que será objeto de atenção nas discussões desenvolvidas ao longo desta pesquisa.

Ainda nesse sentido, ao considerar a Tabela 1, que apresenta os dados de matrícula, ressaltamos a importância da expressividade da rede pública municipal. Tal

destaque remete à necessidade de se compreender a docência como uma construção histórica e social, fortemente atravessada pelas concepções vigentes sobre creche e pré-escola, e por sua estreita relação com as trabalhadoras da educação.

Tabela 1 - Matrículas na educação infantil em São Luís - MA em 2023

**MATRÍCULAS**  
**Educação Infantil**

1.5 – Número de Matrículas da Educação Infantil Regular, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2023

Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Número de Matrículas da Educação Infantil										
				Total <sup>1,3</sup>	Etapa de Ensino e Dependência Administrativa					Pré-Escola				
					Creche				Total	Pré-Escola				
				Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Nordeste	Maranhão	São Luís	2111300	45.904	17.860	-	149	3.702	14.009	28.044	-	30	9.490	18.524

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2023  
 Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.  
 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).  
 3 - Inclui matrículas da Creche e da Pré-Escola do Ensino Regular.  
 4 - O número de matrículas do Ensino Regular considera também as matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas.

Fonte: Elaborado pela DEED/INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2023).

Os números expressos nas ofertas da rede pública municipal de ensino em São Luís remetem ao direito das crianças, refletindo-se no acesso, na permanência e na tão debatida qualidade do atendimento. A importância de ambientes que, culturalmente, favoreçam o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem é fundamental no processo dinâmico que constitui o universo da Educação na primeira infância.

Outros dados também contribuem para a reflexão sobre a formação de professores e as políticas vigentes, diante das demandas de atendimentos e saberes diversificados, no interior de processos regulados pelas interações vivenciadas nas instituições de Educação Infantil. Em temas que envolvem a transversalidade em sentido integral, como educação especial, relações étnico-raciais, superdotação, entre outros, destaca-se a educação especial. Segundo o Censo Escolar 2023, a maior concentração de matrículas na Educação Especial está no ensino fundamental (62,90%, ou 1.114.230 estudantes), seguida pela Educação Infantil, com 16% (284.847 matrículas) (Brasil, 2023; 2024).

De forma ampliada, os dados nacionais sobre a evolução das matrículas na Educação Infantil indicam que esse crescimento está diretamente relacionado ao engajamento dos municípios, sobretudo na expansão da oferta de creches e pré-escolas, bem como à crescente demanda das famílias por esse direito educacional. Apesar de significativo, esse avanço ainda revela desigualdades expressivas entre

diferentes regiões do país e reforça a urgência de políticas públicas que articulem o acesso à educação com a valorização da formação docente e o fortalecimento da qualidade das práticas pedagógicas, especialmente na Educação Infantil.

No que se refere à relação entre acesso e qualidade, garantir o direito democrático à educação e enfrentar o desafio de torná-lo equitativo, exige considerar também fatores externos à instituição escolar. Ainda que múltiplos elementos influenciem esse processo, esta pesquisa destaca os profissionais da Educação Infantil, especialmente os professores, como um dos principais indicadores de qualidade, tanto das políticas públicas quanto do atendimento educacional.

Esses diálogos atravessam a formação docente, como destacam Vieira e Baptista (2023, p. 90), ao analisarem a própria formação e o currículo:

Mas é preciso atentar para a qualidade da formação inicial nas instituições formadoras, que apresentam condições diferenciadas para a oferta dos cursos de Pedagogia. [...] Para os pesquisadores que se dedicam ao tema, em geral os cursos de Pedagogia não têm contemplado de forma adequada a formação para a docência nesta etapa.

Nesta primeira seção, percorremos os debates em torno da Educação Infantil e das políticas educacionais que, ao longo do tempo, moldaram a preparação e a formação dos professores, influenciando diretamente suas percepções e práticas no cenário educacional brasileiro. Essa análise evidencia uma desconexão persistente entre as diretrizes institucionais e o propósito de fomentar uma formação crítica e libertadora, capaz de sustentar o trabalho cotidiano dos educadores.

### **3 ATRAVESSAMENTOS DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO SABER E FAZER-SE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*“Mas quando sempre é sempre nunca  
Quando ao lado ainda é muito mais longe  
Skank (Samuel Rosa)*

Nesta terceira seção, apresentamos o percurso pelos intrincados caminhos da autoformação docente no contexto da Educação Infantil, explorando os diversos aspectos que permeiam o saber e o fazer-se professora nessa etapa crucial da formação educacional. Trata-se de uma análise orientada a inventariar e compreender a natureza da autoformação das docentes, desvelando os processos pelos quais constroem e fortalecem sua identidade profissional. Ao examinar essa constituição, destacam-se os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e as influências que moldam o desenvolvimento profissional das educadoras. Nesse sentido, busca-se não apenas compreender, mas também valorizar e promover práticas reflexivas e contínuas de autoformação, reconhecendo seu papel fundamental na qualidade da educação oferecida às crianças pequenas.

#### **3.1 Os entrelaços dos percursos da autoformação do professor na educação infantil**

As discussões sobre a autoformação de professores adentram um amplo espectro que vai muito além do simples desenvolvimento de habilidades pedagógicas. Elas abarcam uma multiplicidade de dimensões que influenciam diretamente a prática docente e, por conseguinte, a formação humana. Essas dimensões envolvem aspectos sociais, culturais, educacionais, formativos e políticos, cada qual desempenhando um papel crucial na construção da identidade profissional e na capacidade do educador de se posicionar de forma crítica e reflexiva em relação ao seu entorno. Conforme destacam Batista, Feltrin e Becker (2019), a autoformação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, atravessado pelas experiências e pela implicação do sujeito em sua trajetória, promovendo a construção de sentidos que articulam saberes da prática e reflexão crítica.

Ao explorar o conceito de autoformação, é importante reconhecer a necessidade de os professores estarem engajados em um processo contínuo de

aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional. Isso implica não apenas a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, mas também o questionamento e a desconstrução de concepções preexistentes, desafiando as estruturas de poder e as normas sociais que permeiam o campo educacional.

Nesse sentido, a autoformação docente se apresenta como um ato de resistência e empoderamento, permitindo que os educadores assumam um papel ativo na definição de suas trajetórias profissionais e na promoção de uma educação mais democrática e inclusiva. Em vez de se contentarem em ser meros executores de tarefas predeterminadas, os professores autoformados buscam constantemente novas formas de engajar os alunos, de se adaptar às demandas de uma sociedade em constante transformação e de fomentar práticas educativas que valorizem a diversidade e o pensamento crítico.

Essa busca pela autoformação também está intrinsecamente ligada à noção de que a educação é um processo dinâmico e dialético, que transcende as fronteiras da sala de aula e se expande para além dos muros da escola. Professores autoformados compreendem que o aprendizado é um empreendimento coletivo, que exige colaboração, diálogo e a troca de experiências entre diferentes atores educacionais, incluindo colegas, alunos, famílias e comunidades.

A autoformação docente constitui-se como um processo permanente de desenvolvimento profissional, refletindo-se diretamente na maneira como o professor constrói sua realidade educativa e transforma a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas no cotidiano da prática pedagógica (Teixeira; Silva; Lima, 2010).

A autoformação vai além da simples aquisição de novos conhecimentos ou habilidades: trata-se de um processo contínuo que permeia todas as esferas da vida profissional e pessoal do educador. Ela implica uma constante reflexão sobre a prática pedagógica e um compromisso ativo com o aprimoramento e o crescimento profissional ao longo do tempo.

Nesse sentido, a autoformação não se configura como um evento isolado, mas como um processo enraizado na cotidianidade do ambiente educacional. Cada interação com os alunos, cada desafio enfrentado na sala de aula, cada decisão tomada no contexto escolar oferece oportunidades para aprendizagem e desenvolvimento. O professor que se engaja na autoformação busca constantemente aprimorar suas práticas, experimentar novas abordagens e refletir sobre o impacto de suas ações no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a autoformação docente envolve uma dimensão pessoal e emocional, na qual o professor se vê desafiado a confrontar suas próprias crenças, valores e preconceitos. Trata-se de um processo que demanda autoconhecimento e autoaceitação, pois somente ao reconhecer suas próprias limitações e potencialidades o educador pode verdadeiramente desenvolver-se profissionalmente.

O processo individual de aprendizagem estabelece uma relação direta com os processos idiossincráticos de cada sujeito, na medida em que se conecta à capacidade de articular o que se aprende com aquilo que já foi apreendido em diversas experiências e vivências. Trata-se de um fenômeno social, moldado pelas diferentes culturas, valores, crenças, ações e manifestações simbólicas. Essa perspectiva é também abordada por Demo (2002), que compreende a autoformação ou autoconstituição como a capacidade do ser vivo de constituir-se continuamente, em uma dinâmica autônoma que o impulsiona a reconstruir permanentemente sua trajetória de vida.

A autoformação, nesta perspectiva, constitui-se como um processo criativo de formação docente, centrado na autonomia e nas capacidades pessoais de construção e constituição de conhecimentos significativos, que, por sua vez, possibilitam uma prática pedagógica orientada pela inovação e pelas demandas emergentes da sociedade.

Nesse constructo, há uma valorização da subjetividade e da autonomia do professor, reconhecendo que, a partir da composição de seus próprios caminhos e processos formativos, ele pode fomentar e potencializar a criação de estratégias enriquecedoras para sua prática pedagógica, bem como diferentes formas de pensar, ser e agir na efetivação de sua ação na escola. Pineau (1988, p. 67) compreende que “[...] a autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em mãos este poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo e tornar-se objeto de formação para si mesmo”.

No cerne desse enfoque está a valorização da singularidade de cada professor, reconhecendo-o não apenas como executor de um currículo predeterminado, mas como agente ativo na construção de sua própria jornada formativa. Ao entender que a autoformação não se restringe à aquisição de conhecimentos externos, mas configura-se como um processo de apropriação crítica do poder de formação, amplia-se a concepção da prática docente para uma dimensão mais holística e dinâmica.

Ainda segundo Pineau (1988), a autoformação implica não apenas tomar as rédeas de sua formação, mas também aplicar esse poder de maneira reflexiva e crítica, transformando-se continuamente ao longo do caminho. Essa abordagem ressalta a importância não apenas do conhecimento teórico adquirido, mas também da reflexão sobre a prática cotidiana, da busca por novas experiências e da abertura para o diálogo com outros profissionais e saberes.

Ao reconhecer a autonomia do professor como elemento central na autoformação, abre-se espaço para uma diversidade de perspectivas e abordagens pedagógicas. Cada educador carrega consigo experiências, valores e concepções singulares, que podem enriquecer o ambiente educacional e contribuir para uma educação mais inclusiva, democrática e significativa para os alunos.

Assim, a valorização da subjetividade e da autonomia na autoformação fortalece a identidade profissional do professor e promove uma cultura de aprendizagem contínua e colaborativa nas instituições de ensino. Reconhecendo o docente como agente ativo em seu próprio processo formativo, cria-se um ambiente propício para a inovação, a criatividade e o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Esse olhar para si durante o percurso formativo não se limita apenas ao ambiente formal de ensino, mas também se constrói por meio de experiências individuais, da autoaprendizagem e das interações com o ambiente. O processo de humanização requer a superação das rotinas cotidianas, buscando a apropriação de conhecimentos e experiências provenientes de esferas não cotidianas da vida como a arte, a ciência, a filosofia, a moral e a política, historicamente produzidas e

socialmente construídas pelos seres humanos (Ferreira; Luna; Bissoli, 2020). Esse olhar ampliado é essencial para o desenvolvimento integral do professor, pois transcende as fronteiras da sala de aula e se estende ao contexto mais amplo da vida em sociedade. Ao reconhecer a importância das experiências individuais e da autoaprendizagem, o educador se torna protagonista de sua própria formação, assumindo a responsabilidade por seu crescimento pessoal e profissional.

A busca pela humanização na formação docente implica não apenas na aquisição de conhecimentos técnicos, mas também na reflexão crítica sobre as múltiplas dimensões da existência humana. Trata-se da superação das rotinas, da abertura para novas perspectivas e experiências que possam ampliar o horizonte de compreensão e atuação pedagógica.

Ao se apropriar de saberes provenientes de diferentes áreas do conhecimento, o educador enriquece sua prática, tornando-a mais contextualizada, significativa e inclusiva. A arte, a ciência, a filosofia, a moral e a política constituem fontes inesgotáveis de inspiração e reflexão, que contribuem para a formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social.

É fundamental considerar as condições objetivas de existência de cada indivíduo e criar espaços formativos que favoreçam a crítica às práticas alienadas e desumanizadas. Para compreender o próprio processo formativo e fazer escolhas conscientes ao longo do caminho, é necessário estabelecer o diálogo, a escuta ativa, o acolhimento, o confronto e a troca de ideias entre os pares, além de criar tempos e espaços para a diversidade, a diferença e o respeito mútuo. Nesse percurso, Josso (2004, p. 59) afirma que “o processo de caminhar para si apresenta-se como um projeto a ser construído no decorrer da vida”.

O olhar reflexivo sobre a própria prática é dimensionado a partir da compreensão de Freire (2019), que entende ser esse olhar parte integrante da formação crítica, considerando que o professor deve viver plenamente a práxis, a partir de uma reflexão que o ajude a pensar de forma ordenada. Dessa maneira, supera o conhecimento ingênuo e avança para um olhar racional sobre a realidade, formando uma consciência crítica de seu fazer pedagógico. Como afirma Freire (2019, p. 38): “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

No entendimento da prática pedagógica, trata-se de um exercício que permite ao docente, enquanto sujeito histórico e social, acessar os caminhos de sua autonomia. Entretanto, as teorias e conhecimentos educacionais constituídos nem sempre expressam a complexidade da realidade do fenômeno educativo. Em particular na Educação Infantil, os saberes docentes são amplos, e o professor que atua com essa faixa etária deve possuir um repertório lúdico, além de compreender o desenvolvimento e a cultura das crianças e infâncias (Franco, 2008).

A reflexão amplia a capacidade de tomada de decisão sobre a prática pedagógica e fortalece uma potencialidade mais consciente no fazer docente, à medida que se orienta pela vontade e pelo compromisso que move o educador nessa busca. Como seres históricos, os professores necessitam trilhar caminhos de aprendizagens para ampliar suas ações no cotidiano, investindo na formação inicial e continuada, profissional, pessoal, social, política e ética, que lhes permita atuar

na formação de outros cidadãos e na construção de práticas educativas transformadoras. Essa dimensão atravessa o processo de recriação e ressignificação da formação profissional.

O trabalho de autoformação constitui-se em ações de autoconhecimentos e de autoformação, processos que ocorrem, simultaneamente, na relação com o outro e promovem a construção de novas experiências, nova maneira de ser, de sentir, de significar, de relacionar-se e de agir. (Loss; Caetano, 2017, p. 18).

Dessa forma, os processos de autoformação têm se apresentado como uma dimensão de desenvolvimento que integra aspectos individuais e contextuais, focando nos limites e nas potencialidades dos sujeitos, enquanto agentes participativos e intervenientes nas situações concretas de realização da prática pedagógica. Como destaca Nóvoa (1995, p. 25): “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Um olhar sensível também se faz necessário para compreender a vivência docente na instituição, e como esta transforma e é transformada pelo professor, direta ou indiretamente, a exemplo do que afirma Ferreira (2013, p. 109):

Assim, o docente quando chega a instituição de ensino e se insere na cultura escolar, negocia valores e interesses pessoais com os do contexto institucional e social. Consequentemente, precisa entender de que maneira pode orientar esses processos de interação para atender às possibilidades de reflexão crítica das questões estruturais do ensino sem ficar limitado à ação da sala de aula. Do contrário, não conseguirá perceber que a sua experiência está condicionada a fatores estruturais.

Nesse sentido, a formação docente se estabelece como uma prática educacional múltipla, produzida e gestada dentro de uma nova ótica de desenvolvimento, que desvela o professor no exercício autorreflexivo de seus saberes e fazeres pedagógicos. A feitura da ação docente perpassa pelo sentido de construir seu próprio conhecimento crítico e de buscar a compreensão e a transformação do meio em que atua, para si e com os outros (Ferreira, 2013).

É necessário delinear alguns dos elementos fundamentais que compõem esse conceito, bem como refletir sobre as diferentes abordagens defendidas no contexto educacional, considerando os caminhos que moldam e, por vezes, distorcem, o papel e a compreensão do professor na busca de sua própria realidade

e no desenvolvimento de sua capacidade crítica e autônoma, indo além das demandas exclusivas do trabalho e da prática docente.

Além disso, é essencial reconhecer que a formação do professor é um processo contínuo e multifacetado, que extrapola as fronteiras da sala de aula. Os educadores são constantemente desafiados a ampliar seus horizontes, buscar novas perspectivas e refletir sobre suas práticas pedagógicas em contextos diversos, promovendo uma evolução permanente. Nesse sentido, a formação docente deve ser compreendida como um processo dinâmico, que incorpora tanto as demandas emergentes da sociedade quanto as necessidades individuais e coletivas dos professores.

O olhar sobre a realidade a ser investigada é dialeticamente construído pelos sujeitos e com os sujeitos da pesquisa, conforme demonstrado na Figura 6.

Figura 6 - A compreensão da subjetividade humana



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O tecido da sociedade permeia todos os aspectos de nossas existências, desde nossos atos mais simples até nossas criações mais complexas. Nessa perspectiva, “nosso sistema social está presente em nossos atos, em nossos sonhos, delírios, obras e comportamentos; portanto, a História do sistema social pode ser apreendida na história de nossa vida individual” (Kramer, 2008, p. 25), pois a história social não é apenas o registro de eventos distantes ou de abstrações teóricas, mas algo que se desenrola nas próprias experiências individuais. Cada sujeito carrega

fragmentos dessa história, refletidos em seus sonhos, delírios, obras e comportamentos, constituindo-se como microcosmos da grande narrativa social. Ao revisitarmos nossas próprias experiências, podemos vislumbrar os contornos da sociedade em que vivemos seus valores, conflitos e transformações. Assim, a história pessoal entrelaça-se com a história coletiva, oferecendo insights preciosos sobre a natureza e a evolução do sistema social no qual estamos imersos.

Além disso, compreender a história do sistema social através da lente da vida individual nos convida a uma reflexão mais profunda sobre o papel que desempenhamos na construção e na transformação dessa sociedade. Cada escolha, cada ação e cada obra que produzimos são peças que contribuem para o mosaico da história social. Ao reconhecermos essa responsabilidade, somos desafiados a assumir um papel mais ativo na moldagem do futuro coletivo. Nesse sentido, a interação entre a história pessoal e a história social se revela não apenas como um exercício de compreensão, mas também como uma convocação à ação, convidandonos a ser agentes conscientes de mudança em nosso contexto social.

Essa atividade consciente do ser humano difere das atividades dos demais animais, pois não é regida apenas por necessidades biológicas. A força motriz da atividade humana caracteriza-se pelas novas necessidades superiores necessidades culturais, engendradas na complexidade da atividade social (Anjos; Duarte, 2017).

Nessa perspectiva, há uma distinção fundamental entre a atividade humana e a dos demais animais: a influência das necessidades culturais. Enquanto os animais são movidos principalmente por necessidades biológicas, como alimentação e reprodução, os seres humanos são impulsionados por demandas que transcendem o âmbito puramente físico. Essas "novas necessidades superiores" surgem da complexidade da atividade social e cultural, moldando nossa ação consciente não apenas pelos instintos básicos, mas também por valores, crenças, normas e objetivos coletivos. Somos seres que buscam não apenas sobreviver, mas também encontrar significado, expressar identidade e promover o progresso social. Essas necessidades culturais influenciam não apenas nossas atividades individuais, mas também permeiam as estruturas e dinâmicas de toda a sociedade.

A distinção entre necessidades biológicas e culturais na condução da atividade humana traz profundas implicações para a compreensão de nós mesmos e de nossa interação com o mundo ao nosso redor. Enquanto as necessidades

biológicas são mais imediatas e tangíveis, as necessidades culturais são mais sutis e complexas, exigindo formas específicas de pensamento, comunicação e organização social para serem atendidas. Nossa capacidade de criar, compartilhar e transformar cultura é o que nos diferencia como seres históricos e nos impulsiona no processo de progresso humano. Contudo, também nos confronta com desafios únicos, como conflitos de valores, rápidas mudanças nas demandas sociais e a necessidade de adaptação constante. Portanto, compreender a dinâmica entre essas duas esferas de necessidades é essencial para uma análise abrangente da natureza humana e das sociedades que construímos.

No contexto do trabalho docente, essa distinção torna-se particularmente relevante, pois o educador não apenas atua como transmissor de conhecimentos, mas também como agente de transformação social. Ao se deparar com situações diversas em seu cotidiano, como lidar com alunos de diferentes origens, enfrentar desafios na sala de aula ou adaptar-se a novas metodologias educacionais, o professor é constantemente interpelado pela complexidade da atividade social. Nesse cenário, a necessidade de autoformar-se torna-se essencial, não apenas como aprimoramento profissional, mas como condição para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, conscientes e transformadoras.

O professor precisa não apenas atender às demandas externas da profissão, mas também cultivar uma compreensão profunda de suas próprias motivações, valores e aspirações pessoais. Isso implica um processo contínuo de reflexão e desenvolvimento, no qual o educador busca alinhar sua prática pedagógica com sua identidade e propósito individuais. Assim, a força motriz da atividade humana, permeada por necessidades culturais, manifesta-se de forma singular no contexto da educação, desafiando o professor a autodeterminar-se e a contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O professor não apenas lida com as necessidades dos estudantes, mas também com as próprias necessidades de autoexpressão, autodesenvolvimento e autorrealização. A capacidade de autoformar-se, compreendida como o exercício consciente de moldar sua identidade e prática profissional em meio a um contexto multifacetado, torna-se essencial. O docente é desafiado a encontrar equilíbrio entre as exigências externas da profissão e as demandas internas por autenticidade, propósito e crescimento pessoal (Batista; Feltrin; Becker, 2019). Nesse sentido, a compreensão das necessidades humanas e culturais não apenas informa a prática

pedagógica, mas também sustenta o processo de autorreflexão e autodesenvolvimento do educador.

Pesquisadores dedicados à educação no Brasil têm se empenhado em investigar a profissão docente e elaborar teorias que buscam elucidar e contextualizar os desafios enfrentados pelos professores em seu cotidiano, considerando dilemas, tensões, embates, avanços e retrocessos vivenciados no exercício diário da função docente. Esses estudos, embasados em pesquisas nacionais e internacionais, visam não apenas compreender, mas também contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes (Gatti; Barreto, 2009; Nóvoa, 1992; Pimenta, 1999; Tardif, 2014).

Todavia, a complexidade do campo educacional prevê o não esgotamento da temática, mas o contínuo avanço dos estudos que colaboram para o processo de consolidação da profissão docente. Aproximamo-nos, assim, do aporte teórico de estudiosos da educação e de outras áreas, como a sociologia, na tentativa de compreender os processos históricos e sociais que circundam a profissão docente.

Nossa abordagem volta-se ao diálogo com o campo da profissão docente e da socialização profissional do professor. Acreditamos que, para absorver e compreender a cultura e os meandros de uma profissão, o indivíduo deve passar por processos de socialização profissional. Vale ressaltar, contudo, que o termo "socialização" foi, em determinado momento da história das ciências sociais, associado a concepções de adaptação, doutrinação ou mesmo adestramento, compreendidos hoje de forma crítica (Dubar, 2005). Entretanto, para entender o processo de imersão em uma cultura profissional construída ao longo das trajetórias sociais dos indivíduos, torna-se indispensável analisar seus processos de socialização. É por meio deles que os professores se inserem em comunidades de prática, compartilhando valores, normas, conhecimentos e experiências que moldam sua identidade profissional e orientam sua conduta no ambiente educacional.

No entanto, é crucial reconhecer que a socialização profissional não ocorre de maneira homogênea ou linear. Ela é influenciada por uma variedade de fatores, como a formação acadêmica, as experiências pessoais, as interações com colegas e a cultura organizacional das instituições de ensino. Além disso, os professores podem enfrentar resistências ou conflitos ao tentarem assimilar as práticas e valores predominantes de sua comunidade profissional. Por isso, torna-se essencial adotar uma abordagem crítica e reflexiva ao examinar os processos de socialização,

considerando não apenas suas dimensões positivas, mas também suas limitações e desafios.

As provocações históricas e sociológicas acerca da nomenclatura "socialização" são pertinentes. Embora não seja objetivo desta pesquisa adentrar esse debate, adotamos a concepção de socialização profissional conforme Dubar (2005), segundo a qual ela consiste na apreensão de uma cultura profissional, com os efeitos produzidos nos indivíduos durante o processo contínuo e progressivo de imersão cultural na construção de sua identidade profissional. Trata-se de um processo dinâmico e evolutivo, no qual os sujeitos não apenas se adaptam à cultura existente, mas também contribuem ativamente para sua construção e transformação.

As reflexões sobre a socialização profissional lançam luz sobre um aspecto crucial da formação docente: a importância não apenas da assimilação de uma cultura profissional já consolidada, mas também do papel ativo dos professores em sua contínua construção e evolução. Nesse contexto, torna-se fundamental considerar tanto as influências externas que moldam a identidade docente quanto as experiências, valores e aspirações individuais dos educadores.

A abordagem de Dubar (2005) ressalta a dinamicidade desse processo, que vai além da mera adaptação às normas e práticas institucionais, envolvendo uma interação complexa entre indivíduos e contextos, permeada por negociações, conflitos e transformações. É nesse espaço interativo que se dá a construção da identidade profissional, articulando experiências pessoais, valores coletivos e exigências socioculturais.

Ao reconhecer a socialização profissional como um processo contínuo e progressivo, amplia-se a compreensão da formação docente para uma perspectiva que valoriza a diversidade de trajetórias individuais e a pluralidade de perspectivas presentes no ambiente educacional. Essa visão implica uma abordagem mais flexível e dialógica, capaz de acolher singularidades e promover um diálogo fecundo entre teoria e prática, experiência e reflexão.

Além disso, a concepção de socialização profissional proposta por Dubar (2005) evidencia a importância do contexto cultural e histórico na construção da identidade dos professores, revelando a complexidade das influências que atuam sobre eles. Dessa forma, torna-se essencial considerar, em sua formação, não apenas as demandas imediatas do contexto educacional, mas também as tendências e

transformações sociais mais amplas, para efetivar uma formação verdadeiramente contextualizada e emancipatória.

Ao adotar essa perspectiva, reconhecemos que os processos de socialização profissional não se limitam à assimilação de normas e valores, mas envolvem uma interação contínua entre o indivíduo e o contexto no qual está inserido. A socialização, nesse sentido, é um processo bidirecional, no qual os professores são influenciados pela cultura profissional e, simultaneamente, a transformam por meio de suas experiências, práticas e perspectivas.

Por fim, é fundamental compreender que a socialização profissional transcende os aspectos técnicos da profissão, abrangendo também dimensões éticas, emocionais e identitárias. Reconhecendo o papel central da cultura profissional na formação do professor, podemos construir ambientes de trabalho mais colaborativos, enriquecedores e sensíveis às múltiplas dimensões do ser docente, promovendo, assim, o crescimento pessoal e profissional no âmbito educativo.

### **3.2 O inventariar da autoformação de professoras e sua constituição**

No percurso da autoformação docente há uma jornada complexa e multifacetada, onde o professor assume o papel de protagonista na construção de sua identidade profissional. O processo de autoformação não se limita a um conjunto estático de habilidades ou conhecimentos, mas sim a uma jornada contínua de reflexão, aprendizado e crescimento pessoal e profissional. Nesse sentido, o inventariar da autoformação de professoras torna-se essencial para compreender sua constituição e dinâmica. Esse inventário não se restringe apenas à identificação de competências técnicas ou teóricas, mas abrange também aspectos emocionais, éticos e relacionais que permeiam a prática pedagógica.

Para iniciar esse processo de inventário, é necessário primeiro estabelecer um entendimento claro do que significa autoformação. A autoformação não se trata apenas da aquisição de conhecimentos formais, mas também do desenvolvimento de habilidades autônomas de reflexão, análise crítica e adaptação às demandas do contexto educacional (Batista; Feltrin; Becker, 2019). Envolve um constante diálogo entre teoria e prática, em que o professor é desafiado a questionar suas próprias crenças e assumir um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento.

Ao analisar a constituição da autoformação de professoras, é importante considerar não apenas os aspectos individuais, mas também os contextos sociais, culturais e institucionais em que essas profissionais estão inseridas. Os valores, normas e expectativas da sociedade e da comunidade escolar exercem uma influência significativa sobre a prática docente e o processo de autoformação. Da mesma forma, as políticas educacionais, as condições de trabalho e as oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis também moldam as experiências das professoras e suas trajetórias de autoformação.

Conforme delineado na Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário (Morosini, 2006), a autoformação docente emerge como um processo intrinsecamente ligado à responsabilidade individual dos professores por sua própria formação. Este conceito ressalta a agência ativa dos educadores, que conscientemente engajam-se em ações e estratégias para aprimorar suas práticas pedagógicas e desenvolver suas competências profissionais. Ao manterem o controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, os professores exercem não apenas o papel de transmissores de conhecimento, mas também o de protagonistas de sua trajetória formativa.

Essa abordagem enfatiza, sobretudo, o desenvolvimento e crescimento pessoal do professor, reconhecendo-o como um sujeito em constante evolução. Trata-se de um processo que vai além da mera aquisição de habilidades técnicas ou teóricas, abrangendo uma dimensão mais ampla que contempla a formação integral do indivíduo. Nessa perspectiva, a autoformação docente assume uma peculiaridade da aprendizagem adulta, marcada pela autonomia, pela reflexão crítica e pela vontade intrínseca de buscar o próprio aprimoramento. É essa vontade de formar-se, de crescer profissionalmente e de responder de forma proativa aos desafios da prática educativa que impulsiona os professores a se engajarem em processos contínuos de autoaprendizagem e autorreflexão.

Em análise sobre a história da formação do trabalho docente, Nóvoa (1995) traça um panorama histórico da formação do trabalho docente, destacando a transição da figura do professor como um leigo ou alguém que exercia a profissão de forma secundária, para a constituição de um conjunto articulado de saberes e normativas profissionais. Essa evolução marcou o distanciamento gradual do conceito histórico de vocação e missão, muitas vezes associado à influência da igreja na educação. A profissão docente passou a ser encarada como um ofício com suas próprias bases

teóricas e práticas, regido por normas e princípios específicos. No entanto, mesmo com essa mudança de paradigma, Nóvoa (1995) ressalta que as motivações originais que levam alguém a dedicar-se à educação não desaparecem completamente.

Essas motivações originais, frequentemente associadas a um senso de missão ou vocação, continuam a influenciar a prática docente, mesmo em contextos mais secularizados e profissionalizados. Elas representam um conjunto de valores, crenças e compromissos pessoais que muitas vezes transcendem as exigências formais da profissão. Estudos como o de Silva e Castro (2021) indicam que fatores como o desejo de contribuir para o desenvolvimento humano, a paixão pelo processo de aprendizagem e o compromisso com a justiça social são determinantes para a permanência e o engajamento dos docentes na Educação Infantil.

Ao considerar o legado histórico e as motivações subjacentes à prática docente, é importante reconhecer a complexidade e a pluralidade de fatores que moldam a identidade profissional dos professores. Embora a profissão tenha evoluído ao longo do tempo, mantendo-se cada vez mais alinhada com as exigências e padrões sociais, as motivações intrínsecas que impulsionam os educadores a dedicarem-se ao ensino continuam a desempenhar um papel significativo em sua prática e comprometimento com a educação.

Vygotsky (2003, p. 189) nos assegura que são as necessidades, os dramas, as tensões que nos possibilitam o ato criador e, ao discorrer sobre os suplícios da criação, apontam-nos o potencial criador que há no trabalho humano; “por isso o trabalho, particularmente em suas formas superiores e técnicas, sempre implica a mais grandiosa escola de experiência social”.

A perspectiva de Vygotsky (2003) sobre o potencial criador do trabalho humano lança luz sobre a relação intrínseca entre as necessidades, dramas e tensões enfrentadas pelo indivíduo e sua capacidade de criação. Ao abordar os desafios e suplícios associados ao processo criativo, Vygotsky nos convida a reconhecer o trabalho como uma poderosa escola de experiência social. Nessa visão, o trabalho não é apenas uma atividade utilitária ou uma forma de produzir bens e serviços, mas também um espaço de aprendizado e desenvolvimento pessoal e social. As necessidades e tensões emergentes no contexto do trabalho servem como estímulos para o pensamento criativo, incentivando os indivíduos a buscar soluções inovadoras para os problemas que enfrentam.

Além disso, Vygotsky (2003) destaca que é nas formas superiores e técnicas do trabalho que encontramos o potencial máximo para o desenvolvimento humano. Essas formas de trabalho envolvem a aplicação de conhecimentos especializados, habilidades avançadas e cooperação entre os trabalhadores, criando um ambiente propício para a troca de experiências e o aprendizado mútuo. Nesse sentido, o trabalho não apenas proporciona oportunidades para aprimorar habilidades técnicas, mas também para desenvolver competências sociais, emocionais e cognitivas essenciais para a vida em sociedade.

A perspectiva de Vygotsky sobre o trabalho como uma escola de experiência social tem profundas implicações para a autoformação de professores. Ao considerar o trabalho não apenas como uma atividade utilitária, mas como um espaço de aprendizado e desenvolvimento pessoal, podemos entender o papel central que o trabalho docente desempenha na formação contínua dos educadores. Assim como Vygotsky destacou que as formas superiores e técnicas do trabalho impulsionam o desenvolvimento humano, o exercício da profissão docente, com suas demandas complexas e interações sociais, oferece oportunidades únicas para os professores aprimorarem suas habilidades técnicas, desenvolverem competências sociais e emocionais e expandirem seu repertório pedagógico.

No contexto da autoformação de professores, o trabalho não se limita à simples aplicação de conhecimentos teóricos, mas também envolve a reflexão crítica sobre a prática, a colaboração com colegas, a adaptação a diferentes contextos educacionais e a busca constante por soluções inovadoras para os desafios enfrentados em sala de aula. Essa perspectiva alinha-se com a visão de Vygotsky sobre a importância das interações sociais e das experiências compartilhadas para o desenvolvimento humano, destacando o trabalho docente como um espaço privilegiado para a construção de conhecimento e o fortalecimento da identidade profissional dos educadores.

Segundo Nóvoa (1992), a identidade profissional docente está relacionada ao pessoal, ela não está separada e torna-se impossível de separar as dimensões pessoais e profissionais. A formação deve ser um processo interminável, estando relacionado à identidade pessoal do docente e ao seu fazer pedagógico.

Essas duas esferas, as dimensões pessoais e profissionais do educador não podem ser separadas de forma isolada, pois estão intrinsecamente entrelaçadas. Isso implica que a formação do professor não é um evento pontual, mas sim um

processo contínuo e interminável que se desenvolve em paralelo com sua identidade pessoal e seu fazer pedagógico. Em outras palavras, a trajetória de formação de um professor está profundamente enraizada em sua própria história de vida, suas experiências, valores, crenças e aspirações. Esses elementos pessoais influenciam diretamente a maneira como o professor se percebe e atua no contexto educacional.

Ao reconhecer essa interdependência entre identidade pessoal e profissional, torna-se evidente que a formação do professor não pode ser abordada de forma dissociada de sua própria jornada de autodescoberta e desenvolvimento. A busca por aprimoramento profissional não se resume apenas à aquisição de conhecimentos teóricos ou técnicos, mas também ao cultivo de uma compreensão mais profunda de si mesmo e de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a construção da identidade profissional docente é compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que envolve a integração das experiências pessoais e profissionais do educador, influenciando diretamente sua atuação pedagógica (Silva; Aguiar; Monteiro, 2014). Nesse sentido, a formação do professor deve ser concebida como um processo holístico, que integra tanto aspectos cognitivos quanto afetivos e que reconhece a importância do autoconhecimento e da autorreflexão na construção de uma identidade profissional sólida e coerente.

Nóvoa (1992, p. 25) também traz a ideia de que formação é um processo único e cada professor realiza a sua trajetória, “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade funcional”. A autoformação é responsável tanto pela identidade pessoal quanto profissional, pois uma modifica a outra.

A perspectiva de Nóvoa (1992) sobre formação como um processo único e personalizado ressalta a singularidade de cada trajetória profissional dos professores. A formação não pode ser padronizada ou uniformizada, pois cada educador realiza sua própria jornada de desenvolvimento pessoal e profissional. Essa abordagem reconhece a importância do investimento pessoal e do engajamento criativo dos professores em seus próprios percursos formativos, que são moldados por suas experiências, valores e aspirações individuais. Nesse sentido, a formação torna-se um processo dinâmico e evolutivo, no qual os professores são agentes ativos na construção de sua identidade profissional.

Ao destacar que a formação é um trabalho livre e criativo sobre os projetos e percursos próprios, Nóvoa (1992) enfatiza a autonomia e a responsabilidade dos professores em direcionar sua própria aprendizagem. Isso implica em um compromisso contínuo com o desenvolvimento pessoal e profissional, através da busca por oportunidades de aprendizado, reflexão crítica e colaboração com outros profissionais. A formação não se limita apenas à aquisição de conhecimentos teóricos ou habilidades práticas, mas também envolve uma profunda reflexão sobre a identidade profissional e o papel do professor na sociedade.

Nesse contexto, a autoformação emerge como um processo essencial para a construção da identidade do professor, que transcende as fronteiras entre o pessoal e o profissional. Através da autoformação, os professores têm a oportunidade de explorar e reconstruir suas próprias narrativas, integrando experiências de vida, valores pessoais e práticas pedagógicas em uma identidade funcional e significativa. Assim, a autoformação não apenas fortalece o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também promove uma maior integração entre sua identidade pessoal e sua atuação como profissionais da educação.

A visão de Nóvoa (2019) sobre a formação como um processo único e personalizado encontra eco nas reflexões de Alarcão (2005), que destaca a importância da autonomia e da autoria na autoformação do professor. Alarcão enfatiza que a formação contínua dos educadores deve ser pautada pela capacidade de autogestão e pelo desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica em relação à própria prática. Nesse sentido, a autoformação não é apenas um conjunto de atividades ou cursos de atualização, mas sim um compromisso contínuo com o autoconhecimento e o aprimoramento profissional. Como destaca Alarcão (2005, p. 73), "a autoformação é um processo que decorre do trabalho do sujeito sobre si mesmo". Essa abordagem coloca o professor no centro do seu próprio processo formativo, estimulando-o a assumir um papel ativo na construção de sua identidade profissional e na busca por uma prática pedagógica mais significativa e transformadora.

Por esses vieses o professor reflexivo consegue pensar sobre sua práxis pedagógica não sendo um mero transmissor de conteúdo. A autora completa sua reflexão ao colocar que "os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos" (Alarcão, 2005, p. 177). Nas

suas palavras, observa-se a relação da profissão de professor com a responsabilidade social. Logo, é importante observar que independentemente da etapa de ensino e instituição nos diferentes âmbitos, a atuação do professor deve ter essa responsabilidade com a sociedade.

Os processos formativos emergem como uma oportunidade tangível de não apenas valorizar, mas também de integrar os saberes e as vivências pessoais e profissionais dos professores que atuam na educação infantil. Esta abordagem reconhece a riqueza e a diversidade de experiências que cada educador traz consigo, enriquecendo assim o ambiente educacional. Além disso, tais processos possibilitam uma reflexão crítica sobre os conhecimentos já existentes na história, promovendo a sua ressignificação e contextualização para as demandas e desafios contemporâneos da prática pedagógica. Em vez de uma visão estática e tradicional da formação, essa abordagem dinâmica e interativa permite maior conexão entre teoria e prática, incentivando os professores a se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento e na promoção do desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

Nesse contexto, a autoformação emerge como um elemento essencial e complementar aos processos formativos institucionais. Ao reconhecer a importância dos saberes e experiências pessoais dos professores, a autoformação se apresenta como uma via para o aprofundamento e a ampliação desses conhecimentos. Os professores são incentivados a buscar recursos, participar de cursos, seminários e grupos de estudo, tanto presenciais quanto online, que possam enriquecer sua prática pedagógica e sua compreensão sobre os diversos aspectos do desenvolvimento infantil.

### **3.3 Autoformação ao longo da jornada: conceitos e experiências em uma revisão sistemática**

Com o desejo de aprofundar os sentidos e práticas da autoformação docente, especialmente no universo da Educação Infantil, tornou-se necessário olhar para fora do campo vivencial imediato e buscar, na tessitura da produção acadêmica, as vozes que têm ecoado sobre esse tema. A inquietação que move esta pesquisa, sobre como os professores constroem seus saberes em percursos formativos próprios, encontrou na revisão sistemática um caminho de escuta ampliada.

Essa escuta buscou compreender como outras pesquisas têm abordado, conceituado e experienciado a autoformação, oferecendo pistas, reflexões e provocações que dialogam diretamente com os propósitos desta dissertação. O que segue, portanto, é a construção desse percurso investigativo que se desdobra em dois momentos: o primeiro, dedicado à explicitação dos caminhos metodológicos trilhados; e o segundo, à apresentação e análise crítica dos achados.

### 3.3.1 Tecendo caminhos metodológicos: como se fez a revisão sistemática

A autoformação tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma temática central nos estudos sobre formação docente, especialmente no que se refere à valorização do professor como sujeito ativo, autônomo e reflexivo em seu processo de desenvolvimento profissional. Em contraposição à lógica prescritiva das formações institucionais, o conceito de autoformação propõe um movimento formativo ancorado na experiência, na narrativa de si e nas relações com o outro e com o contexto (Nóvoa, 1992; Josso, 2004). Diante desse cenário, a presente pesquisa compreendeu como fundamental mapear e sistematizar o que tem sido produzido no campo acadêmico brasileiro acerca da autoformação de professores da Educação Infantil, visando ampliar a compreensão do fenômeno, identificar tendências e lacunas e fortalecer o campo de investigação.

O objetivo desta revisão sistemática foi analisar, à luz da produção acadêmica nacional, as abordagens teóricas e metodológicas utilizadas para tratar da autoformação docente no contexto da Educação Infantil, considerando seu vínculo com a formação continuada, os percursos identitários e os processos subjetivos de desenvolvimento profissional. Para tanto, seguiu-se um protocolo metodológico inspirado nas orientações de Garrido (2011), Sampaio e Mancini (2007), que recomendam uma abordagem rigorosa, transparente e coerente com as especificidades das ciências humanas.

A busca por trabalhos acadêmicos que embasassem esta pesquisa foi realizada nas bases de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e no repositório institucional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Os descritores utilizados foram: “*autoformação docente*”, “*formação continuada*” e “*educação infantil*”, combinados com os operadores booleanos AND e OR, com o objetivo de ampliar e qualificar os resultados obtidos. O recorte temporal

abrangeu publicações entre 2011 e 2023, escritas em língua portuguesa e vinculadas à realidade educacional brasileira.

Cabe destacar que essa delimitação considerou a relevância dos estudos mais recentes sobre a temática, embora se reconheça que outras produções possam ter sido publicadas posteriormente e, por isso, não estão contempladas nesta revisão. Foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Entre os critérios de inclusão, destacam-se: (1) dissertações e teses voltadas à temática da autoformação; (2) enfoque na Educação Infantil ou em práticas formativas que dialoguem com essa etapa; (3) abordagem explícita sobre experiências de formação docente a partir da perspectiva do sujeito. Foram excluídos trabalhos duplicados, textos indisponíveis em versão integral e estudos que tratassem exclusivamente da formação inicial ou institucional sem menção à autoformação.

O processo de seleção compreendeu três etapas: (1) identificação de 124 produções nas bases consultadas; (2) triagem inicial por leitura de títulos e resumos, resultando na exclusão de 69 estudos; (3) análise integral de 55 textos, dos quais 27 foram selecionados para compor o corpus final. As informações extraídas dos estudos foram organizadas em um quadro analítico contendo autor, título, ano, cidade, etapa da educação básica e conceito de autoformação adotado. A análise seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), permitindo a categorização e interpretação dos dados a partir de regularidades temáticas, metodológicas e epistemológicas.

### 3.3.2 Escutando a produção acadêmica: vozes, sentidos e lacunas da autoformação

Durante a análise do corpus selecionado, observam-se alguns vieses recorrentes nas pesquisas sobre autoformação, como o predomínio de abordagens qualitativas ancoradas em narrativas de vida, diários de bordo e memórias docentes, o que revela uma valorização das experiências singulares, mas também aponta a necessidade de aprofundar a sistematização dos efeitos formativos desses relatos. Outro viés notável é a centralidade das mulheres nas pesquisas sobre a docência na Educação Infantil, o que reafirma uma dimensão de gênero nesse campo e convida a refletir sobre a valorização (ou não) das vozes femininas nos espaços acadêmicos. Por fim, destaca-se uma concentração de estudos em contextos urbanos e públicos,

com menor incidência de pesquisas em territórios rurais ou em escolas privadas, o que também sugere possibilidades de ampliação das investigações futuras.

Para dar concretude ao que foi escutado nas vozes da produção acadêmica, organizou-se um quadro síntese com os estudos selecionados nesta revisão sistemática. Nele, é possível visualizar de forma condensada as principais informações das pesquisas analisadas, tais como autoria, título, ano, local de realização, recorte da etapa educacional e a concepção de autoformação adotada. A construção desse quadro não teve apenas a finalidade de registro, mas também a intenção de evidenciar a diversidade de olhares, enfoques e contextos que permeiam o debate sobre autoformação docente na Educação Infantil. Trata-se de uma cartografia inicial disponível no quadro 1, que revela caminhos percorridos por outros pesquisadores e amplia o horizonte de reflexão para os rumos possíveis da formação autônoma de professores.

Quadro 1 - Cartografia de vozes sobre a autoformação docente na Educação Infantil: síntese das produções analisadas (2011–2023)

<b>Nº</b>	<b>Nome do Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Cidade</b>	<b>Conceito de Autoformação</b>
1	Isabel Cristina Cardoso do Nascimento	Autoformação como exercício do tornar-se educador(a): uma reflexão sobre autoralidade e microestética do cotidiano	2011	Fortaleza	Autoformação como um processo contínuo de criação do ser educador, mediado por experiências estéticas no cotidiano.
2	Manoel dos Santos Gomes	Educação Física na Educação Infantil: Um Estudo sobre a Formação de Professores em Educação Física	2012	Florianópolis	A autoformação como um processo contínuo de desenvolvimento profissional e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

<b>Nº</b>	<b>Nome do Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Cidade</b>	<b>Conceito de Autoformação</b>
3	Enói Maria da Luz Santos	A autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica: significados e potencialidades	2013	São Leopoldo	Autoformação como uma interface entre a prática pedagógica e a construção de saberes no ensino técnico-profissional.
4	Ione Mendes Silva Ferreira	O(a) Professor(a) da Educação Infantil e sua Formação: contribuições das produções acadêmicas do Centro-oeste	2013	Goiânia	A autoformação é impulsionada pelo materialismo histórico dialético aplicado à educação infantil.
5	Samira da Costa Sten	Diálogos sobre os processos formativos socioprofissionais do professor de arte na educação infantil	2014	Vitória	Autoformação como um percurso de construção da identidade profissional do professor de arte na educação infantil.
6	Maiara de Oliveira Nogueira	Formação de Professores para a Educação Infantil e o Proinfantil	2014	Campo Grande	Autoformação como um caminho para a profissionalização do professor de Educação Infantil.
7	Rodrigo Lema Del Rio Martins	O PIBID e a formação docente em educação física para a educação infantil	2015	Vitória	Autoformação como um processo desenvolvido na prática docente e na interação com os estudantes.

<b>Nº</b>	<b>Nome do Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Cidade</b>	<b>Conceito de Autoformação</b>
8	Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto	Afetividade em Pauta: A Contribuição das Emoções para a Formação e Prática das Professoras de Educação Infantil	2015	João Pessoa	Autoformação mediada pela afetividade e relações interpessoais na prática pedagógica.
9	Ana Paula de Oliveira Iten	Contribuições do Programa Institucional Arte na Escola à Formação Continuada de Professores da Educação Infantil	2015	Blumenau	A autoformação ocorre na interseção entre experiência estética e prática pedagógica.
10	Anelise Delgado Godeguez	O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a Formação dos Professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul	2016	São Paulo	Autoformação como um processo contínuo de desenvolvimento profissional baseado na troca de experiências.
11	Bárbara Castro Lapa	Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho	2017	Manaus	Autoformação como um processo de construção da identidade docente por meio dos sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico.
12	Márcia Roza Lorenzton	Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes: possibilidades de autoformação	2017	Rondonópolis	A autoformação como uma construção contínua baseada escrita reflexiva e na troca de experiências entre professores.

<b>Nº</b>	<b>Nome do Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Cidade</b>	<b>Conceito de Autoformação</b>
13	Rejane Maria de Araújo Lira	Formação e Profissionalização de Professores da Educação Infantil na Rede Municipal de João Pessoa-PB	2017	João Pessoa	Autoformação como um processo de qualificação docente contínuo, ligado às políticas educacionais.
14	Kátia Braga Arruda Silva	A formação inicial de professores em Cursos de Pedagogia: contribuições para a educação infantil	2017	Goiânia	A autoformação ocorre no movimento dialético entre teoria e prática.
15	Jesse Camatari Reis	A Formação do Professor para Educação Infantil: Apontamentos para a Formação do Leitor	2017	Santos	Autoformação como um processo que envolve o desenvolvimento da prática pedagógica e a formação do leitor na infância
16	Mirian Cristina Hettwer	Educação Infantil no Município de Cachoeira do Sul/RS: Impasses e Perspectivas na Formação de Professores	2018	Santa Maria	Autoformação como estratégia para aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto educacional.
17	Alessandra Olivieri Santos	A formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos	2018	São Paulo	A autoformação se dá pelo resgate das histórias de vida e narrativas docentes.

<b>Nº</b>	<b>Nome do Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Cidade</b>	<b>Conceito de Autoformação</b>
18	Ângela Hermes	A auto(trans)formação permanente do ser-professora na educação infantil: desafios e possibilidades	2019	Santa Maria	A autoformação como um processo de transformação constante da professora, influenciado pelo cotidiano escolar e suas interações.
19	Janaila dos Santos Silva	Dimensões de um modelo sustentável de formação de professores de Educação Infantil: em busca de possibilidades	2019	Maceió	A autoformação está ligada à retroalimentação entre a universidade e a prática profissional.
20	Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga	O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos	2019	São Paulo	A autoformação do professor passa pela reflexão sobre questões raciais na educação infantil.
21	Andreia Aparecida Cavalheiro	A escola como o lugar da (auto)formação continuada dos profissionais do magistério nas perspectivas multicultural e colaborativa	2020	Londrina	Autoformação como um processo coletivo e colaborativo que ocorre no ambiente escolar.
22	Emily Aline Maiolino	Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes	2020	Campinas	A autoformação ocorre pela reflexão sobre as trajetórias docentes.

Nº	Nome do Autor	Título	Ano	Cidade	Conceito de Autoformação
23	Berenice de Souza Torres	Percurso Formativos do Professor de Educação Infantil	2020	São Paulo	Autoformação como um percurso de construção da identidade docente a partir da experiência e formação contínua.
24	Arleide Maia Pinheiro	Processo autoformativo de professores: a escrita de si como reconhecimento da formação numa perspectiva emancipatória	2021	Manaus	A autoformação como um processo emancipatório que ocorre através da escrita de si e da reflexão crítica.
25	Lívia de Oliveira Teixeira Dias Carvalho	Finalidades da Formação de Professores para Educação Infantil	2021	Goiânia	A autoformação como um processo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão e no compromisso com a prática educativa.
26	Leiliane Soares Rodrigues	As ações de formação continuada de professores da educação infantil, na perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino de Uberlândia, de 2008 a 2020	2022	Uberlândia	Autoformação como um exercício de atualização contínua, baseada na reflexão crítica da prática docente.
27	Bruna Viedo Kich	O Professor de Língua Inglesa na Educação Infantil: Narrativas de Formação e Re(significação)	2022	Santa Maria	Autoformação como um movimento de reconhecimento e ressignificação do papel docente.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A busca realizada no repositório da BDTD resultou na seleção de 27 trabalhos acadêmicos que abordam a temática da autoformação de professores. As produções apresentam uma diversidade significativa de enfoques, metodologias e contextos educacionais, abrangendo majoritariamente dissertações de mestrado, com destaque para a formação de docentes da Educação Infantil. Observa-se uma forte convergência quanto à concepção da autoformação como um processo contínuo, reflexivo e muitas vezes ancorado na escrita de si, na experiência cotidiana e nas práticas colaborativas.

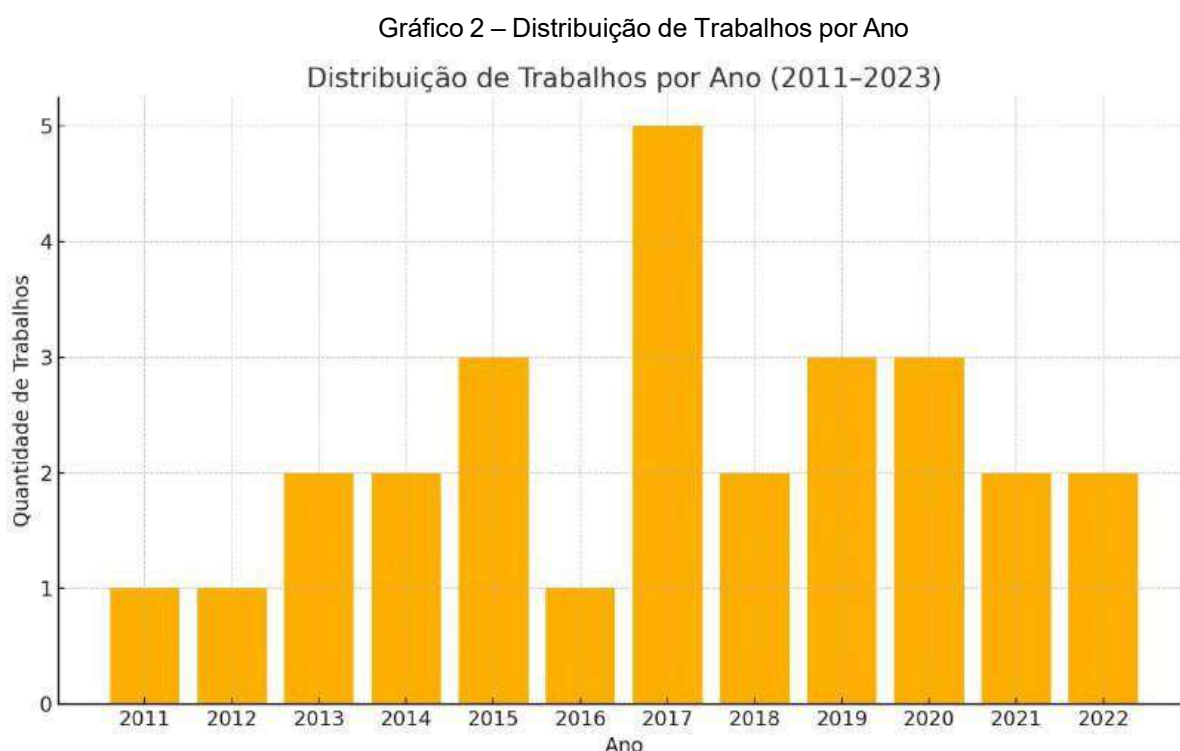
A maioria das pesquisas se aproxima ao valorizar o protagonismo docente na construção dos saberes, a partir de vivências concretas, memórias, afetos e relações interpessoais. Por outro lado, há divergências quanto aos marcos teóricos utilizados, que vão desde perspectivas críticas e dialógicas, como Freire (1996) e Nóvoa (1992, 2009), até abordagens mais estéticas, como Josso (2004), ou ligadas à racionalidade técnica.

Também variam os contextos institucionais e as estratégias formativas identificadas nos estudos, que vão desde programas governamentais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), até iniciativas locais de formação continuada. Estudos indicam que o PIBID proporciona uma imersão na cultura escolar, fortalecendo a construção da identidade docente e promovendo a integração entre universidade e escola, embora desafios como mudanças políticas e cortes de investimentos possam afetar a experiência pedagógica (Bartochak;

Sanfelize, 2023; Johann; Lima, 2023). Esses dados evidenciam a riqueza e pluralidade com que a autoformação tem sido tratada na pesquisa brasileira, reforçando a importância de estudos como este, que buscam sistematizar e compreender tais contribuições à luz de um campo em expansão.

Numa perspectiva da análise temporal dos trabalhos incluídos nesta revisão sistemática que possibilitou visualizar a evolução do interesse acadêmico sobre a temática da autoformação docente ao longo dos anos. Conforme representado no gráfico 2 a seguir, observa-se um crescimento gradual na quantidade de produções, com maior concentração a partir de 2015, evidenciando uma ampliação do debate sobre práticas reflexivas, identitárias e colaborativas na formação de professores.

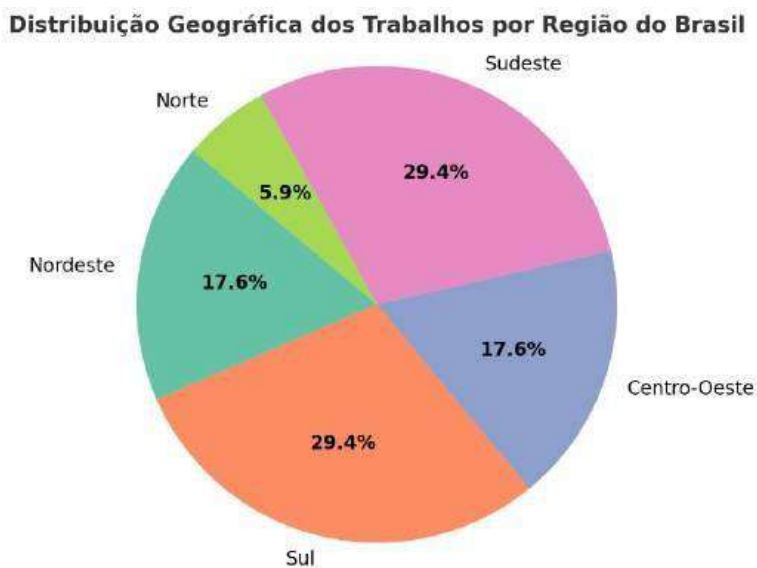
O aumento no número de pesquisas nos anos mais recentes reforça a atualidade do tema e aponta para sua consolidação como objeto de estudo nos programas de pós-graduação em Educação. Essa tendência também sinaliza uma resposta da academia às transformações nos contextos escolares e às exigências contemporâneas da profissão docente, que cada vez mais demanda processos formativos contínuos e situados.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise da distribuição geográfica dos trabalhos selecionados nesta revisão sistemática permite observar como a temática da autoformação docente tem se espalhado pelo território brasileiro. Conforme representado no gráfico 3 a seguir, as regiões Sudeste e Sul concentram o maior número de produções, seguidas pelas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte.

Gráfico 3 – Distribuição Geográfica dos Trabalhos por Região do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esse panorama evidencia uma tendência de concentração das pesquisas nos grandes centros urbanos e nas universidades públicas localizadas nessas regiões, o que pode estar relacionado tanto à densidade populacional quanto à maior infraestrutura acadêmica disponível. A escassez de trabalhos em algumas regiões também aponta para uma lacuna importante, revelando a necessidade de ampliar os estudos sobre autoformação em contextos menos representados, especialmente em áreas rurais e do Norte do país. A partir dessa visualização, reafirma-se a importância de promover uma produção científica mais descentralizada e sensível às múltiplas realidades formativas que compõem o cenário educacional brasileiro.

Para além da busca realizada no repositório da BDTD, mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foi também realizada uma pesquisa específica no repositório institucional da UEMA. Essa estratégia teve como objetivo ampliar o alcance da revisão, considerando que nem todos os trabalhos acadêmicos desenvolvidos nas universidades estão indexados em bases nacionais.

A busca direta na base da UEMA permitiu localizar produções relevantes que discutem a autoformação de professores em contextos regionais, com abordagens singulares e conectadas à realidade maranhense, aspecto fundamental

para a composição de um panorama mais sensível e completo sobre o tema em âmbito local (Quadro 2).

Quadro 2 – Ecos da autoformação em solo maranhense: produções encontradas no repositório da UEMA

<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>TIPO DE TRABALHO</b>	<b>CIDADE (MA)</b>	<b>ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>CONCEITO DE AUTOFORMAÇÃO</b>
A prática pedagógica na educação do campo: um estudo no assentamento Palmares, São Luís-MA	2015	Edmar dos Santos Oliveira	Dissertação	São Luís	Educação do Campo	A autoformação aparece como processo vinculado às experiências pedagógicas dos docentes no cotidiano da escola do campo, contribuindo para a construção do conhecimento pedagógico próprio à realidade em que atuam.
O blog como ferramenta de escrita, autoria e formação docente na implementação da BNCC	2019	Alessandra Batista Morais	Dissertação	São Luís	Educação Básica	A autoformação é entendida como construção de saberes pela via da autoria e da escrita docente, promovendo reflexão crítica e emancipação profissional na relação com o uso de tecnologias digitais.

<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>TIPO DE TRABALHO</b>	<b>CIDADE (MA)</b>	<b>ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>CONCEITO DE AUTOFORMAÇÃO</b>
A formação continuada de professores de história: um estudo sobre o programa Ensinar da UEMA	2020	Gabriela Araújo Silva	Dissertação	São Luís	Ensino Fundamental e Médio	A autoformação é compreendida como movimento contínuo e complementar à formação institucional, potencializada pelas vivências profissionais e pelos espaços coletivos de reflexão no programa Ensinar.
O livro didático e os processos de autoformação: narrativas de professores de história	2020	Israel Almeida dos Santos	Dissertação	São Luís	Ensino Fundamental e Médio	A autoformação é concebida como processo narrativo e experiencial, em que o professor ressignifica sua prática e constrói saberes a partir da mediação do livro didático e de suas experiências com os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise dos trabalhos acadêmicos disponíveis no repositório da UEMA revelou uma produção ainda tímida, porém significativa, relacionada à temática da autoformação docente. Os trabalhos localizados, majoritariamente dissertações de

mestrado, abordam a autoformação a partir de diferentes perspectivas, como a construção da identidade profissional, o uso de tecnologias digitais (como blogs), os processos de formação continuada, e a prática pedagógica em contextos diversos, incluindo a educação do campo. As pesquisas concentram-se, em sua maioria, na cidade de São Luís-MA e evidenciam uma atenção voltada ao ensino fundamental e médio, com destaque para abordagens que envolvem narrativas docentes, práticas reflexivas e articulações entre teoria e prática.

Nesse cenário, a pesquisa que ora desenvolvo, iniciada em 2023, surge como uma contribuição importante e atual para o aprofundamento do debate sobre a autoformação de professores especialmente quando direcionada à Educação Infantil, uma etapa ainda pouco explorada nas produções da instituição. Ao mapear e analisar sistematicamente as abordagens sobre autoformação em diferentes contextos formativos, esta investigação busca não apenas preencher lacunas existentes na produção local e regional, mas também dialogar com o movimento nacional de valorização da formação docente que parte das experiências vividas, das práticas cotidianas e da autoria pedagógica. Assim, a pesquisa reafirma a autoformação como um campo legítimo de estudo e de fortalecimento da profissionalização docente. Assim, ao lançar um olhar sistemático sobre a produção acadêmica que discute a autoformação de professoras da Educação Infantil, esta pesquisa contribui para consolidar um campo de estudo que reconhece o protagonismo docente como elemento formativo essencial, em diálogo com as complexidades e pluralidades da prática educativa contemporânea.

Ao final do percurso investigativo, o quadro com as produções analisadas nesta revisão sistemática permite visualizar de forma organizada e crítica as múltiplas abordagens sobre a autoformação no contexto da Educação Infantil. As dissertações e teses apresentadas revelam uma predominância de pesquisas qualitativas, com ênfase em narrativas docentes, estudos de caso e registros de práticas reflexivas, o que reafirma a centralidade da experiência e da subjetividade na construção do saber profissional. Observa-se ainda um forte protagonismo feminino nas autorias e um vínculo frequente com as redes públicas de ensino, o que aponta para a relevância social e política do tema. Realizar esta revisão foi mais do que levantar dados: foi permitir um mergulho sensível no que vem sendo dito, vivido e pensado sobre a autoformação por educadoras que, em diferentes contextos, constroem saberes

a partir de suas trajetórias. Ter esse olhar ampliado sobre a produção acadêmica não apenas enriqueceu esta pesquisa, mas reafirmou a potência da autoformação como campo fecundo de investigação e transformação docente.

A leitura cuidadosa das produções analisadas evidencia algumas lacunas que merecem ser destacadas e que podem orientar futuras investigações. Embora a autoformação docente apareça como um campo em expansão, observa-se que poucas pesquisas se dedicam especificamente à Educação Infantil ou aos contextos rurais, o que limita a compreensão das dinâmicas formativas nesses espaços. A predominância de estudos em contextos urbanos, muitas vezes vinculados a redes públicas municipais de grande porte, revela a urgência de olhar com mais atenção para realidades formativas periféricas, marcadas por outros desafios e potências.

Nesse sentido, a pesquisa aqui desenvolvida, ao focar na autoformação de professoras da Educação Infantil, já sinaliza uma contribuição relevante, mas também abre caminhos para aprofundamentos futuros. Uma investigação em nível de doutorado poderia, por exemplo, explorar as formas como a autoformação se manifesta em territórios rurais ou em regiões com baixa densidade acadêmica, ampliando o alcance da escuta e valorizando saberes produzidos em contextos historicamente silenciados.

#### 4 METODOLOGIA DA PESQUISA: tecendo sentidos e o percurso metodológico da pesquisa

“Muita gente pequena, em lugares pequenos, fazendo coisas pequenas, pode mudar o mundo.”

*Eduardo Galeano*

Nesta quarta seção, teceremos o sentido da pesquisa a partir do percurso metodológico, como fios que entrelaçam uma teia em direção à construção de grandes redes de conhecimento. Abordaremos também as lentes através das quais observaremos a busca pelos objetivos, tanto o geral quanto os específicos, contemplando o que investigar, como proceder, quando agir e quais desdobramentos se almeja alcançar. Esses guias metodológicos buscam direcionar e orientar o estudo em um caminho que aspire responder, evidenciar, demonstrar, descrever e relacionar as respostas à problematização proposta. A Figura 7 a seguir apresenta o desenho da teia metodológica construída para esta pesquisa.

Figura 7 - Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Inicialmente, este foi o percurso delineado para responder às discussões propostas nesta pesquisa, que versaram sobre os processos de autoformação e a ampliação dos debates que reverberaram a partir dessa temática.

#### 4.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem quantiquantitativa, com o intuito de compreender que o objeto investigado, a autoformação docente na Educação Infantil, exigia múltiplas formas de aproximação e interpretação. De um lado, adotou-se uma abordagem qualitativa, uma vez que a temática envolvia características subjetivas e simbólicas, associadas aos sentidos atribuídos pelas professoras às suas próprias experiências formativas. De outro lado, incorporaram-se elementos quantitativos de caráter descritivo, como a caracterização do perfil dos participantes (tempo de serviço, formação, faixa etária), o que possibilitou contextualizar os dados e refletir sobre tendências gerais do grupo investigado.

Conforme afirma Minayo (2010, p. 22), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, sendo, portanto, fundamental para captar os sentidos atribuídos à autoformação. Ao combinar os dois enfoques, a pesquisa construiu uma leitura mais abrangente do fenômeno, preservando a profundidade interpretativa sem desconsiderar o contexto objetivo no qual ele se desenvolve.

Nesse sentido, o estudo teve como foco compreender os modos pelos quais as professoras construíram, vivenciaram e (re)significaram seus percursos de autoformação a partir das dimensões educacional, social e cultural. Embora tenha utilizado alguns dados descritivos para caracterizar o perfil das participantes como tempo de atuação, nível de formação e faixa etária, tais informações serviram exclusivamente como recurso de contextualização, sem interferir na centralidade da escuta, da interpretação e da análise crítica das narrativas. A pesquisa inseriu-se no campo interpretativo, valorizando a compreensão aprofundada das experiências docentes em seus contextos singulares. Esse caráter interpretativo conectou-se diretamente à análise de conteúdo, técnica escolhida para organizar e interpretar os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas. A análise buscou identificar categorias emergentes a partir das falas das professoras, de modo a compreender os sentidos atribuídos às suas vivências formativas e às estratégias mobilizadas no processo de autoformação.

Segundo Bardin (2011, p. 44), a análise de conteúdo é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, envolvendo a obtenção, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção dessas mensagens”. Mais do que classificar as respostas, a pesquisa procurou compreender o movimento de construção de sentidos ao longo das trajetórias docentes, evidenciando que a autoformação se manifesta em múltiplas dimensões: pessoal, profissional, emocional e social. A escuta atenta do pesquisador revelou-se não apenas como domínio técnico da análise, mas também como exercício de sensibilidade ética e empática diante dos relatos e memórias compartilhadas.

Outro aspecto central da abordagem qualitativa neste estudo foi o lugar ocupado pela pesquisadora, que se constituiu como parte integrante do campo investigado. Atuando como professora da rede pública de São Luís e compartilhando vivências com o mesmo público da pesquisa, a pesquisadora compreendeu-se como sujeito implicado no processo investigativo, assumindo uma postura dialógica, sensível e comprometida com a valorização das vozes docentes. A relação com as participantes foi construída a partir da escuta ativa, da confiança mútua e da valorização dos saberes que emergem da prática.

Esse posicionamento ético-metodológico reforçou a concepção da pesquisa como um espaço de construção coletiva do conhecimento. Em vez de se posicionar como observadora externa, a pesquisadora envolveu-se criticamente no processo, acompanhando as interlocuções, os atravessamentos e as aprendizagens produzidas ao longo do percurso investigativo. Com isso, reafirmou-se o compromisso desta investigação com uma perspectiva formativa, emancipatória e consistente com os princípios da autoformação que a fundamentam.

A Figura 8 ilustra a integração metodológica adotada nesta pesquisa, articulando os elementos qualitativos, os dados descritivos e o lugar da pesquisadora como sujeito implicado.

Figura 8 – Abordagem quantitativa na pesquisa sobre autoformação docente



Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base em Minayo (2010), Bardin (2011), Josso (2004) e Pineau (1988).

## 4.2 Universo e amostra

O universo da pesquisa foi constituído por professores da rede pública municipal de São Luís, estado do Maranhão, que atuavam na etapa da Educação Infantil. Para a definição da amostra, adotou-se uma abordagem intencional e não probabilística, considerando os critérios de representatividade qualitativa e a proximidade entre a pesquisadora e o campo investigado.

A escolha da UEB Cecília Meireles como cenário da pesquisa justificou-se pela relevância do contexto educativo da instituição, que atende a um número expressivo de crianças da primeira infância em uma região periférica da cidade, refletindo desafios e potencialidades característicos da realidade da educação infantil pública. Além disso, a inserção prévia da pesquisadora no cotidiano escolar possibilitou o estabelecimento de relações de confiança e escuta sensível com os participantes, favorecendo a construção de um ambiente propício à investigação.

A amostra foi composta por nove docentes da UEB Cecília Meireles, localizada no bairro Cidade Olímpica, incluindo professoras titulares das turmas de Creche, Infantil 1 e Infantil 2, além das professoras em exercício no HTPC. A escolha desta instituição levou em consideração tanto o vínculo da pesquisadora com a comunidade local quanto a relevância da escola no contexto da educação infantil do município.

Foram desconsiderados da amostra os docentes que estiveram afastados por período igual ou superior a seis meses, aqueles em exercício de funções exclusivamente administrativas, bem como aqueles que não aceitaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No total, foram realizadas dez entrevistas, das quais nove foram analisadas, considerando as participantes que atenderam plenamente aos critérios estabelecidos.

A delimitação desse grupo visou garantir a escuta de sujeitos que vivenciavam diariamente os desafios da prática pedagógica com crianças bem pequenas e pequenas, considerando as especificidades do território onde atuavam, suas trajetórias profissionais e os processos de formação que mobilizavam. A diversidade interna do grupo, considerando aspectos como formação, tempo de serviço e funções exercidas, também contribuiu para a riqueza e a complexidade das entrevistas coletadas. Nessa perspectiva, a amostra foi definida de forma intencional, buscando, conforme Minayo (2010, p. 99), "abrir a diversidade de significados, perspectivas e vivências de um determinado grupo social", mais do que representar numericamente o universo de professores da rede municipal.

Assim, a amostra revelou-se adequada para o aprofundamento das questões centrais da pesquisa, permitindo uma análise situada e significativa do processo de autoformação docente na Educação Infantil, a partir da perspectiva dos próprios profissionais que constroem seus saberes no chão da escola pública. A seleção dessas participantes foi orientada pela compreensão de que, como aponta Bardin (2011, p. 142), "não é o número de assuntos que conta, mas a riqueza do conteúdo de suas falas [...] e sua pertinência em relação ao problema de pesquisa", o que justifica a escolha de um grupo pequeno, porém representativo em termos de experiência e contexto.

Dessa forma, a definição da amostra nesta pesquisa não se sustentou em critérios de representatividade estatística, mas na pertinência dos sujeitos para responder à problemática investigada, conforme preconizado por Minayo (2010) e Bardin (2011). A escuta desses docentes, situada em contextos específicos e marcada por percursos diversos na Educação Infantil, permitiu a construção de uma análise densa, ancorada nas experiências concretas da prática pedagógica e nos sentidos atribuídos à autoformação. Tal escolha reforçou o compromisso da pesquisa com uma abordagem crítica, sensível e consistente com seus objetivos formativos e investigativos.

### 4.3 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na UEB Cecília Meireles, situada no bairro Cidade Olímpica, em São Luís, Maranhão. A escolha dessa instituição não se deu apenas por sua relevância no atendimento à Educação Infantil da rede pública municipal, mas também pela vinculação territorial e afetiva da pesquisadora com a comunidade, o que favoreceu a construção de um ambiente de escuta e confiança no processo de investigação.

A UEB Cecília Meireles atende turmas de Creche e Pré-escola (Infantil 1 e 2), configurando-se como um espaço formativo privilegiado para refletir sobre os processos de autoformação docente. A instituição está inserida em uma realidade urbana marcada por contradições sociais, onde desafios como desigualdade, precarização de serviços públicos e vulnerabilidade convivem com expressões potentes de resistência, organização comunitária e compromisso com a educação.

O bairro Cidade Olímpica é fruto de um processo de ocupação urbana iniciado no final da década de 1990 e consolidado nos anos 2000, sendo reconhecido como uma das maiores ocupações urbanas da América Latina (FIEMA, 2015, *apud* Silva; Castro, 2021). Sua origem está ligada à luta por moradia de famílias em situação de vulnerabilidade social, que, ao longo do tempo, conquistaram a regularização parcial da área. Apesar dos avanços, o bairro ainda enfrenta carências estruturais e sociais, como acesso limitado a políticas públicas de qualidade, altos índices de violência urbana e desafios no campo da saúde, mobilidade e educação.

A presença da escola nesse território representa mais do que um espaço de ensino: configura-se como um lugar de mediação social, cultural e afetiva, onde se tecem as relações entre sujeitos, saberes e práticas educativas. Ao considerar as especificidades do contexto em que a escola está inserida, a pesquisa permitiu que o território interferisse diretamente nos modos de ser e fazer docente, impactando os sentidos atribuídos à formação e à prática pedagógica.

Como afirma Minayo (2010, p. 115), "o lugar da pesquisa não é apenas um cenário neutro, mas um espaço social carregado de significados e relações que interferem na produção dos dados e na própria condução do estudo". Assim, compreender o bairro Cidade Olímpica como território educativo e formativo foi essencial para contextualizar as narrativas docentes e interpretar os sentidos da autoformação construída no cotidiano da escola pública.

A UEB Cecília Meireles conta com uma infraestrutura simples, mas organizada, para atender às crianças da Educação Infantil. A escola possui:

- a) seis salas de referência, distribuídas entre as turmas de Creche, Infantil 1 e Infantil 2, todas com ventilação natural e ventiladores, mobiliário infantil e materiais básicos para o trabalho pedagógico;
- b) um refeitório com mesas retangulares dispostas com cadeiras apropriadas para a faixa etária;
- c) dois banheiros infantis adaptados;
- d) um hall de entrada que também funciona como recepção, contendo um acervo de livros literários;
- e) uma área externa para atividades recreativas, equipada com brinquedos;
- f) uma sala destinada à gestão escolar;
- g) uma cozinha funcional, onde são preparadas diariamente as refeições servidas às crianças, incluindo café da manhã e lanches nos turnos matutino e vespertino.

A seguir, apresentam-se imagens do espaço físico da UEB onde a pesquisa foi desenvolvida. As fotografias (1 a 6) registram áreas externas da instituição, incluindo ambientes de recreação, entrada principal e espaços de convivência das crianças. Esses registros visuais contribuem para contextualizar o cenário investigativo, evidenciando aspectos estruturais e cotidianos da escola.

Fotografia 1 – Espaço com brinquedos e escorregadores em área externa da escola



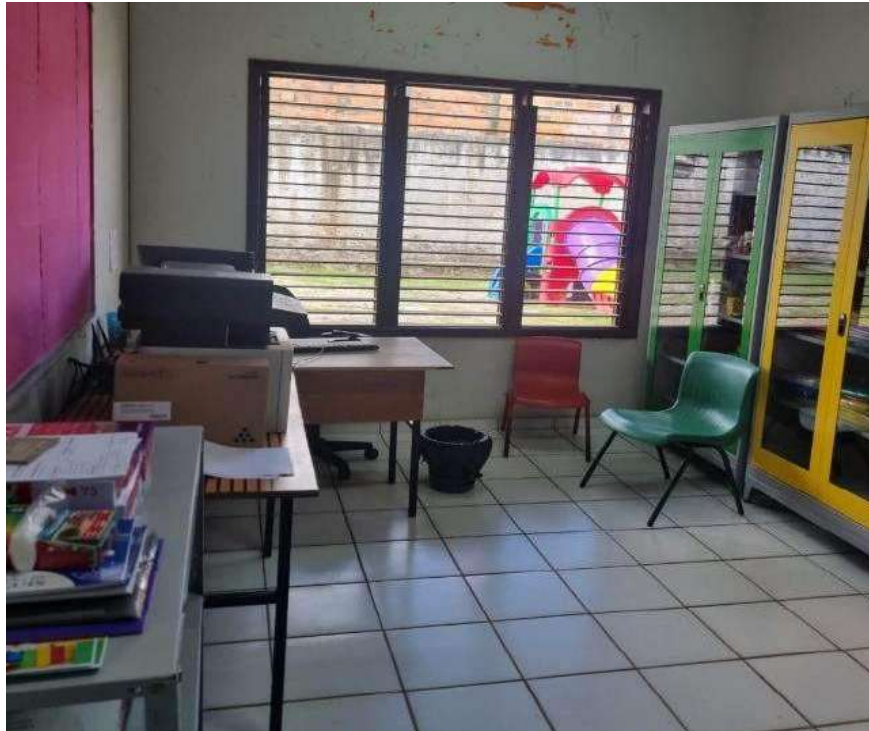
Fonte: Acervo pessoal (2025)

Fotografia 2 – Hall de entrada/ Espaço de acolhimento



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Fotografia 3 – Sala compartilhada da gestão e coordenação pedagógica



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Fotografia 4 – Salas referências



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Fotografia 5 - Salas referências



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Fotografia 6 - Salas referências



Fonte: Acervo pessoal (2025)

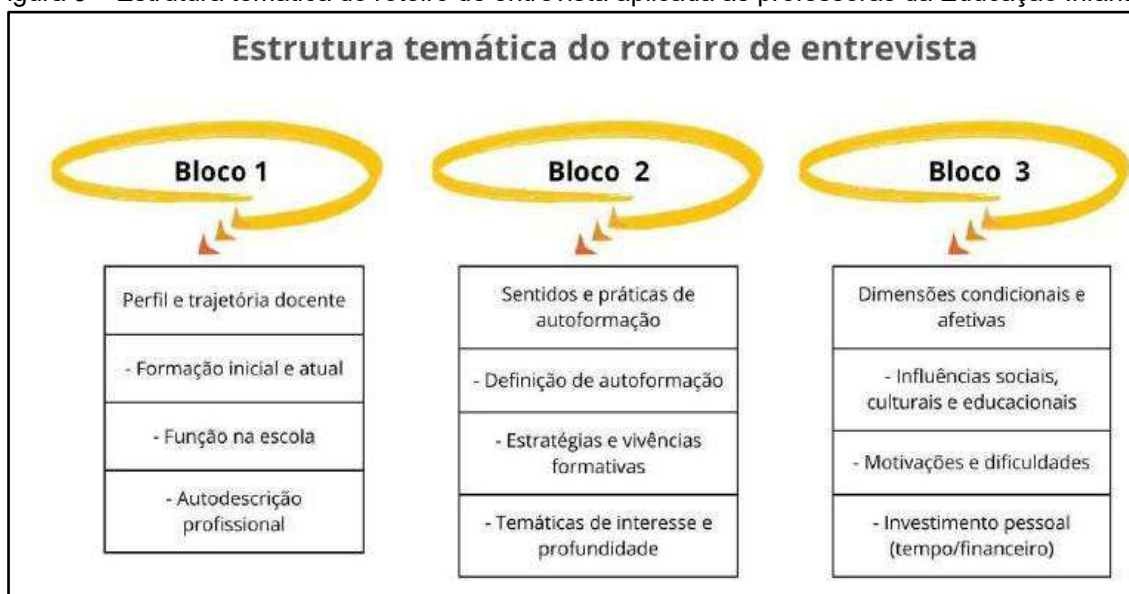
Mesmo diante de algumas limitações quanto à oferta de recursos pedagógicos, observe-se o esforço coletivo da equipe para fazer da instituição de educação infantil um ambiente acolhedor, de cuidado e aprendizagem. A materialidade

os temas propostos, ampliando o alcance da investigação e proporcionando uma construção compartilhada de sentidos. Essa abertura metodológica permitiu que os sujeitos se expressassem com maior autenticidade, trazendo à tona aspectos da experiência docente que muitas vezes permanecem invisíveis nos registros formais ou nos documentos institucionais. Como ressalta Gil (2008, p. 109), "a entrevista é talvez a técnica mais usada nas pesquisas qualitativas", justamente por favorecer a expressão das percepções, sentimentos, significados e experiências dos sujeitos de forma contextualizada, profunda e relacional.

A entrevista, enquanto espaço de escuta e diálogo, foi planejada com base nos objetivos gerais e específicos da pesquisa, buscando alinhar-se às questões investigativas e ao foco na autoformação docente. Para isso, o roteiro foi organizado em três blocos temáticos que orientaram a condução das conversas: trajetória profissional e formativa, sentidos atribuídos à autoformação e práticas e desafios no cotidiano da Educação Infantil. As perguntas formuladas tiveram como propósito provocar a reflexão das professoras sobre sua história de vida, as experiências acumuladas ao longo de sua atuação profissional, os contextos em que atuaram e as estratégias que mobilizaram para aprender, transformar-se e se constituir como profissionais da docência.

O roteiro de entrevista, apresentado no Apêndice A desta dissertação, foi concebido como um instrumento aberto, adaptável à dinâmica da conversa e à escuta das participantes. A seguir, apresenta-se a estrutura temática do roteiro de entrevista, organizada em três blocos interdependentes que orientaram a escuta dos participantes e dialogaram diretamente com os objetivos da pesquisa, conferindo organicidade e coerência ao processo de produção dos dados (Figura 9).

Figura 9 – Estrutura temática do roteiro de entrevista aplicada às professoras da Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O principal instrumento utilizado para a produção dos dados nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, escolhida por sua natureza flexível e dialógica, que permitiu explorar em profundidade as percepções, sentimentos e experiências dos participantes. Essa técnica tem sido amplamente utilizada em pesquisas qualitativas por possibilitar uma escuta ativa, sensível e aberta, respeitando o ritmo, o tempo e a singularidade de cada sujeito investigado. Ao valorizar a subjetividade e a fala dos participantes, a entrevista semiestruturada favoreceu o emergir de sentidos que nem sempre seriam acessíveis por meio de métodos mais estruturados ou fechados.

Segundo Triviños (2009), a entrevista semiestruturada combina perguntas previamente elaboradas com a liberdade de o entrevistado discorrer livremente sobre os temas propostos, ampliando o alcance da investigação e proporcionando uma construção compartilhada de sentidos. Essa abertura metodológica permitiu que os sujeitos se expressassem com maior autenticidade, trazendo à tona aspectos da experiência docente que muitas vezes permanecem invisíveis nos registros formais ou nos documentos institucionais. Como ressalta Gil (2008, p. 109), "a entrevista é talvez a técnica mais usada nas pesquisas qualitativas", justamente por favorecer a expressão das percepções, sentimentos, significados e experiências dos sujeitos de forma contextualizada, profunda e relacional.

A entrevista, enquanto espaço de escuta e diálogo, foi planejada com base nos objetivos gerais e específicos da pesquisa, buscando alinhar-se às questões investigativas e ao foco na autoformação docente. Para isso, o roteiro foi organizado

em três blocos temáticos que orientaram a condução das conversas: trajetória profissional e formativa, sentidos atribuídos à autoformação e práticas e desafios no cotidiano da Educação Infantil. As perguntas formuladas tiveram como propósito provocar a reflexão das professoras sobre sua história de vida, as experiências acumuladas ao longo de sua atuação profissional, os contextos em que atuaram e as estratégias que mobilizaram para aprender, transformar-se e se constituir como profissionais da docência.

O roteiro de entrevista, apresentado no Apêndice A desta dissertação, foi concebido como um instrumento aberto, adaptável à dinâmica da conversa e à escuta das participantes. A seguir, apresenta-se a estrutura temática do roteiro de entrevista, organizada em três blocos interdependentes que orientaram a escuta dos participantes e dialogaram diretamente com os objetivos da pesquisa, conferindo organicidade e coerência ao processo de produção dos dados.

#### **4.5 Análise de dados**

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2011), que se mostrou especialmente adequada para estudos de natureza qualitativa. Essa técnica permitiu não apenas organizar os dados de forma sistemática, mas também interpretar os significados subjacentes às falas das participantes, revelando aspectos implícitos e explícitos que compõem a experiência docente. Trata-se de uma abordagem que favoreceu a leitura aprofundada dos sentidos expressos nas narrativas, permitindo identificar regularidades, contradições, emoções, silêncios e significados que emergiram das experiências vividas. Para Bardin (2011, p. 44), trata-se de "um conjunto de técnicas de análise das comunicações [que] obtém, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/receptores dessas mensagens". Assim, a análise de conteúdo proporcionou uma compreensão mais sensível e crítica da realidade investigada, respeitando a complexidade do universo da formação docente.

O processo analítico foi conduzido em três etapas articuladas entre si: a pré-análise, que envolveu uma leitura flutuante e atenta das transcrições das entrevistas, bem como a organização do material bruto coletado; a exploração do

material, momento em que se buscou identificar unidades de registro significativas, agrupando os dados por temas e padrões emergentes; e o tratamento dos resultados obtidos, com a categorização dos dados e a interpretação dos sentidos atribuídos pelas participantes às suas experiências formativas. A categorização, segundo Bardin (2011, p. 148), consiste em uma "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (semelhança – analogia) com critérios previamente definidos". Essa etapa foi fundamental para tornar os dados inteligíveis, favorecendo a construção de inferências e reflexões críticas sobre os discursos das professoras.

A seguir, apresenta-se a sistematização das três etapas da análise de conteúdo realizada neste estudo (Figura 10).

Figura 10 – Etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (2011).



Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base em Bardin (2011).

A escolha da análise de conteúdo esteve em sintonia com a abordagem qualitativa da pesquisa, considerando que os dados deveriam ser interpretados em sua dimensão simbólica, social e cultural. Como aponta Minayo (2010, p. 65), "o significado das falas é construído na relação entre o dito, o não dito e o contexto em que se dá a comunicação". Essa perspectiva permitiu compreender os dados não apenas em sua literalidade, mas também em suas camadas de sentido e intencionalidade.

Nesse processo, a ênfase não esteve na frequência de temas ou palavras, mas na qualidade das inferências possíveis. Como reforça Bardin (2011, p. 136), "a análise de conteúdo relaciona-se mais com a qualidade da inferência do que com a quantidade dos dados". Esse cuidado analítico orientou a construção das categorias emergentes, respeitando as singularidades das narrativas das professoras, sem desconsiderar suas convergências.

Por fim, destaca-se a postura reflexiva da pesquisadora durante todo o processo de análise, reconhecendo-se como parte da produção de sentidos. A escuta, a leitura e a interpretação foram realizadas com atenção ética, empática e crítica, garantindo a integridade e o compromisso com as experiências compartilhadas pelas participantes.

#### **4.6 Aspectos éticos da pesquisa**

A realização da pesquisa foi autorizada inicialmente pela gestão da UEB Cecília Meireles. Em seguida, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e encaminhado para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEMA, sendo aprovado sob o parecer nº 6.748.295. A coleta de dados foi iniciada apenas após essa aprovação e a realização da qualificação do projeto, em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos.

A participação dos docentes ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do TCLE, no qual foram explicitados os objetivos da pesquisa, os possíveis riscos e benefícios, bem como os direitos dos participantes. Entre os riscos potenciais, ainda que mínimos, consideraram-se a exposição de sentimentos ao tratar de experiências sensíveis, os possíveis desconfortos emocionais ao recordar situações formativas e a ocupação de tempo para a realização da entrevista. Para minimizar esses riscos, garantiu-se um ambiente reservado, assegurou-se a privacidade durante a escuta, respeitou-se a liberdade de recusa ou interrupção da participação, e assegurou-se a confidencialidade das informações fornecidas. A pesquisadora manteve uma postura de escuta atenta, respeitosa e sensível aos sinais verbais e não verbais de desconforto.

Os benefícios esperados incluíram não apenas a ampliação do debate sobre a autoformação docente na Educação Infantil, mas também o estímulo à reflexão das participantes sobre seus próprios percursos formativos. A pesquisa

poderá ainda subsidiar ações futuras voltadas para a formação continuada de professores da rede, por meio de propostas como cursos, rodas de conversa, palestras e orientações para gestores e docentes, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a valorização da trajetória profissional das educadoras.

## **5 O COMPARTILHAR DA PESQUISA: o olhar sobre a autoformação das professoras de crianças bem pequenas e pequenas**

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”*

*Cora Coralina*

Este capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com professoras da Educação Infantil da UEB Cecília Meireles, situada na rede pública municipal de São Luís – MA. A análise teve como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelas professoras ao processo de autoformação, considerando as dimensões educacional, social e cultural, em consonância com os objetivos gerais da pesquisa.

Para acessar os sentidos presentes nas narrativas das participantes, utilizou-se a análise de conteúdo conforme Bardin (2011), por permitir a categorização e interpretação sistemática das falas. Mais do que organizar dados, essa abordagem possibilitou a emergência de significados construídos nas experiências e vivências profissionais das professoras.

A escolha dessa técnica justificou-se pelo seu caráter interpretativo e indutivo, que favoreceu o aprofundamento das compreensões sobre os processos subjetivos, formativos e identitários que atravessam a prática docente. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo organiza-se em três grandes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esse percurso foi seguido neste capítulo, tendo como corpus as transcrições das entrevistas com nove professoras da Educação Infantil.

As participantes da pesquisa foram professoras que atuaram nas turmas de Creche e Pré-escola (Infantil 1 e 2), além de docentes em exercício no HTPC. Suas trajetórias profissionais foram marcadas por desafios cotidianos, esforços de reinvenção, lacunas formativas e, sobretudo, por potências de transformação. Em suas falas, essas mulheres revelaram a complexidade da prática pedagógica na primeira infância, suas estratégias de resistência, a construção de saberes e a centralidade da autoformação como dimensão vital do ser professora.

A análise apresentada neste capítulo está organizada em quatro grandes categorias temáticas emergentes: Motivação para a Formação Continuada, Experiências e Desafios na Rede Municipal, Conceito e Práticas de Autoformação, e Estratégias e Recursos Utilizados na Autoformação. Cada uma dessas categorias

será discutida em diálogo com os principais teóricos da pesquisa, como Nóvoa (1999), Josso (2007), Demo (2002), Pineau (1988), Alarcão (2001), Recco, Neto e Vedovatto (2016), Ferreira (2006), além do apoio de estudos recentes como os de Oliveira, Oliveira e Pommer (2020), Oliveira (2016) e Santos, J., Santos L. e Ramos (2023), que atualizam e reafirmam os fundamentos das teorias clássicas no contexto atual da Educação Infantil e da autoformação.

### **5.1 Categoria I – motivação para a formação continuada**

A formação continuada emerge nas falas das professoras como uma necessidade intrínseca ao fazer docente, revelando tanto inquietações pessoais quanto demandas contextuais do cotidiano escolar. Para além de uma obrigatoriedade institucional, a busca por cursos, especializações, leituras e outros aprofundamentos é mobilizada por um desejo genuíno de aperfeiçoar a prática pedagógica, responder aos desafios da escola e fortalecer a identidade profissional.

As falas evidenciam que o desenvolvimento profissional se configura como um dos principais motivadores para a autoformação, revelando uma compreensão ampliada da docência como prática reflexiva e em constante movimento. Uma das professoras expressa esse entendimento ao afirmar: “A professora tem que estar sempre buscando conhecimento para melhorar a prática em sala de aula”. Essa concepção articula-se à ideia de Demo (2002), que defende a pesquisa como princípio educativo, um modo de formação sustentado pela curiosidade, pela problematização da realidade e pelo compromisso com a transformação da prática. Nesse sentido, formar-se implica investigar-se e reinventar-se continuamente, a partir das experiências vividas no cotidiano escolar.

Estudos recentes, como os de Oliveira (2016), reafirmam essa abordagem, defendendo que a prática investigativa e a autoria profissional são essenciais para uma formação verdadeiramente emancipatória. A autoformação, portanto, não se restringe ao acúmulo de saberes, mas configura-se como um ato político de autoria e transformação, por meio do qual a professora transforma sua atuação cotidiana em objeto de investigação. Ao buscar conhecimento por conta própria, rompe com a passividade institucional e assume uma postura crítica diante de sua formação, tornando-se, como afirma Freire (2019), sujeito do saber e agente de transformação da realidade.

Outra subcategoria importante refere-se ao atendimento às necessidades das crianças, especialmente diante da crescente presença de crianças atípicas e das demandas urgentes da educação inclusiva. As falas das professoras revelam um sentimento recorrente de desamparo institucional: “Temos muitas crianças autistas na sala de aula, mas não recebemos capacitação adequada”, relata uma participante. Essa lacuna evidencia não apenas a distância entre as políticas formativas e a realidade escolar, mas também um apagamento das especificidades que marcam a docência na Educação Infantil. Santos, J., Santos L. e Ramos (2023) reforçam que a formação continuada deve ser pautada por escuta ativa, planejamento conjunto e diálogo com os contextos locais, a fim de atender às necessidades de inclusão.

No contexto das entrevistas, observa-se que as professoras têm recorrido à autoformação como estratégia de sobrevivência profissional e cuidado ético com as infâncias. Como apontam Recco, Neto e Vedovatto (2016), e mais recentemente Oliveira, W., Oliveira, F. e Pommer (2020), a autoformação emerge como resposta ativa e responsável frente às ausências institucionais. Ao buscar conhecimentos sobre temáticas como Transtorno do Espectro Autista (TEA), dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional, essas professoras não apenas ampliam seu repertório pedagógico, mas reafirmam a centralidade do compromisso social da profissão docente.

Contudo, esse movimento de formação fora dos marcos oficiais também é atravessado por sentimentos de angústia, impotência e sobrecarga, revelando que a autoformação, embora potente, não deve ser romantizada como solução isolada. Ela evidencia as fragilidades de um sistema que transfere às professoras a responsabilidade integral por lacunas estruturais, desde a formação inicial até a oferta de formação continuada. Assim, a compreensão da autoformação nesse contexto requer sensibilidade para reconhecer suas possibilidades e limites, reforçando a urgência de políticas formativas efetivas, contextualizadas e sustentadas.

O contexto escolar e social aparece também como influenciador direto das escolhas formativas, sendo frequentemente citado pelas professoras como um elemento que tensiona e desafia suas práticas pedagógicas. As participantes relatam mudanças no perfil das crianças, destacando o impacto do uso excessivo de telas, da precariedade socioeconômica e da diminuição das interações presenciais. “As crianças hoje são muito diferentes das gerações passadas, então precisamos

aprender novas formas de ensinar”, destaca uma docente, revelando a necessidade constante de adaptação da prática pedagógica.

Essa urgência adaptativa, provocada por um contexto escolar em constante transformação, fomenta a autoformação como estratégia de resistência e reinvenção profissional. A partir das situações-limite vivenciadas em sala de aula, conceito trabalhado por Josso (2007), as professoras buscam, de maneira autoral, caminhos para reorganizar saberes e ressignificar sua identidade docente. Estudo recente de Lima e Rocha (2023) reafirma que a mediação ativa com os desafios reais da prática estimula o desenvolvimento de trajetórias formativas próprias e significativas.

A influência do contexto atua como catalisador da reflexão crítica e da busca por percursos formativos que deem conta de uma escola atravessada pelas desigualdades sociais, culturais e tecnológicas. Nesse cenário, formar-se é também resistir ao abandono institucional, à precarização das condições de trabalho e ao esvaziamento simbólico da profissão docente. Ao construir seus próprios caminhos formativos, essas professoras reafirmam seu lugar como intelectuais da prática, tal como defendido por Zeichner (1993) e ratificado por Oliveira, W., Oliveira, F. e Pommer (2020).

Algumas professoras expressam ainda aspirações pessoais e acadêmicas, revelando o desejo de avançar na carreira e contribuir com a educação a partir de novas investigações. “Tenho vontade de fazer um mestrado, porque gosto de estudar e quero me aprofundar ainda mais”, compartilha uma participante. Esses relatos mostram que a formação continuada também se entrelaça a projetos de vida e sentidos mais amplos de realização existencial, conforme discutido por Nóvoa (2019) e reafirmado por Santo, J.; Santos, L. e Ramos (2023).

Em síntese, as falas reunidas nesta categoria revelam que a motivação para a formação continuada transcende o cumprimento de obrigações formais. Trata-se de um movimento de busca, muitas vezes solitário e autogerido, que se ancora no compromisso com a infância, no desejo de ampliar possibilidades e no entendimento de que ser professora é, sobretudo, um processo permanente de (re)construção de saberes, identidades e práticas.

## 5.2 Categoria II – Experiências e Desafios na Rede Municipal

As experiências compartilhadas pelas professoras revelam uma série de desafios enfrentados no cotidiano da rede municipal de ensino, impactando diretamente tanto a prática pedagógica quanto os caminhos possíveis da autoformação. As falas colhidas evidenciam, de maneira recorrente, a insatisfação com o formato das formações continuadas ofertadas pela rede, frequentemente percebidas como repetitivas, descontextualizadas e desconectadas das reais necessidades do espaço escolar. *"Muitas das formações trazem os mesmos conteúdos que já vimos em outras capacitações"*, aponta uma das participantes, reforçando o caráter redundante de parte dessas propostas.

Tal constatação remete à crítica de Nóvoa (1999), ao afirmar que a formação de professoras precisa estar articulada à prática e à identidade docente, não podendo se limitar a repetições técnicas. Essa compreensão é reafirmada por Oliveira, W., Oliveira, F. e Pommer (2020), que enfatizam a urgência de formações territorializadas, construídas com base nos desafios vividos pelas professoras no interior das escolas. Quando a formação continuada não dialoga com os dilemas concretos da docência, tende a se tornar um instrumento de burocratização da prática, esvaziando seu potencial formativo e desmotivando o engajamento das educadoras.

Além disso, estudos recentes, como os de Reis e Ostetto (2018), demonstram que processos formativos centrados na escuta ativa, na reflexão sobre as práticas reais e na valorização da trajetória profissional têm maior potencial de promover o pertencimento docente e a inovação pedagógica. Isso significa que o deslocamento da formação de um modelo prescritivo para um modelo dialógico e colaborativo responde às necessidades das professoras e potencializa a construção de saberes contextualizados. Portanto, reafirma-se a importância de políticas públicas de formação que considerem a complexidade da Educação Infantil e promovam a corresponsabilidade entre os sistemas de ensino e os sujeitos da prática.

Outro aspecto recorrente nos relatos refere-se à ausência de suporte para lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas. *"A inclusão está no papel, mas na prática não temos o suporte necessário para atender essas crianças"*, revela uma professora. Essa percepção explicita uma distância preocupante entre as diretrizes legais e a realidade vivenciada nos espaços escolares,

comprometendo o direito à educação inclusiva e reforçando a sobrecarga emocional e pedagógica sobre as profissionais da educação infantil.

Essa lacuna entre política e prática evidencia o que Silva (2018) denomina de “descompasso formativo”: a não efetivação das políticas de formação continuada de modo dialógico, contextualizado e sensível às singularidades das instituições e dos territórios. Tal descompasso revela uma contradição estrutural entre os discursos normativos das políticas públicas e a ausência de condições reais para a sua concretização nas escolas. Nesse cenário, as professoras acabam assumindo a responsabilidade de buscar soluções para as exigências da inclusão, muitas vezes com poucos recursos, escasso tempo institucional e ausência de apoio técnico e emocional.

Essa responsabilização individualizada revela uma dinâmica injusta, que transfere para as professoras a carga de suprir lacunas institucionais, sem garantir as condições mínimas para que o direito à inclusão seja assegurado de maneira coletiva e equitativa. A prática da autoformação, embora reveladora de protagonismo, nesse contexto também denuncia as omissões dos sistemas de ensino. Estudo recente de Pereira e Lima (2021) demonstra que, nessas condições, a autoformação torna-se não uma escolha ideal, mas uma estratégia de resistência e enfrentamento da precariedade, operando como um mecanismo de sobrevivência e de reinvenção do fazer pedagógico.

Além disso, a precariedade estrutural das escolas municipais também foi ressaltada nas entrevistas como um fator que limita significativamente a prática pedagógica. A falta de materiais, de recursos didáticos, de ambientes adequados e, muitas vezes, de condições mínimas de conforto e segurança, torna-se um entrave cotidiano à realização de experiências educativas qualificadas na Educação Infantil. Essa ausência de suporte material compromete a qualidade das atividades desenvolvidas com as crianças e exige um esforço contínuo de reinvenção por parte das professoras, que se veem desafiadas a adaptar, recriar e construir possibilidades pedagógicas a partir de recursos limitados.

*"Na escola particular, as crianças têm livros e materiais; na escola pública isso não acontece. Precisamos improvisar muito",* relata uma professora, evidenciando uma desigualdade estrutural que interfere diretamente no direito à aprendizagem e no exercício da equidade educacional. Nesse contexto, a precariedade não é apenas uma limitação física, mas também simbólica, pois

desvaloriza o trabalho da professora e reforça a sensação de invisibilidade das infâncias nas instituições públicas. Ainda assim, as professoras resistem, muitas vezes financiando do próprio bolso os materiais indispensáveis para garantir o mínimo de condições às suas práticas pedagógicas.

Esses desafios são vividos com sentimento de frustração, mas também com resistência ativa. As professoras não apenas denunciam as condições desfavoráveis, como também apontam estratégias de enfrentamento, que vão desde o compartilhamento de saberes entre pares até o uso de recursos pessoais para suprir carências. Isso indica que, mesmo diante de um cenário adverso, permanece viva a disposição para aprender, inovar e construir práticas potentes com e para as crianças.

A discrepância entre teoria e prática aparece como outro ponto sensível. Algumas falas demonstram incômodo com contradições nas políticas educacionais que, por vezes, impõem modelos e discursos que não dialogam com as realidades concretas vividas nos espaços escolares públicos. *"Na teoria, dizem que não devemos ensinar letras cedo, mas na prática, as escolas particulares já fazem isso e as crianças chegam mais preparadas"*, aponta uma professora, expondo o abismo entre discursos pedagógicos idealizados e as exigências sociais que recaem sobre a escola pública.

Esse tensionamento revela não apenas uma fragilidade na articulação entre os princípios que orientam a Educação Infantil, como a ludicidade, o respeito ao tempo da criança e o desenvolvimento integral, e a lógica escolar tradicional, mas também evidencia o quanto as professoras se veem pressionadas por expectativas externas. Muitas famílias, influenciadas por uma cultura escolar centrada na antecipação de conteúdos e na escolarização precoce, cobram das instituições públicas resultados compatíveis com o modelo transmissivo adotado por grande parte das escolas privadas.

Nesse cenário, a atuação docente torna-se ainda mais complexa. As professoras precisam, ao mesmo tempo, defender uma visão humanizada da educação, sustentada por documentos oficiais e pesquisas sobre a infância e lidar com o julgamento social que associa "ensinar de verdade" à antecipação da alfabetização formal. Esse paradoxo gera tensões éticas e emocionais que atravessam a prática cotidiana, desafiando as educadoras a negociarem sentidos entre aquilo que sabem ser o mais adequado para o desenvolvimento das crianças e o que é socialmente valorizado como ensino eficaz.

Ao exporem essas inquietações, as professoras não negam a importância da aprendizagem, mas questionam a forma e o tempo com que ela é exigida. Suas falas expressam o desejo de oferecer uma educação de qualidade, sem abrir mão da escuta, da ludicidade, da construção de vínculos e da valorização da infância como tempo único e legítimo. Trata-se de uma defesa ética de uma pedagogia sensível, que resiste às pressões uniformizadoras e se fundamenta na convicção de que a aprendizagem verdadeira acontece quando a criança é respeitada em sua integralidade.

Em meio a essas tensões, a autoformação se coloca, mais uma vez, como possibilidade concreta de reconstrução da identidade profissional e de fortalecimento da atuação pedagógica. Ao reconhecer as limitações institucionais, as professoras constroem caminhos próprios para se manterem em constante aprendizado e ressignificarem sua prática. Esse movimento não deve ser compreendido como mera adaptação, mas como expressão de uma prática intencional e crítica que tensiona as estruturas estabelecidas e reivindica novos sentidos para o fazer docente.

Essa postura ativa reflete um engajamento ético e político que transcende a busca por aperfeiçoamento técnico. A autoformação, nesse contexto, representa não apenas uma estratégia de continuidade do trabalho educativo, mas também uma forma de insurgência contra o abandono institucional, de resistência à precarização e de afirmação da potência das professoras como produtoras de saberes. Como reforçam Ourique, Lage e Bueno (2021), trata-se de uma prática de resistência política e epistemológica, que reconhece na experiência docente um lugar legítimo de construção de conhecimento e de transformação social.

Dessa forma, as experiências e desafios relatados na rede municipal de ensino reafirmam a importância de pensar políticas de formação continuada mais responsivas, democráticas e coconstruídas com as professoras, a partir de seus contextos de atuação. Também reforçam o entendimento de que o cotidiano do espaço escolar, com todas as suas contradições, é território legítimo de produção de saberes e de formação docente.

### **5.3 Categoria III – conceito e práticas de autoformação**

A análise das entrevistas revelou que as professoras compreendem a autoformação como um processo contínuo, autônomo e profundamente enraizado nas

experiências vividas no cotidiano do espaço escolar. Essa concepção ultrapassa a noção de formação enquanto processo institucionalizado, incorporando elementos afetivos, relacionais e situados que compõem a prática docente. Ao reconhecerem o valor formativo do cotidiano, as professoras reafirmam que a aprendizagem profissional ocorre em contextos vivos, reais e, muitas vezes, imprevisíveis.

Uma das professoras expressa essa percepção ao afirmar: *“A gente vai se formando mesmo ali, no dia a dia, aprendendo com os erros, com as crianças, com as colegas”*, enquanto outra complementa: *“Às vezes uma conversa no intervalo já muda a forma como eu penso a aula, isso também é formação”*. Essas falas revelam que a autoformação se nutre das experiências compartilhadas, da escuta entre pares e da reflexão sobre a prática, configurando-se como um movimento permanente de reconstrução profissional.

Essa compreensão amplia a noção de formação para além dos cursos e certificações formais, assumindo um caráter mais orgânico, experiencial, subjetivo e situado. Não se trata apenas de adquirir novos conteúdos, mas de reelaborar significados a partir do vivido, reconfigurando o próprio modo de ser-professora. Para elas, formar-se por si mesmas não significa apenas buscar cursos ou atividades formais fora do ambiente de trabalho, mas, sobretudo, ressignificar o vivido, refletir sobre as práticas, mobilizar saberes construídos na interação com as crianças, com outras professoras e com os desafios concretos da profissão. Esse movimento envolve também um exercício de autoria e responsabilidade, exigindo da professora uma postura investigativa, crítica e aberta à transformação de si mesma e de sua prática.

As falas das entrevistadas apontam que esse processo é atravessado por afetos, tensões, dúvidas e descobertas, o que confere à autoformação um caráter profundamente pessoal, mas também coletivo. Para essas professoras, o saber não está pronto ou pré-definido: ele é construído nas brechas da rotina, nos encontros com o outro e nos momentos de desafio que exigem tomada de decisão e elaboração de sentidos. Como afirmou uma das participantes: *“Eu aprendi a ser professora observando, errando, perguntando para minhas colegas. Muitas vezes a gente aprende no susto, mas aprende. A gente não espera que alguém venha ensinar, a gente corre atrás”*. Essa declaração revela a força de uma formação que emerge do cotidiano e se sustenta na experiência como campo de aprendizagem e transformação.

A articulação entre tentativa, erro, troca e autonomia indica que a autoformação envolve também um posicionamento político diante das limitações institucionais. Ao tomar para si a responsabilidade por continuar aprendendo, essas professoras exercem resistência à lógica de desvalorização da docência e, ao mesmo tempo, afirmam a legitimidade de seus saberes. Demonstram que o ato de aprender pode nascer do imprevisto, da partilha, do cuidado com as crianças e da escuta sensível do que o cotidiano lhes apresenta. Trata-se de uma prática que, embora silenciosa e, por vezes, invisibilizada, é profundamente intencional, potente e transformadora.

Outra professora completou: *“Para mim, autoformação é você não parar no tempo. É não esperar por curso. É refletir sobre o que deu certo, o que não deu, mudar a estratégia, buscar melhorar”*. Essa fala, embora simples em sua formulação, carrega uma profunda compreensão de que a formação docente é movimento, fluxo e reinvenção constante. Ao dizer que não se deve "parar no tempo", a professora expressa uma recusa à estagnação e um compromisso com o aprimoramento contínuo da prática.

Essa concepção aproxima-se das definições apresentadas na revisão sistemática da pesquisa, que identificam a autoformação como um processo autoral, sustentado pela reflexão crítica e pela capacidade de transformar o fazer pedagógico a partir da análise da experiência vivida (Lima; Carvalho, 2023). O trecho revela ainda que o aprimoramento não está condicionado à oferta de formação externa, mas emerge de um olhar atento e investigativo para a própria prática. Nesse sentido, a professora reconhece que ensinar é também refletir sobre o ensinar, atitude que se conecta diretamente ao conceito de professora-pesquisadora de si mesma e ao exercício cotidiano da escuta, da avaliação e da criação pedagógica.

Esse entendimento dialoga com Josso (2007b), ao afirmar que a autoformação é um processo de construção identitária que se dá ao longo da vida, impulsionado por experiências significativas. Para a autora, é na articulação entre o vivido e o pensado que o profissional da educação se torna sujeito de sua própria formação, assumindo com intencionalidade o protagonismo da própria trajetória. Essa concepção desloca a formação do campo do controle externo para o campo da autoria e da biografia, reconhecendo a existência de percursos múltiplos, marcados por interrupções, retornos e descobertas.

As falas das professoras evidenciam esse movimento de reconstrução constante: “*A gente vai aprendendo com os erros e acertos do dia a dia, com as situações que nos fazem pensar e mudar*”, declarou uma delas. Essa afirmação mostra que a autoformação não segue uma lógica linear ou previsível, mas se desenvolve em meio a rupturas, incertezas e recomeços. Cada erro torna-se uma possibilidade de reelaboração, cada acerto se inscreve como um saber incorporado, e cada crise revela-se como uma oportunidade de reinvenção. Trata-se de uma aprendizagem marcada pela complexidade, que exige da professora disponibilidade interna para a escuta de si mesma e coragem para a autotransformação.

Essa construção identitária formativa está profundamente vinculada à ideia de sujeito ético, capaz de reconhecer-se no percurso vivido e atribuir sentido ao que se aprende no cotidiano. Trata-se de um movimento em que a professora não apenas adquire conhecimentos, mas também se reconstrói subjetivamente, articulando experiências, memórias e afetos à sua prática pedagógica. Essa perspectiva rompe com visões instrumentalizadas da formação, que reduzem o desenvolvimento docente à capacitação técnica, e propõe uma abordagem mais ampla, que integra razão, emoção e corporeidade no ato de formar-se.

As contribuições reunidas na revisão sistemática da presente pesquisa convergem para essa mesma direção ao descreverem a autoformação como um processo que atravessa a totalidade do sujeito-professora. Nessa perspectiva, formar-se implica mobilizar múltiplas dimensões, razão, emoção, sensibilidade, ética, afetividade, que se manifestam no exercício cotidiano da docência e se enredam à história de vida, às escolhas, aos encontros e às rupturas que marcam a trajetória profissional de cada educadora.

Nesse sentido, o ato formativo passa a ser concebido como uma ética do cuidado, um exercício de escuta de si e do outro, em que o aprendizado emerge do envolvimento genuíno com o cotidiano escolar. A professora não se forma apenas para ensinar, mas para tornar-se alguém que habita sua prática com consciência, intencionalidade e abertura para a transformação. É nesse entrelaçamento entre o pessoal e o profissional que a autoformação ganha densidade, transcendendo o funcionalismo e afirmando-se como um gesto de existência e resistência.

Essas professoras reconhecem que os momentos mais formativos nem sempre vêm de cursos ou conteúdos prontos, mas emergem das situações que as desafiam a ressignificar a prática. Como afirmou uma entrevistada: “*Quando uma*

*criança me diz algo que me tira do lugar, que me faz pensar por dias, isso é o que me forma. É ali que eu cresço*". Essa escuta ativa, sensível ao inesperado, é também um elemento destacado por autores como Pineau (1988), que compreende a autoformação como um processo autobiográfico e narrativo, no qual revisitar experiências é também reconfigurar sentidos e construir identidade.

Essas concepções se aproximam dos achados da revisão sistemática que identificou como centrais à autoformação categorias como narrativa de si, autoria, colaboração, sensibilidade, estética e resistência. Esses elementos estão presentes, ainda que de forma implícita, nas falas das professoras, como quando uma delas afirma: *"A gente se forma todo dia, quando escuta uma colega, quando percebe o jeito que a criança olha, quando escreve sobre o que viveu. Eu escrevo muito sobre minha prática, é como eu consigo entender o que sinto e o que preciso mudar"*.

A escrita de si, o diálogo com as outras e o compromisso ético com as infâncias revelam que essas professoras elaboram formas singulares e potentes de autoformação, alinhadas a uma pedagogia do sensível, da escuta e da presença. Esses elementos não apenas enriquecem a prática pedagógica, mas também revelam uma concepção de formação profundamente conectada à subjetividade, à memória e à afetividade. Escrever sobre o vivido, partilhar experiências e escutar as outras professoras constituem, para essas educadoras, modos de reelaborar sentidos, ressignificar trajetórias e afirmar sua autoria profissional diante das exigências do cotidiano escolar.

Como destaca Alarcão (2001), toda prática formativa precisa considerar a dimensão existencial da docência, compreendendo que formar-se é também cuidar-se, confrontar-se e comprometer-se. Nesse movimento de revisão e reinterpretção de si, as professoras produzem saberes que emergem do corpo, da escuta e da relação com as crianças e com os desafios do cotidiano. A autoformação, nesse sentido, deixa de ser apenas uma estratégia diante da ausência de políticas e torna-se um modo de viver a profissão de forma crítica, consciente e comprometida com a transformação de si e do mundo. Ao revisitar suas histórias, as professoras fortalecem a percepção de que ensinar é também se transformar, e que formar-se é um gesto de cuidado consigo, com as outras e com as infâncias que as interpelam diariamente com suas perguntas, gestos e silêncios.

Moura e Ferreira (2022), Silva e Mendes (2021) contribuem para esse debate ao reconhecerem que a autoformação na Educação Infantil está

profundamente vinculada a dimensões como os afetos, as relações interpessoais e as tensões que emergem do cotidiano escolar. Tais dimensões não se encaixam nos moldes convencionais de formação, muitas vezes alicerçados em conteúdos prontos e práticas normatizadas. Em vez disso, revelam uma formação silenciosa, contínua e relacional, na qual o saber é tecido na escuta das crianças, nos diálogos com as colegas, nas incertezas do fazer pedagógico e na coragem de se reinventar diariamente.

Essa abordagem teórica reforça o que se evidencia nas falas das professoras entrevistadas, que se reconhecem como autoras de seus próprios caminhos formativos. Suas experiências demonstram que a formação não está apenas nos momentos formalizados, mas se constrói na vida que pulsa entre os planejamentos e as emergências do dia a dia. Trata-se de uma reinvenção constante da prática, movida por inquietações, desejos e compromissos éticos. Mesmo em meio às precariedades, essas educadoras encontram formas de sustentar sua docência com sentido, construindo um saber que é também resistência e criação.

Outras falas reforçam esse entendimento. *“Eu me autoformo quando paro para pensar no que aconteceu com uma criança, no que eu poderia ter feito diferente. Às vezes, é num momento simples que a gente percebe o que precisa mudar”*, comentou uma professora, ao destacar o valor da escuta e da reflexão sobre o cotidiano. Outra compartilhou: *“Eu aprendo muito quando erro. Já me senti frustrada, mas depois vi que foi aquilo que me fez crescer, porque me fez buscar outras formas”*. Uma terceira afirmou: *“Às vezes, eu saio da sala de aula pensando: o que eu posso fazer para melhorar o que não funcionou hoje? Isso já é um jeito de me formar”*. E outra, com sensibilidade, disse: *“Ninguém diz para a gente como lidar com tudo. A gente aprende na marra, mas também com amor. E eu vou me formando assim: no meio do amor e da luta”*.

Essas falas ampliam o sentido de autoformação como um campo de elaboração contínua, onde o pensar e o sentir se entrelaçam à ação pedagógica, configurando um processo profundamente encarnado na experiência. Ao revelarem uma escuta fina de si mesmas e das infâncias, as professoras afirmam uma prática formativa que se nutre da reflexividade, do afeto e da ética do cuidado. Trata-se de uma formação que ultrapassa os limites da racionalidade técnica e instrumental, assumindo contornos existenciais e políticos, tal como discutem autores como Pineau (1988), Alarcão (2001) e Josso (2007b).

Essa prática de escuta e reinvenção cotidiana evidencia que a autoformação se realiza em uma pedagogia da presença, na qual a professora se implica integralmente na relação com o outro, com o espaço e consigo mesma. Ao atribuírem valor aos momentos simples do cotidiano, as educadoras entrevistadas reafirmam que é na convivência e na atenção aos detalhes da experiência que se produzem os saberes mais potentes. Assim, cada gesto, cada erro, cada encontro se torna matéria-prima para o exercício reflexivo e para a construção de uma identidade profissional em constante devir.

Essa dimensão sensível da autoformação, que emerge das falas, se articula com os aportes teóricos trazidos na revisão sistemática, nos quais a escrita de si, a colaboração entre pares, a escuta das crianças e o compromisso com o contexto social aparecem como fundamentos de um processo formativo mais autêntico, autoral e significativo. Ao trazerem à tona essas experiências, as professoras não apenas se formam, elas também transformam os significados da docência, reafirmando o espaço escolar como território de resistência, invenção e esperança.

Assim, a autoformação, para além de uma alternativa às ausências institucionais, é afirmada pelas professoras como um modo potente de ser-professora. Um modo que reconhece a complexidade da docência na Educação Infantil e afirma o valor das práticas cotidianas como lugares legítimos de produção de saberes, de subjetividades e de resistência. Ao articular vivências e conceitos, teoria e experiência, essas professoras constroem práticas formativas que dialogam com a literatura acadêmica contemporânea, mesmo partindo de territórios simbólicos e reais, marcados por desafios, criatividade e reinvenção.

#### **5.4 Categoria IV – estratégias e recursos utilizados na autoformação**

As entrevistas evidenciaram que as professoras da Educação Infantil mobilizam uma diversidade de estratégias e recursos em seus processos de autoformação, construindo trajetórias formativas marcadas pela criatividade, pela autonomia e pelo compromisso com a qualidade da prática pedagógica. Essas trajetórias não são necessariamente planejadas de forma linear ou institucionalizada, mas configuram-se como percursos abertos, dinâmicos e profundamente conectados às experiências vividas no cotidiano do espaço escolar.

Tais práticas emergem de necessidades concretas que se impõem no trabalho diário com as crianças e expressam a capacidade das professoras de transformar desafios em oportunidades formativas. Cada situação inesperada, cada inquietação pedagógica ou cada encontro com o desconhecido converte-se em potencial formador, desde que acolhido com escuta sensível e disposição reflexiva. Como afirma uma professora: *“A gente vai tentando, errando, perguntando, pesquisando... não dá pra esperar que venham nos dizer como fazer. A gente corre atrás”*. Assim, as estratégias de autoformação são mais que alternativas à ausência de políticas formativas eficazes: são expressões da potência inventiva das professoras diante de contextos adversos. Elas revelam uma ética do cuidado e do compromisso com a infância, sustentando o desejo de seguir aprendendo, mesmo diante da precariedade.

Entre as estratégias mais mencionadas estão a leitura de livros, artigos, documentos oficiais e publicações voltadas à prática docente. Muitas professoras relataram que, diante de dúvidas ou desafios, recorrem a materiais de referência, buscando embasamento para qualificar suas intervenções pedagógicas. *“Quando vejo que algo não está funcionando, vou atrás de um texto, de um autor, vejo vídeos. Sempre tem um jeito de aprender mais”*, relatou uma participante. Essa prática de estudo autônomo articula-se ao que Demo (2002) define como “pesquisa como princípio educativo”, compreendendo a busca por conhecimento como um exercício constante de autoria e reconstrução crítica da prática.

Ao buscar leituras e referências por conta própria, essas professoras se colocam como sujeitos ativos em seus processos formativos, promovendo deslocamentos nos modos tradicionais de aprender e ensinar. Tal postura demonstra não apenas um compromisso com a melhoria da prática pedagógica, mas também uma valorização da produção acadêmica e do diálogo com saberes sistematizados. Em um cenário marcado pela escassez de políticas públicas de formação, essa iniciativa assume um caráter político e de resistência, na medida em que afirma o direito à formação continuada e a necessidade de acesso a saberes de qualidade.

Além disso, a escolha de materiais nem sempre parte de indicações externas ou prescrições oficiais, mas de critérios próprios, construídos com base nas vivências e nos dilemas do cotidiano. *“Nem tudo o que mandam a gente estudar ajuda. Eu aprendo muito mais quando eu mesma busco algo que tem a ver com minha sala, com minha realidade”*, destacou outra professora. Esse aspecto confere à leitura um

sentido mais significativo, pois ela deixa de ser um requisito burocrático e passa a ocupar o lugar de aliada no enfrentamento das complexidades do trabalho com as infâncias.

Outro aspecto que chama atenção é o investimento que essas professoras realizam, muitas vezes de forma invisibilizada, em sua própria formação. Esse investimento não se dá apenas em termos simbólicos, mas envolve também recursos mensuráveis e imensuráveis. O tempo é um dos principais ativos mobilizados nesses processos. Muitas relataram que estudam à noite, aos finais de semana, ou nos intervalos entre uma tarefa e outra, demonstrando o quanto a autoformação exige reorganização pessoal e esforço constante.

Como compartilhou uma professora: *“Eu estudo depois que coloco meu filho pra dormir. Às vezes estou exausta, mas sei que preciso buscar, aprender. É o único tempo que eu tenho”*. Outra destacou: *“Já comprei curso com meu dinheiro porque achei que ia me ajudar na sala. A escola não pagou, mas eu fui atrás”*. Esses depoimentos evidenciam também o investimento financeiro que, embora não sistematizado pelas políticas públicas, recai sobre essas profissionais. Em busca de qualidade para sua prática, elas arcam com custos de cursos, livros, materiais e plataformas e fazem isso movidas pelo desejo de fazer melhor, não por imposição.

Essa dimensão revela que a autoformação envolve não apenas estratégias e recursos simbólicos, mas também escolhas concretas, muitas vezes feitas à revelia de condições estruturais mínimas. Reforça-se, assim, o caráter ético e político desse movimento, pois mesmo diante de ausências institucionais, as professoras se mantêm em busca, reinventando caminhos e reafirmando sua potência formativa.

Outras estratégias incluem a realização de cursos online gratuitos, a participação em lives, webinários e grupos de estudo, especialmente aqueles mediados pelas redes sociais. Plataformas como YouTube, Instagram e grupos de WhatsApp foram citadas como fontes acessíveis de formação, principalmente pela praticidade e pela possibilidade de dialogar com outros sujeitos da prática. Embora muitas dessas formações não sejam certificadas, são valorizadas pelas professoras por estarem conectadas aos desafios reais do espaço escolar. Uma delas compartilhou: *“Participo de um grupo no WhatsApp com outras colegas. A gente troca muita coisa, ideias, materiais, links. Aprendo mais ali do que em muitos cursos que já fiz”*.

A troca de experiências entre pares também apareceu com destaque nos relatos, sendo reconhecida como um dos recursos mais potentes na formação cotidiana. Conversas informais, observação de práticas de colegas e partilhas no HTPC são espaços em que o saber circula e se constrói coletivamente. Esses momentos de diálogo e convivência promovem a valorização do conhecimento que emerge da prática, possibilitando a escuta de diferentes perspectivas e o reconhecimento das vivências singulares como fontes legítimas de aprendizagem. Como sintetizou uma participante: *“Aprendo muito escutando minhas colegas, vendo o que elas fazem. A gente se ajuda, se apoia”*.

Para além do aspecto técnico, essas interações constituem também um espaço de acolhimento, pertencimento e fortalecimento da identidade profissional. Compartilhar dúvidas, estratégias e conquistas com outras professoras ajuda a romper o isolamento, reforça vínculos afetivos e contribui para a construção de uma cultura colaborativa no interior das instituições. Nesse sentido, o HTPC deixa de ser apenas um espaço formal e passa a configurar-se como território de formação, de elaboração conjunta de saberes e de afirmação da potência coletiva da docência.

Como destaca Ferreira (2006), a formação também se dá nos encontros entre profissionais, na construção de redes de pertencimento e no reconhecimento das outras como espelhos e inspirações. Essa concepção amplia a noção de formação, reconhecendo que os saberes docentes não se constituem apenas em cursos e eventos, mas principalmente nas relações que se tecem no cotidiano e na escuta atenta entre quem compartilha os mesmos desafios e sonhos educacionais.

Essas formas de autoformação demonstram um protagonismo formativo que resiste às lacunas institucionais e às dificuldades materiais. As professoras, mesmo diante de limitações estruturais, mobilizam recursos pessoais, emocionais e coletivos para permanecerem aprendendo e reinventando sua prática. Essa disposição é reflexo de um compromisso ético com a infância e com a construção de uma educação mais sensível, justa e significativa.

Estudos como os de Almeida e Brito (2022) reforçam que a pluralidade de estratégias de autoformação utilizadas por professoras da Educação Infantil constitui uma resposta criativa às políticas frágeis de formação continuada. Mais do que uma adaptação circunstancial, essa diversidade de caminhos formativos revela a capacidade dessas profissionais de produzir alternativas legítimas para além das estruturas oficiais. Ao se apropriarem de diferentes recursos e espaços formativos,

essas professoras reafirmam sua agência e autonomia, posicionando-se como autoras de seus processos de desenvolvimento profissional, mesmo diante de sistemas que historicamente inviabilizam a complexidade de seu trabalho.

Essa postura ativa e reflexiva contribui para a reconfiguração dos sentidos da docência, mostrando que aprender, nesse contexto, é também um ato de resistência e um exercício de reinvenção cotidiana.

Assim, as estratégias e recursos utilizados pelas professoras em seus percursos de autoformação revelam não apenas práticas pontuais de atualização, mas verdadeiros gestos políticos e pedagógicos de resistência e reinvenção da docência. São formas de sustentar o ato de ensinar com compromisso, sensibilidade e desejo de transformação social, mesmo quando o sistema ainda pouco valoriza esse profissional.

## **5.5 Considerações da análise**

As análises realizadas a partir das entrevistas com as professoras da Educação Infantil evidenciam que a autoformação é um processo vivo, dinâmico e profundamente conectado às experiências que emergem do cotidiano escolar. Longe de ser um ato isolado ou meramente técnico, ela se revela como uma prática atravessada por dimensões subjetivas, sociais, políticas e culturais, que permeiam a profissão docente e se expressam nas múltiplas estratégias, escolhas e sentidos atribuídos pelas professoras aos seus percursos formativos.

Ao longo das quatro categorias analisadas, foi possível perceber que a motivação para a formação continuada nasce, muitas vezes, de inquietações e desejos profundamente enraizados no compromisso ético com a infância e com o fazer pedagógico. As professoras demonstram compreender sua formação como um percurso permanente de (re)construção, no qual o desenvolvimento profissional se articula à busca por sentidos mais amplos para o ensinar. Esse movimento se intensifica diante dos desafios enfrentados na rede pública, onde as lacunas institucionais, a precariedade de recursos e as contradições entre teoria e prática não impedem, mas, ao contrário, alimentam formas inventivas, colaborativas e sensíveis de continuar aprendendo.

O conceito de autoformação, tal como compreendido pelas participantes, ultrapassa os limites da formação formal e assume contornos identitários e éticos. As

professoras se reconhecem como autoras de suas trajetórias, assumindo o cotidiano como espaço legítimo de produção de saberes e de reinvenção da prática. O exercício da escuta das crianças, das colegas e de si mesmas emerge como elemento central desse processo, sustentando uma pedagogia que valoriza o vivido, o afetivo, o sensível e o colaborativo.

As estratégias e recursos utilizados, por sua vez, revelam uma rede plural de possibilidades formativas, construídas a partir de interesses, demandas e contextos reais. Seja por meio de leituras, trocas, cursos online, redes sociais ou momentos coletivos, as professoras transformam suas vivências em oportunidades de aprendizagem, mesmo quando os apoios institucionais são escassos. A autoformação, nesse contexto, não é apenas alternativa: é resistência, autoria e potência.

Os achados desta pesquisa evidenciam que a autoformação se enraíza em quatro grandes dimensões interdependentes: a pessoal, que se refere ao engajamento subjetivo e à identidade docente; a educacional, que se traduz na busca por qualificação e sentido para o ensinar; a social, que envolve os vínculos com a comunidade escolar, as famílias e os pares; e a cultural, que se manifesta nas trocas simbólicas, nos modos de aprender e ensinar, e nas formas de interpretar e responder aos desafios do cotidiano.

Ao iluminar essas dimensões, o estudo também oferece pistas valiosas para a construção do produto técnico, o guia de estudos para a autoformação de professoras da Educação Infantil. Esse guia será concebido como um instrumento formativo ancorado nas práticas reais e nos saberes construídos no cotidiano, respeitando as singularidades de cada contexto educativo e valorizando a diversidade de experiências das professoras.

Mais do que um repositório de conteúdos ou um manual de procedimentos, esse material pretende operar como um espaço de escuta, acolhimento e provocação, que incentive a reflexão crítica e a autoria das educadoras sobre seus próprios percursos. Para isso, é fundamental que considere as condições concretas de tempo, recursos e acesso, além de dialogar com a linguagem, os sentidos e os afetos que permeiam a prática docente na Educação Infantil.

O guia será uma ferramenta viva, construída com base em perguntas e não apenas em respostas, e que promova o encontro entre teoria e prática, entre subjetividade e conhecimento, entre o que se vive e o que se deseja transformar. Mais

do que orientar, ele deve inspirar: provocar deslocamentos, abrir possibilidades e fortalecer a compreensão de que a autoformação é um direito, uma escolha e uma potente forma de reinvenção do ser-professora.

Em um cenário desafiador, marcado por limitações institucionais e múltiplas exigências, as professoras reafirmam, por meio de suas vozes e vivências, que formar-se é também um gesto de compromisso com sua própria prática e com as crianças. A autoformação, nesse contexto, desponta como um caminho legítimo de autonomia e autoria, sustentado por escolhas intencionais, sensíveis e comprometidas com o fazer pedagógico. Reconhecer e fortalecer essa potência formativa é, ao mesmo tempo, um ato de valorização da docência e um convite à construção de políticas e práticas mais coerentes com a realidade das professoras da Educação Infantil.

## 6 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

*“O caminho se faz é com os passos do outro em nós.”  
Mia Couto*

O PTT apresentado neste trabalho constitui-se em um Guia de Estudos para a Autoformação de Professoras da Educação Infantil, elaborado a partir das inquietações, falas, desejos e necessidades formativas emergentes da pesquisa. Vinculado ao processo investigativo e fundamentado em referenciais críticos, o PTT transcende a função de material didático complementar, representando uma intervenção formativa situada, ancorada nas experiências concretas das docentes da escola pública e nos sentidos que atribuem ao seu fazer pedagógico. No contexto do mestrado profissional, o produto expressa o compromisso com a produção acadêmica aplicada, comprometida com a realidade educacional e com a transformação das práticas docentes.

A proposta deste PTT orienta-se pela compreensão da autoformação como um processo contínuo, autônomo e reflexivo, no qual as educadoras assumem o papel de sujeitos de seus próprios percursos formativos. O guia emerge das vozes das professoras entrevistadas, constituindo-se como resposta às lacunas formativas apontadas, aos desafios cotidianos e aos desejos de aprender, crescer e ressignificar a docência. Como defendem Oliveira e Moreira (2023), os PTTs, no âmbito dos mestrados profissionais, devem materializar soluções para lacunas reais identificadas em contextos educacionais. Nesse sentido, a construção do guia buscou respeitar a singularidade das experiências docentes e oferecer um instrumento acessível, sensível e inspirador, que possa ser apropriado de maneira autônoma ou coletiva pelas professoras da Educação Infantil, favorecendo práticas mais conscientes, colaborativas e transformadoras.

A escolha do guia de estudos como formato do PTT justificou-se pelo seu potencial de provocar reflexões, instigar diálogos e oferecer subsídios formativos de forma flexível e contextualizada. Diferentemente de modelos prescritivos ou lineares de formação continuada, o guia estrutura-se como um instrumento provocador, que convida as professoras à construção de saberes a partir de suas próprias vivências e necessidades formativas. Como afirmam Santos e Almeida (2021), os produtos

educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais devem promover percursos significativos e formativos, respeitando os contextos reais dos sujeitos envolvidos.

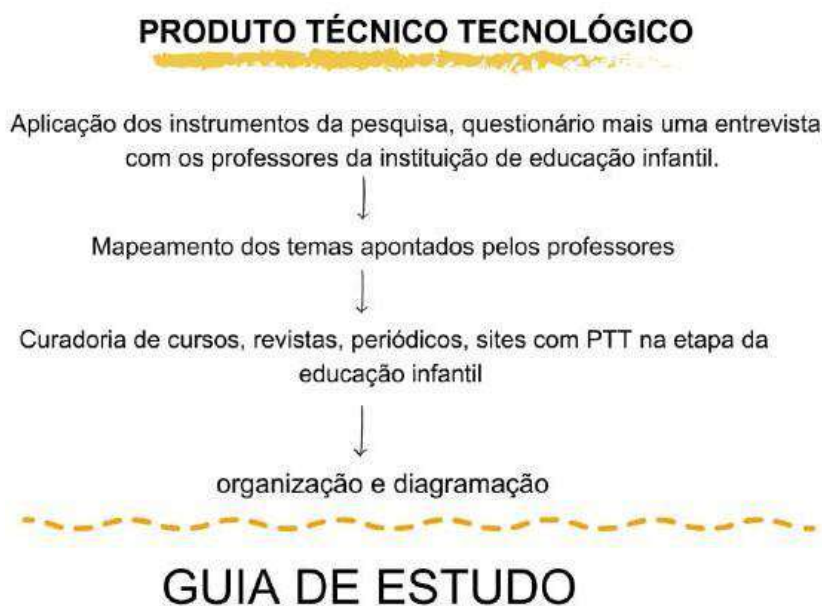
O guia de estudos foi estruturado em capítulos organizados por eixos temáticos que emergiram das entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil. As temáticas abordadas incluem: sentidos da docência, práticas pedagógicas com crianças pequenas, escuta sensível, cuidado, planejamento, relações com as famílias, formação continuada e uso de tecnologias. Os conteúdos são apresentados de forma acessível e dialógica, intercalando textos reflexivos, indicações de leituras, vídeos, podcasts, experiências compartilhadas pelas docentes, bem como sugestões de práticas formativas individuais ou em grupo.

A proposta metodológica do guia respeita a lógica da autoformação autônoma e situada, oferecendo caminhos que possam ser percorridos conforme as demandas e os tempos de cada educadora. Os percursos não seguem uma ordem rígida, podendo ser adaptados ao contexto de atuação das docentes ou utilizados como material de apoio para gestores escolares e formadores. Dessa forma, o guia articula os objetivos da pesquisa com a prática educativa, promovendo reflexões que partem da realidade e retornam a ela transformada, fortalecendo a autoria docente e o compromisso com a formação crítica no cotidiano da Educação Infantil. Enquanto ferramenta formativa, o guia assume também a função de mediador simbólico entre a experiência vivida e a prática pedagógica, favorecendo a construção de sentidos, a valorização da autoria docente e o fortalecimento da identidade profissional.

A construção do PTT foi atravessada por um processo formativo vivenciado com as professoras participantes da pesquisa. Em vez da realização de um ciclo de webinários, previsto inicialmente, optou-se pela realização de atividades de percurso presenciais, que proporcionaram momentos de escuta, troca de experiências e reflexões coletivas sobre a autoformação. Essas vivências fortaleceram ainda mais a dimensão situada e colaborativa do guia, garantindo que seu conteúdo dialogasse com a realidade concreta da escola e com os saberes construídos pelas docentes.

A seguir, apresentam-se duas figuras que ilustram o percurso metodológico vivenciado durante a construção do PTT (Figuras 11 e 12) (Apêndices B, C e D). A primeira sintetiza as etapas do processo formativo com as professoras participantes; a segunda representa os desdobramentos dessas etapas na estruturação do guia de estudos.

Figura 11 – Percurso formativo para a elaboração do Produto Técnico-Tecnológico



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

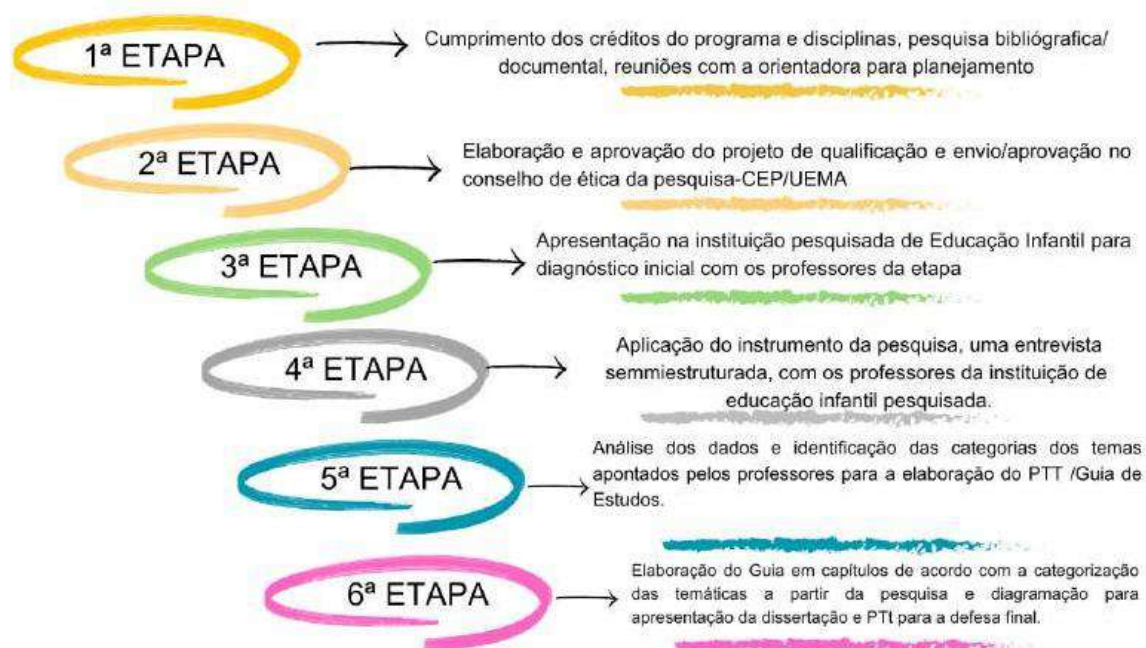
O guia elaborado nesta pesquisa projeta-se como uma ferramenta aberta, dinâmica e em constante (re)significação, conforme os usos e apropriações realizadas pelas professoras em seus contextos reais de atuação. Sua natureza flexível e adaptável permite que o material seja continuamente ressignificado a partir das necessidades, interesses e vivências das educadoras, respeitando a singularidade de cada contexto educativo. Dessa forma, o guia se constitui como um instrumento de apoio formativo, mas também como um convite à reflexão crítica e à autoria das práticas pedagógicas.

Ao valorizar a escuta sensível, o cotidiano das instituições e os saberes produzidos na prática, o PTT reafirma a potência da autoformação como direito das professoras, como gesto de autonomia e como possibilidade concreta de transformação das práticas docentes. A perspectiva de que a formação pode e deve emergir dos territórios vividos pelas educadoras fortalece a compreensão de que a autoformação não é um caminho solitário, mas uma construção coletiva, ancorada na experiência, no diálogo e na partilha.

A elaboração do guia reafirma, ainda, o compromisso do mestrado profissional com a articulação entre ciência, experiência e ação educativa. O produto final não se limita a uma entrega institucional, mas expressa um movimento ético e

político de integração entre universidade, escola e professores, reconhecendo-os como sujeitos que formam a si mesmos e, ao mesmo tempo, formam outros por meio da prática pedagógica. Ao estabelecer esse elo entre pesquisa e realidade, entre teoria e prática, o guia consolida-se como uma contribuição significativa à formação continuada de professores da Educação Infantil e ao fortalecimento da identidade docente comprometida com a transformação social.

Figura 12 – Etapas do percurso metodológico do PTT



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Embora o guia de estudos tenha sido concebido a partir da realidade de uma instituição específica, sua proposta apresenta potencial para ser reaplicada, adaptada e ampliada em diferentes contextos educacionais. Por sua flexibilidade e vinculação à prática, o produto pode ser utilizado tanto em processos individuais de autoformação quanto em ações coletivas de formação continuada promovidas por escolas, redes de ensino ou programas de formação docente. Como destacam Silva e Garms (2015), a formação de professores da Educação Infantil demanda materiais estruturados que auxiliem na compreensão e organização do trabalho pedagógico, contribuindo para a qualificação da prática.

Além disso, Ostetto (2000, p. 98) ressalta que, para que professoras e professores vejam e ouçam a criança, considerando suas brincadeiras, perguntas, descobertas sobre o mundo, aprendizagens e expressões que evidenciam sua

construção de conhecimento, é imprescindível que também vejam e ouçam a si mesmos. Essa escuta de si, que requer tempo, intencionalidade e suporte formativo, é exatamente o que este guia busca fomentar. O PTT, portanto, não se encerra em seu formato atual, mas se abre à possibilidade de reinvenção em novos contextos, reafirmando a importância de práticas formativas que nascem da experiência, dialogam com o território e respeitam os tempos e percursos de cada educadora.

Como parte do processo de construção do PTT, foram desenvolvidas ações que valorizaram a escuta sensível, a subjetividade e a coautoria das professoras participantes da pesquisa. Esses momentos foram fundamentais para fortalecer o vínculo entre a proposta do guia e a realidade formativa das docentes da Educação Infantil, conforme descrito no Apêndice A. A seguir, apresenta-se uma síntese dessas ações formativas.

Quadro 3 - Etapa da ação formativa

<b>Etapa da ação formativa</b>	<b>Descrição</b>
<b>Entrega de envelope personalizado</b>	Cada professora recebeu um envelope cuidadosamente preparado, com materiais impressos e identidade visual acolhedora, simbolizando o início do percurso formativo compartilhado.
<b>Carta-convite à criação compartilhada</b>	Apresentação para a elaboração do guia e convite à construção coletiva de sua identidade gráfica, com espaço para sugestões e contribuições visuais representativas das vivências e desejos das participantes.
<b>Folha poética com linhas livres (floral)</b>	Espaço simbólico destinado à expressão afetiva e reflexiva sobre o ser professora da Educação Infantil, por meio de palavras, frases, músicas ou pensamentos.
<b>Proposta de autorretrato (inspirada em Mário Quintana)</b>	Convite à construção de um autorretrato livre, com palavras, desenhos ou símbolos que representassem a identidade docente de cada participante.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na sequência, apresenta-se a Ficha Técnica do PPT, com informações organizadas para facilitar a compreensão de seus propósitos e modos de utilização (Quadro 4):

Quadro 4 - Ficha Técnica do PPT

<b>Elemento</b>	<b>Descrição</b>
<b>Título</b>	Guia de Estudos “O ComPARTRILHAR de saberes, tempos e escutas: guia da jornada de autoformação para professores da Educação Infantil”
<b>Autoria</b>	Carolina Augusta Almeida Lima
<b>Co-autoria</b>	Regina Célia Vilanova-Campelo
<b>Instituição</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
<b>Público-alvo</b>	Professoras da Educação Infantil; Formadores de professores; Gestores escolares; Graduandos de Pedagogia
<b>Objetivo</b>	Oferecer subsídios teórico-práticos para a autoformação docente a partir de temas emergentes da prática pedagógica na Educação Infantil, promovendo reflexões críticas, construção de saberes e fortalecimento da autoria docente em contextos reais de atuação
<b>Estrutura geral</b>	Organizado em capítulos temáticos com base nas falas das docentes participantes. Cada capítulo contém: (a) texto introdutório e reflexivo; (b) indicações de leitura e referências teóricas; (c) recursos multimídia (vídeos, podcasts, sites); (d) propostas de prática formativa individual ou coletiva; (e) espaço para registros e autorreflexão
<b>Modalidade de uso</b>	(a) Uso individual (reflexão e planejamento pessoal); (b) Uso coletivo (HTPCs, formações continuadas, grupos de estudo); (c) Material de apoio em programas de formação inicial e continuada

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O guia de estudos aqui apresentado traduz a intenção de construir uma proposta formativa que seja, ao mesmo tempo, prática, situada e transformadora. Trata-se de um instrumento que nasce no território da instituição, alimentado pelas experiências concretas das professoras da Educação Infantil, e que busca dialogar com suas necessidades reais, seus desafios cotidianos e seus desejos formativos.

A proposta aqui materializada é sensível à escuta e ao contexto, e aposta na potência de cada educadora como sujeito da própria formação. Mais do que um material didático, este produto se constitui como um gesto político-pedagógico de valorização das professoras da Educação Infantil, reconhecendo suas histórias, vozes e percursos como legítimos e potentes espaços de formação. Ao assumir a formação como um processo contínuo e autoral, o guia afirma que a prática cotidiana, muitas vezes silenciada nos espaços formais de formação, pode e deve ser tomada como ponto de partida para a produção de saberes, a construção da identidade docente e o fortalecimento do pertencimento profissional.

Sua elaboração, guiada pela escuta atenta e pela construção coletiva de sentidos, reforça a convicção de que a autoformação é um direito e uma possibilidade real de ressignificação da docência. Em especial, destaca-se a importância deste processo em contextos de vulnerabilidade e resistência, como é o caso das escolas públicas, em que as professoras enfrentam múltiplos desafios estruturais e simbólicos, mas também demonstram enorme capacidade de reinvenção, criatividade e compromisso com a infância.

Ao propor percursos abertos, autorais e sensíveis, este guia assume o compromisso de provocar, inspirar e sustentar processos de reflexão que partem da experiência e retornam a ela enriquecida. A valorização do cotidiano, da escuta de si e do outro, e da construção de práticas significativas está no cerne desta proposta, que compreende a formação como uma prática transformadora, viva e profundamente humana. É nesse movimento que o guia se amplia e pode ser acessado em sua integralidade por meio do link abaixo:

Figura 13- QR Code do PTT



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Assim, reafirma-se o papel do mestrado profissional como articulador entre o conhecimento acadêmico, a ação educativa e a transformação social. O guia, nesse sentido, é mais do que um produto final; é um convite à continuidade do movimento formativo, à ampliação dos sentidos da docência e à construção coletiva de caminhos mais humanos, justos e potentes para a Educação Infantil.

## 6.1 Avaliação da experiência formativa com o Guia de Estudos: escutas sobre a usabilidade do material

Após a elaboração e socialização do Produto Técnico-Tecnológico, o Guia de Estudos “O ComPARTRILHAR de saberes, tempos e escutas”, emergiu, de forma orgânica e reflexiva, a necessidade de avaliar sua recepção, aplicabilidade e potencial de transformação nas práticas docentes. Essa inquietação surgiu não apenas como um desdobramento natural do percurso investigativo, mas como parte de um compromisso ético e metodológico com a escuta ativa das professoras que participaram da pesquisa. Avaliar o guia significava, portanto, reconhecer a importância de compreender se, em sua forma estética, linguagem e conteúdo, o material conseguiu alcançar os sentidos formativos para os quais foi concebido. Mais do que confirmar a efetividade do produto, tratava-se de verificar se ele dialogava com as experiências reais das docentes, contribuindo para sua autoformação, provocando questionamentos, suscitando autorreflexão e fortalecendo vínculos profissionais e afetivos com a prática educativa. Essa etapa, marcada por sensibilidade e abertura, reafirma o lugar da escuta como princípio fundante de uma pesquisa implicada com a transformação das subjetividades e com a construção coletiva de saberes.

Com esse objetivo, foi construído e aplicado um instrumento de escuta sensível, voltado à avaliação do processo formativo promovido pelo guia. O questionário (Apêndice E) foi disponibilizado para as nove professoras da Educação Infantil que participaram das ações formativas durante a pesquisa, por meio de link enviado via aplicativo de mensagens. Destas, três se dispuseram a responder voluntariamente, compondo o grupo cujas percepções foram analisadas nesta etapa.

A escolha dessas participantes se deu pela centralidade de suas vozes no processo de construção coletiva da pesquisa, reafirmando o compromisso com a escuta como princípio metodológico e ético. O instrumento consistiu em um questionário de natureza qualitativa, composto por questões abertas e objetivas, estruturadas para captar não apenas opiniões e avaliações diretas sobre o guia, mas também sentimentos, percepções subjetivas, memórias evocadas durante a leitura e sugestões para futuros aprimoramentos. Essa abordagem buscou, intencionalmente, valorizar a singularidade das experiências docentes e criar uma ambiência propícia para o compartilhamento de sentidos atribuídos ao uso do produto em contextos reais,

permitindo, assim, uma análise mais densa sobre sua pertinência, impacto e potencial de ressignificação das práticas pedagógicas.

A análise das respostas evidenciou aspectos centrais da recepção do guia, indicando que o material foi reconhecido como significativo, acessível e sensível às práticas reais das docentes da Educação Infantil. As participantes ressaltaram que o guia se mostrou não apenas acolhedor e mobilizador, mas também potente enquanto instrumento de reflexão e ação pedagógica. Destacaram sua capacidade de provocar deslocamentos subjetivos e instaurar processos de escuta ativa de si e do outro, com base em uma estrutura clara, linguagem respeitosa e conteúdo alinhado às múltiplas necessidades formativas do cotidiano escolar. Houve consenso entre as docentes de que o material dialoga com os desafios reais enfrentados nas instituições educativas, promovendo o reconhecimento de suas experiências como fonte legítima de saber e contribuindo para a ressignificação de suas práticas, conforme indicam os princípios da formação situada e da pedagogia da escuta, presentes em autores como Bondía (2002) e Rinaldi (2012).

Em relação à apresentação estética e organização visual, todas as respondentes atribuíram nota máxima, destacando a identidade visual como um elemento que favoreceu o envolvimento afetivo com o material e que contribuiu significativamente para a experiência formativa. As ilustrações, o uso de cores suaves, a diagramação harmônica e o equilíbrio entre texto e imagem foram mencionados como aspectos que não apenas convidam à leitura, mas também favorecem a permanência e a imersão no conteúdo, despertando sensações de pertencimento e acolhimento. Tal percepção reafirma o entendimento de que o design pedagógico é parte constituinte do processo educativo e que a dimensão estética da formação atua como um elo sensível entre o conteúdo e a experiência vivida pelas professoras. O cuidado com os detalhes gráficos e simbólicos foi interpretado como expressão do respeito e da valorização da docência, criando uma ambiência propícia à reflexão e ao encantamento, como sustentam Barbosa (2009) ao discutirem a importância da estética na composição de materiais formativos que buscam integrar razão e sensibilidade, forma e conteúdo, técnica e afeto.

No que se refere ao conteúdo, os temas abordados – como inclusão, autismo, desenvolvimento infantil e o brincar – foram considerados pelas participantes como altamente pertinentes, atuais e representativos das inquietações que atravessam o cotidiano da prática docente na Educação Infantil. Esses eixos

temáticos não foram percebidos apenas como tópicos organizadores, mas como expressões de uma escuta atenta aos desafios que emergem das salas referências e dos espaços nas instituições da Educação Infantil, das interações com as crianças e das exigências éticas que envolvem o fazer docente em contextos marcados pela diversidade, pela desigualdade e por múltiplas vulnerabilidades.

As professoras destacaram que tais temas dialogam diretamente com os processos de planejamento, avaliação e construção de vínculos afetivos e pedagógicos no cotidiano escolar, sendo tratados no guia de forma acessível, crítica e profundamente respeitosa. Nesse sentido, a abordagem dessas temáticas no material foi reconhecida como uma escolha intencional e situada, que afirma a centralidade das infâncias diversas e a necessidade de uma formação que promova a escuta ativa, a empatia, o respeito às singularidades e o compromisso com práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

A presença desses conteúdos foi também interpretada como um gesto político-pedagógico, na medida em que evidencia o posicionamento ético e a intencionalidade formativa da autora ao propor um material que não se furta a discutir questões sensíveis e estruturantes do cotidiano escolar. Essa escolha revela o compromisso com uma formação docente voltada à justiça social, ao combate às exclusões e à valorização da infância em sua pluralidade, em consonância com os princípios da educação emancipadora e da pedagogia crítica. Ao se debruçar sobre esses temas com profundidade, o guia reitera a potência da autoformação como caminho de resistência, reexistência e reconstrução de sentidos para o ser e o fazer docente na Educação Infantil.

Outro aspecto destacado pelas professoras foi a proposta de percursos formativos flexíveis, em que cada capítulo do guia pode ser acessado de forma não linear, respeitando os tempos, os interesses, os níveis de experiência e as necessidades singulares de cada leitora. Essa estrutura foi valorizada como um diferencial metodológico relevante, pois rompe com a lógica tradicional dos materiais formativos que impõem sequencialidade rígida e cronologias fixas. Em seu lugar, propõe-se uma experiência de leitura mais autônoma, orgânica e personalizada, que se constrói a partir da escuta de si mesma, do outro e do coletivo escolar.

Essa flexibilidade dialoga diretamente com os princípios da autoformação situada, como defendem Nóvoa (1999) e Pineau (2006), ao reconhecer a professora como sujeito ativo, reflexivo e criador de sua própria trajetória formativa. Ao permitir

múltiplos caminhos de fruição dos conteúdos, o guia rompe com a rigidez dos percursos prescritos e se inscreve na tradição dos dispositivos pedagógicos abertos, aqueles que reconhecem a multiplicidade de experiências e modos de aprender. Trata-se de uma proposta que se ancora na valorização da autonomia docente, promovendo não apenas liberdade de escolha, mas também o fortalecimento da autoria pedagógica.

As professoras participantes relataram que essa possibilidade de construção autônoma dos percursos favoreceu não apenas o protagonismo individual, mas também o surgimento de momentos de reencontro com suas próprias práticas e memórias profissionais, ressignificando experiências anteriores à luz das reflexões suscitadas pelo guia. Essa abertura à interpretação, à apropriação e à reconfiguração dos conteúdos torna o material mais do que um instrumento didático: ele se converte em um território formativo, onde as professoras se reconhecem, se interpelam e se reconstróem continuamente como sujeitas de saber e transformação.

Nesse sentido, o guia não se apresenta como roteiro fechado, rígido ou prescritivo, mas como um território relacional, simbólico e mobilizador de sentidos, que se molda organicamente às práticas, aos contextos e às trajetórias de vida de quem o lê e o vivencia. A proposta não impõe um caminho único, mas convida à travessia formativa a partir da experiência, do desejo e da escuta ativa da professora consigo mesma e com sua realidade pedagógica. Essa característica confere ao material uma identidade própria, singular e afetiva, viva e em permanente construção, abrindo possibilidades de apropriação, ressignificação e criação de novos sentidos para o fazer docente.

Trata-se de um dispositivo formativo que se alimenta do diálogo, que interpela e é interpelado pelas subjetividades que o acessam, possibilitando leituras plurais, usos variados e reinterpretções ancoradas na diversidade do cotidiano escolar. Ao se configurar como um espaço de abertura e invenção, o guia reafirma sua potência como proposta formativa emancipadora, que respeita as singularidades docentes, reconhece os saberes da experiência e se coloca como provocação poética e crítica à reinvenção cotidiana da educação.

A linguagem do guia também foi elogiada pelas participantes por sua combinação sensível entre poética e intencionalidade formativa. Mais do que um texto informativo, o material foi descrito como um convite ao mergulho emocional e reflexivo, capaz de interpelar profundamente a identidade docente e os sentidos atribuídos ao

fazer pedagógico. A presença de cartas endereçadas às leitoras, de textos literários cuidadosamente selecionados e de espaços dedicados à escrita pessoal e ao registro de memórias foi percebida como uma estratégia potente de escuta de si, evocando afetos, lembranças e percepções muitas vezes silenciadas no cotidiano escolar.

Esses elementos metodológicos configuraram o guia como um território de acolhimento e pertencimento, onde a professora se reconhece como sujeito integral de saberes e sentimentos. Tal construção discursiva está em consonância com as concepções de autoformação, como defendem Josso (2007b) e Pineau (1988), nas quais a escrita de si e o compartilhamento de experiências assumem lugar central na construção da identidade profissional. Uma das participantes destacou: “a cada leitura, me senti sendo acolhida como professora e como mulher; parecia que o texto falava comigo, com minhas dores e alegrias”. Esse testemunho expressa não apenas a identificação com o conteúdo, mas a capacidade do guia de instaurar uma relação dialógica e sensível com suas leitoras, reafirmando que a linguagem, quando humanizada, também educa, transforma e emancipa.

Quanto à aplicabilidade do guia, as professoras relataram que tiveram um primeiro contato reflexivo com o material e expressaram a intenção de utilizá-lo futuramente em momentos de formação individual e coletiva. Trata-se, portanto, de uma impressão inicial, decorrente de uma análise geral do conteúdo, que evidenciou o potencial do guia como ferramenta formativa sensível, crítica e inspiradora. Ainda que não tenha sido implementado de forma sistemática, o material despertou nas participantes um olhar promissor sobre sua possível inserção em diferentes contextos escolares, como espaços de formação continuada, encontros pedagógicos, HTPCs e momentos de planejamento coletivo, sendo reconhecido como um dispositivo formativo aberto e acessível.

Essa primeira aproximação permitiu que as participantes identificassem múltiplas formas de apropriação do conteúdo, compreendendo o guia não como um manual de instruções, mas como um instrumento de escuta, acolhimento e mediação. Como afirmou uma das professoras em sua resposta: “Percebi que posso usar o guia em vários momentos, tanto sozinha, refletindo sobre minha prática, quanto com minhas colegas, pensando juntas. Ele não fecha, ele abre caminhos”. Já para outra professora “o guia parece conversar comigo, não é um material para seguir passo a passo, mas para sentir e pensar”. Essas falas reforçam a ideia de que o guia é um espaço de encontro e criação, mais do que um roteiro técnico. Tais percepções

dialogam com autores como Paulo Freire (2023), que entende a prática formativa como um processo dialógico e horizontal, em que o educador é também sujeito de sua aprendizagem. Além disso, reafirmam a concepção de autoformação defendida por Josso (2007) e Tardif (2002), na qual o processo formativo se constrói na interlocução entre saberes da experiência e saberes produzidos nos encontros, em uma lógica relacional e contextualizada.

As práticas sugeridas no guia foram avaliadas como flexíveis, sensíveis às singularidades dos territórios educativos e comprometidas com o reconhecimento da identidade docente como construção contínua. A intenção declarada pelas professoras de retomar o material em momentos futuros reafirma sua potência como recurso formativo vivo, capaz de inspirar reflexões e fortalecer coletivos pedagógicos na direção de uma educação mais humanizada, crítica e comprometida com a transformação social.

As sugestões de aprimoramento revelaram não apenas o interesse em novos conteúdos, mas o reconhecimento do guia como uma proposta formativa viva, dinâmica e em constante processo de construção. As participantes manifestaram o desejo de que o material possa se expandir por meio da inclusão de novos capítulos e abordagens, com destaque para temas urgentes e necessários, como as relações étnico-raciais, a educação anticapacitista e o cuidado com a saúde emocional das professoras. Tais indicações evidenciam a potência do guia em instigar novas reflexões e apontar caminhos formativos que dialoguem com os desafios contemporâneos da docência na Educação Infantil.

Essas sugestões foram compreendidas como sinais de envolvimento e valorização do material, e não como críticas negativas. Dialogam com a concepção de currículo em movimento proposta por Sacristán (2000), segundo a qual os materiais pedagógicos devem ser pensados como estruturas abertas e passíveis de reinterpretção e atualização constante. Ao apontarem a necessidade de continuidade e aprofundamento temático, as professoras reforçam o entendimento de que a formação docente precisa estar em sintonia com as pautas sociais, culturais e políticas que atravessam a prática pedagógica. Assim, os apontamentos feitos não apenas confirmam a relevância do guia, mas também ampliam seu horizonte de atuação, reposicionando-o como um dispositivo potente e dialógico, que se renova a partir das escutas que provoca e das práticas que inspira.

Encerrando essa escuta sensível e dialógica, o que se percebe é que o guia provocou mais do que uma leitura: ele despertou memórias, inspirou deslocamentos e acendeu novas possibilidades de ser professora no cotidiano da Educação Infantil. As falas das participantes, ainda que fruto de um primeiro contato, revelam o quanto a experiência estética, a linguagem acolhedora e os temas abordados se enraizaram nos sentidos de quem o percorreu. Não se trata apenas de um instrumento técnico, mas de um convite poético à autoformação, que respeita e reconhece as trajetórias docentes como espaço legítimo de saber e criação.

O reconhecimento espontâneo do potencial do guia, somado às sugestões de continuidade e aprofundamento, reafirma a importância de se produzirem materiais que falem com e desde os territórios reais da prática docente. Ao final, o que permanece é a imagem de um produto vivo, em permanente diálogo com suas leitoras, abrindo brechas para novos encontros e transformações. É nesse horizonte que o guia segue, como escrita aberta e formativa, em consonância com os princípios que orientam o mestrado profissional: compromisso ético, escuta ativa e valorização da docência como potência inventiva e transformadora.

## 7 CONCLUSÃO

*“Tudo o que não invento é falso.”*  
*Manoel de Barros*

Chegar até aqui é também retornar ao ponto de partida, não para encerrá-lo, mas para ressignificá-lo à luz de tudo que foi vivido, escutado, analisado e compreendido ao longo deste percurso investigativo e formativo. Trata-se de um movimento espiralado, em que a chegada permite um novo olhar sobre o início, revelando camadas antes invisíveis e sentidos antes adormecidos. Neste caminho, cada escuta, cada narrativa e cada registro constituíram marcas formadoras que ressoam na compreensão ampliada da autoformação docente.

Ao lançar um olhar sensível e intencional sobre os processos de autoformação de professoras da Educação Infantil, esta dissertação buscou não apenas compreender uma prática em curso, mas também afirmar sua legitimidade, potência e centralidade nos projetos de formação de professores. Em contextos educativos desafiadores, muitas vezes atravessados por precariedades materiais, simbólicas e institucionais, a autoformação emerge como gesto político de afirmação da autonomia, da autoria e da resistência. Mais do que um conceito, ela se revela como uma prática viva, pulsante e cotidiana, enraizada nas experiências singulares e coletivas de ser e tornar-se professora.

A pesquisa nasceu da escuta de si, do reconhecimento das inquietações pessoais e profissionais da autora enquanto professora da Educação Infantil, e da compreensão de que as práticas formativas que emergem do cotidiano escolar precisam ser valorizadas como espaços legítimos de produção de saberes e de fortalecimento da identidade docente. Retomar essa escuta, agora enriquecida pelas vozes das professoras participantes, permite reafirmar que a autoformação é, antes de tudo, um gesto de resistência e de cuidado de si e do outro.

Com o objetivo de analisar a autoformação de professoras da Educação Infantil a partir das dimensões educacional, social e cultural, a pesquisa se debruçou sobre os sentidos atribuídos pelas docentes ao seu percurso profissional, às práticas que mobilizam para aprender e ensinar, e às formas como se percebem em constante movimento formativo. O contato com essas narrativas revelou que, mesmo diante de limitações estruturais, ausências institucionais e desafios cotidianos, as professoras

criam brechas, constroem caminhos e reinventam-se por meio de práticas reflexivas, trocas entre pares, buscas individuais e afetos que sustentam sua atuação pedagógica.

Os achados da pesquisa evidenciam que a autoformação se materializa de forma múltipla, diversa e situada, integrando uma rede complexa de elementos que atravessam a vivência profissional, os vínculos afetivos e pedagógicos com as crianças, as trocas com os colegas e a imersão em experiências culturais e sociais que transcendem os muros da escola. A formação não ocorre de maneira linear ou prescrita; ao contrário, emerge de forma orgânica, como um fio que se entrelaça ao cotidiano, aos desafios, às descobertas e às resistências que marcam o fazer docente.

Trata-se de um processo contínuo que se alimenta da escuta de si e do outro, da capacidade de refletir sobre as práticas, de questionar estruturas naturalizadas, de experimentar novas possibilidades e de transformar a realidade a partir da própria experiência. Essa construção cotidiana de saberes, muitas vezes silenciosa e invisibilizada pelas políticas formais de formação, constitui uma pedagogia viva, enraizada na realidade concreta da escola pública.

As vozes das professoras revelaram, com profundidade, beleza e potência, que os saberes docentes são tecidos nas dobras da experiência e que a formação verdadeira precisa reconhecer essa tessitura como legítima. Valorizar a autoformação, nesse sentido, é afirmar a autonomia profissional, reconhecer a professora como sujeito epistêmico e compreender que a produção de conhecimento se dá, também, no exercício sensível da prática, na escuta do cotidiano e na ousadia de transformar o vivido em potência formativa.

Nesse contexto, o Produto Técnico-Tecnológico elaborado, o *Guia de Estudos para a Autoformação de Professoras da Educação Infantil*, configura-se como um desdobramento coerente, sensível e comprometido da pesquisa. Mais do que um material de apoio pedagógico, o guia representa uma ação formativa em si mesma, construída a partir da escuta das professoras e do desejo de criar espaços de reflexão e autoria no interior da prática docente.

Concebido como um dispositivo político-pedagógico, o guia valoriza a trajetória singular de cada professora, reconhecendo a prática como um território legítimo de saber e a escuta como método. Sua proposta dialoga diretamente com a complexidade do cotidiano escolar, trazendo à tona temas emergentes e estratégias

formativas que partem da realidade vivida pelas educadoras e retornam a ela com novos sentidos e possibilidades.

Sua estrutura aberta, dialógica e afetiva permite múltiplas apropriações: pode ser explorado de forma individual ou coletiva, adaptado a diferentes contextos e tempos formativos, e utilizado como provocação, inspiração ou apoio contínuo na construção de práticas significativas. Ao propor uma formação situada, centrada na experiência e mediada pela reflexão, o guia reafirma a autoformação como um processo permanente, potente e plural, comprometido com a transformação da escola pública e com a dignidade da docência na Educação Infantil.

Ao concluir este trabalho, compreende-se que os processos de autoformação não apenas fortalecem a prática pedagógica, mas também ressignificam a própria docência, convocando as professoras a assumirem-se como sujeitas de saber, de ação e de transformação em contextos marcados por desafios estruturais e simbólicos. A autoformação, como evidenciado pelas narrativas das participantes, vai além do aprimoramento técnico: trata-se de uma experiência formadora que convoca à reflexão crítica, à autonomia intelectual e à reinvenção cotidiana da prática.

Essa ressignificação da docência exige o reconhecimento das professoras como protagonistas de sua trajetória formativa, cujos saberes construídos no cotidiano escolar dialogam com a teoria e a complexidade das relações que envolvem o fazer pedagógico. A escuta das experiências aqui compartilhadas aponta para a urgência de políticas públicas que reconheçam e sustentem essas práticas formativas, não como complemento ou alternativa à formação institucional, mas como dimensão essencial da profissionalização docente.

É necessário compreender que tais processos se constituem em territórios de resistência e criação, nos quais as professoras elaboram sentidos, enfrentam contradições e constroem novas possibilidades de ser e estar na escola. Sustentar a autoformação como direito e possibilidade concreta exige compromisso ético-político das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e da sociedade, para que práticas formativas enraizadas na experiência e na escuta não sejam invisibilizadas, mas reconhecidas, legitimadas e fomentadas como parte fundamental da formação docente crítica e emancipatória.

Por fim, esta dissertação não se encerra como um ponto final, mas como uma vírgula em um processo contínuo, vivo e em constante (re)elaboração. Trata-se

de uma escrita que permanece aberta ao movimento da vida, ao chamado da prática, às novas perguntas que surgirão nos caminhos formativos das professoras da Educação Infantil e de todos aqueles que se debruçam sobre o campo da formação

docente. Que este trabalho possa ecoar como convite à escuta sensível e ao reconhecimento da potência que habita os gestos cotidianos das educadoras, suas estratégias de resistência, suas formas de reinventar o saber-fazer pedagógico mesmo em meio à precariedade. Que inspire outras professoras, pesquisadores e instituições a olharem com mais atenção, respeito e encantamento para as práticas autoformativas, compreendendo-as não apenas como meios de aprimoramento profissional, mas como caminhos de emancipação, cuidado de si e produção de conhecimento situado.

Assim, a autoformação se afirma como espaço legítimo de elaboração de sentidos, de afirmação da subjetividade e de construção de um projeto coletivo de educação pública comprometido com a infância, com a dignidade profissional docente e com a justiça social. A tessitura iniciada por esta pesquisa permanece em aberto, à espera de novas mãos, novas escutas e novos movimentos de tramação.

Ao longo do percurso desta pesquisa, não apenas busquei compreender os processos de autoformação das professoras participantes, como também fui atravessada por movimentos que resignificaram minha própria constituição enquanto professora da Educação Infantil. As escutas, os encontros com as narrativas docentes e os diálogos com os referenciais teóricos mobilizaram reflexões que tensionaram minhas práticas e ampliaram meu olhar sobre o saber e o fazer pedagógico. Nesse caminhar, a autoformação deixou de ser apenas objeto de estudo e passou a se constituir como experiência vivida, revelando-se como um processo contínuo, relacional e em constante (re)significação.

Nesse entrelaçar de experiências, a construção, implementação e avaliação do Produto Técnico-Tecnológico materializaram, em forma de guia, os sentidos produzidos a partir das vozes das professoras. O processo de elaboração exigiu escuta, síntese e partilha, permitindo transformar experiências docentes em proposições formativas situadas e não prescritivas. A devolutiva das participantes evidenciou sua pertinência e potencial formativo, reafirmando o PTT como um movimento em continuidade, que reverbera nas práticas das professoras e na minha própria trajetória, fortalecendo o compromisso com uma docência mais reflexiva e sensível na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ALARÇÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARÇÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, Tânia S.; BRITO, Luana R. Estratégias de autoformação e reinvenção docente na educação infantil. **Revista Formação Docente**, v. 14, n. 2, p. 220–239, 2022.
- ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescente. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 115-132, set./dez. 2017. DOI: 10.14572/nuances.v28i3.4183. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4183/PDF>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- ANTONIO, S.; TAVARES, K. **A poética das infâncias**. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, M. de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- BARTOCHAK, A. V.; SANFELICE, G. R. Impactos da política pública do Pibid nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5597, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep>.
- BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L. de; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.
- BATISTA, N. L.; FELTRIN, T.; BECKER, E. L. S. Autoformação docente e formação continuada: olhares autobiográficos sobre a formação de professores da educação básica. In: SOEIRA, E. dos R.; BRASILEIRO, R. M. de O. (org.). **Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões**. Rio de Janeiro: Dicio Brasil, 2019. p. 188–221. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/336930602\\_Autoformacao\\_docente\\_e\\_formacao\\_continuada\\_olhares\\_autobiograficos\\_sobre\\_a\\_formacao\\_de\\_professores\\_da\\_educacao\\_basica](https://www.researchgate.net/publication/336930602_Autoformacao_docente_e_formacao_continuada_olhares_autobiograficos_sobre_a_formacao_de_professores_da_educacao_basica). Acesso em: 16 mar. 2025.

BAZZO, V. L.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar: MEC e Inep divulgam resultados do censo escolar 2023**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 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: 2 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 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: 2 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer homologado. **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, 9 dez. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 2, p. 41–44, 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44–46, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2023: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2024**: painel educacional da educação básica. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/painel-educacional-da-educacao-basica>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo técnico**: censo escolar da educação básica 2023. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 12 jan. 2024.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2008.

CÔCO, V.; MELLO, A. da S.; CÔCO, D.; SILVA, S. A. F. da. Educação infantil: debates emergentes e sinergias de ação. *In*: WIEBUSCH, A.; ALVES, K. K.; DUARTE, A. L. C. (org.). **Gestão e formação de professores na educação básica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 57-76.

COIMBRA, C. L. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CORALINA, C. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. São Paulo: Global, 1997.

COUTO, M. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, E. **Formação de professores(as)**: movimentos de criação?. São Luís: EDUFMA, 2013.

FERREIRA, E. M. B. **Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita**: entrelaçamentos na pesquisa-formação. 2021. 310f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: [https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/02/Tese\\_EDITH-MARIA-BATISTA-FERREIRA.pdf](https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/02/Tese_EDITH-MARIA-BATISTA-FERREIRA.pdf). Acesso em: 21 jan. 2024.

FERREIRA, I. C. F.; LUNA, R. E. F. de; BISSOLI, M. de F. Pesquisa com formação: construir (auto)conhecimento sobre a formação de professores formadores. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 61, p. 246–257, abr./jun. 2020. DOI:

FERREIRA, L. G.; CORTELA, B. S. C. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 1-24, mar. 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i1.67317. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67317/39223>. Acesso em: 19 mar. 2024.

FERREIRA, N. S. C. Formação docente e profissional: redes de interações. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Docência e profissionalismo**: olhares múltiplos. São Paulo: Cortez, 2006.

FLÓRIDE, M. A.; STEINLE, M. C. B. **Formação continuada em serviço**: uma ação necessária ao professor contemporâneo. Londrina, [2019]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf6.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2024.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. No Maranhão, 94% das crianças e dos adolescentes vivem na pobreza, segundo estudo do UNICEF. **Maranhão Hoje**, 2022. Disponível em: <https://maranhaohoje.com/no-maranhao-94-das-criancas-e-dos-adolescentes-vivem-na-pobreza-segundo-estudo-do-unicef/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

GALEANO, E. **Os filhos dos dias**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GARRIDO, E. A revisão sistemática integrativa: o que é e como se faz. *In*: SILVA, E. C. (org.). **Metodologias de pesquisa para ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 45-60.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.46653>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/46653/33617>. Acesso em: 23 abr. 2024.

JOHANN, C. A. H.; LIMA, J. R. de. PIBID e residência pedagógica e seus impactos na formação docente: percepção de coordenadores institucionais. **Revista Linhas**, v. 24, n. 56, p. 12–31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723824562023012>.

JOSSO, C. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Editora, 1988. p.35-50. (Cadernos de Formação n.º 1).

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 29 mar. 2024.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2007b.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Papius, 2008. v. 1, p. 13-38.

LIMA, C. A. A.; CARVALHO, A. M. Autoformação de professoras da educação infantil: uma revisão sistemática da produção acadêmica brasileira. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 28, n. 3, p. 55–74, 2023.

LIMA, C.; ROCHA, D. Aprendizagem colaborativa e autoformação de professoras da Educação Infantil. **Revista Educação em Foco**, v. 28, n. 2, p. 56–72, 2023. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/165619/2/691812.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LOSS, A. S. Processos autoformativos em educação: o cuidar da formação pessoal, social e profissional. *In*: LOSS, A. S. (org.). **A ampliação da consciência**. Curitiba: CVR, 2021. v. 2, p. 17-31.

LOSS, A. S.; CAETANO, A. P. **A autoformação**: relato de vivências autoformativas com profissionais da educação do Brasil e de Portugal. Curitiba: Editora CRV, 2017. v. 2.

MACHADO, R. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. Entrevista especial com Monica Ribeiro da Silva. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, fev. 2018. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/575768>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 75-98, 1999.

MARANHÃO. **Documento curricular do território Maranhense para a educação infantil e o ensino fundamental**. São Luís: FGV Editora, 2019.

MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOROSINI, M. C. (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília, DF: INEP/RIES, 2006. v. 2. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/enciclopedia\\_de\\_pedagogia\\_universitaria\\_glossario\\_vol\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf). Acesso em: 11 jan. 2024.

MOURA, L. R.; FERREIRA, M. A. Entre afetos e práticas: a autoformação docente na educação infantil. **Cadernos de Formação Docente**, v. 14, n. 2, p. 87–102, 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1999. p. 15-33.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 13 abr. 2025.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, K. A.; MARQUES, N. L. P.; LIMA, M. de C. A trajetória da escola normal: história da formação de professores no Brasil e no Estado de Goiás. **Ciclo**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/ciclo/article/view/213>. Acesso em: 18 abri. 2025.

OLIVEIRA, T. de C. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

OLIVEIRA, V. R.; MOREIRA, R. L. F. Produto técnico-tecnológico: materialização de soluções para lacunas identificadas em pesquisas na área de ensino. **Revista Cadernos de Educação**, v. 22, n. 2, p. 45–60, 2023.

OLIVEIRA, W. de M.; OLIVEIRA, F. N. G. de; POMMER, R. M. G. Os desafios e potencialidades da (auto) formação docente. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 2, n. 24, p. 180-203, jul./dez. 2020.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil... mais que a atividade: a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. Rio de Janeiro: Papyrus, 2000.

OURIQUE, M. L. H.; LAGE, L. da C.; BUENO, T. I. Ser presença na ausência: a (auto)formação de professores na pandemia da COVID-19. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 41, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5106/2809>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PEREIRA, M. A.; LIMA, F. J. Autoformação docente e políticas públicas: entre omissões institucionais e estratégias de resistência. **Educar em Revista**, v. 37, n. 82, p. 151–170, 2021.

PIMENTA, S. G. "Formação de professores: saberes e identidade da docência". *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINEAU, G. A formação no decurso de vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. 3. ed. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 2006. p. 64-77.

PINEAU, G. **Autoformation et formation permanente**. Paris: Presses Universitaires de France, 1988.

QUEIROZ, L. F.; ALMEIDA, L. A. A; AIRES, A. M. P. A tematização da prática pedagógica como estratégia na formação continuada de professores e o papel do coordenador pedagógico. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/2480>. Acesso em: 1 maio 2021.

RECCO, K. V. SOUZA NETO, S. de; VEDOVATTOIZA, D. F. O trabalho docente na educação infantil: os desafios do processo de profissionalização do ensino. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 447- 474, maio/ago. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/REGINA%20VEIGA/Downloads/19728-Texto%20do%20artigo-80468-3-10-20190715.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

REIS, G. A. de S. V. dos; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e180983, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180983>.

RIBEIRO, M. T. D.; PEREIRA, B. C. **Formação inicial e continuada de professores/as**: histórias, políticas públicas e pesquisas. Curitiba: CRV, 2022.

RINALDI, C. **Diálogo com Reggio Emilia**: escutar, pesquisar e aprender. Porto Alegre: Penso, 2012.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. *In*: FARIA, A. L. G. (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 67-93.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, P. C. Revisão sistemática: um instrumento para a prática da enfermagem baseada em evidências. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 5, p. 549-553, 2007.

SANTOS, A. P.; ALMEIDA, M. M. Contribuições dos produtos educacionais no mestrado profissional em ensino de matemática. **IOSR Journal of Humanities and Social Science**, v. 28, n. 3, p. 62–69, 2021. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.28-Issue3/Ser-1/H2803016269.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SANTOS, J. B. O.; SANTOS, L. A. M.; RAMOS, T. K. G. Processos formativos de docentes em atuação na Educação Infantil: necessidades e dificuldades vivenciadas no percurso de desenvolvimento profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p. e023119, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17329. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17329>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SANTOS, M. O. dos. Formação de professores da educação infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade, - LES**,

Salvador, v. 26, n. 52, 2022. <https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.2841>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2841/3386>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos histórico e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 141-145, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SEVERINO, A.; TAVARES, K. **O voo dos que ensinam e aprendem**: uma escuta poética. Cachoeira Paulista: Passarinho, 2020.

SILVA, A. M. P. da; CASTRO, C. E. Direito de propriedade: análise da política pública fundiária na Cidade Olímpica, em São Luís (MA). **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, São Paulo, v. 23, p. 1-28, 2021. DOI 10.22296/2317-1529.rbeur.202142. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeur/a/5X8fxy4SgYsSHkCCtWq8Nwx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SILVA, D. D. *et al.* Levantamento de produtos técnicos e tecnológicos desenvolvidos na pós-graduação. **ResearchGate**, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/362419017>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SILVA, I. R. da. AS motivações do ser docente para escolha e permanência na educação infantil. **Communitas**, Rio Branco, v. 5, n. 11, p. 309–321, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4700>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SILVA, M. R. da. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. [Entrevista cedida a] Ricardo Machado. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos (On line)**, v. 17, n. 516, dez., 2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/575768-os-limites-de-uma-reforma-com-empresariamento-e-que-ignora-as-desigualdades-entrevista-especial-com-monica-ribeiro-da-silva>. Acesso em: 17 já. 2024.

SILVA, M. da C. V. da; AGUIAR, M. da C. C. de; MONTEIRO, I. A. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re)construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 735–758, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/e798/429ed2b07dc510353eec35a52c87d353a16c.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, R. A. G. da; GARMS, G. M. Z. Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, p. 34–54, 2015. DOI: 10.14572/nuances.v26i0.2776.

SILVA, R. L.; MENDES, C. A. A autoformação de professoras da educação infantil: entre práticas silenciosas e saberes cotidianos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 260, p. 145–162, 2021.

SILVA, T. N. da. **Escrever, refletir, compartilhar**: marcas da formação continuada em registros de uma professora das infâncias. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10030>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SKANK. Resposta. *In*: Siderado [CD]. Belo Horizonte: Sony Music, 1998. Letra de Samuel Rosa e Nando Reis.

SOUZA, D. B.; CARVALHO, J. R. C.; NUNES, L. F. M. A constituição do espaço educativo: materialidades e práticas pedagógicas. *In*: OLIVEIRA, D. A.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, D. B. (org.). **Educação escolar**: espaço, tempo e saberes. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 209-226.

SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. Histórias de vida e formação de professores: pontos iniciais. *In*: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, F. dos S.; SILVA, M. de J. A.; LIMA, M. da G. **O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional**. 2010. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT\\_03\\_09\\_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_09_2010.pdf). Acesso em: 12 abr. 2024.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, L. F.; BAPTISTA, M. C. **Educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

XIMENES, P. de A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Estudos - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, sep./dec. 2022. Disponível

em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>. Acesso em: 12 fev. 2023.

ZANGIROLAMI-RAIMUNDO, J.; ECHEIMBERG, J. O.; LEONE, C. Research methodology topics: cross-sectional studies. **Journal of Human Growth and Development**, Santo André, v. 28, n. 3, p. 356-360, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.152198>. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v28n3/pt\\_17.pdf](http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v28n3/pt_17.pdf). Acesso em: 28 mar. 2024.

ZEICHNER, K. Formação reflexiva de professores: ideias e práticas. **Revista Educação & Sociedade**, v. 14, n. 50, p. 9–30, 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a16.pdf>. Acesso em: 15 mar.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Olá caro(a) Professor (a),

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) do estudo intitulado “(RE)SIGNIFICAÇÃO DO SABER E DO FAZER-SE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE”. O estudo se destina a analisar a autoformação de professores da educação infantil a partir das dimensões educacionais, culturais e sociais.

Lembramos que de acordo com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), serão informadas todas as etapas do estudo e das aplicações do instrumento já referido para a coleta de dados, podendo a qualquer momento que se sentir prejudicado ou não confortável com a participação, retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Atenciosamente,

Carolina Augusta Almeida Lima e Regina Célia Vilanova-Campelo

Pesquisadoras responsáveis

1- NOME:

2- GÊNERO:

(...) <sup>1</sup>Feminino    (...) <sup>2</sup>Masculino    (...) <sup>3</sup>Prefiro não declarar

( ) <sup>4</sup>Outro: \_\_\_\_\_

3- FUNÇÃO:

(...) <sup>1</sup>Professor(a) de uma sala referência (Ex.: Creche ou Infantil 1 ou 2)

(...) <sup>2</sup>Professor(a) de HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Complementar

<p>4- QUAL O NÍVEL DA SUA FORMAÇÃO INICIAL AO INGRESSAR NA REDE MUNICIPAL?</p> <p>(...) <sup>1</sup>ENSINO MÉDIO COM MAGISTÉRIO OU NORMAL SUPERIOR</p> <p>(...) <sup>2</sup>SUPERIOR COMPLETO</p> <p>(...) <sup>3</sup>ESPECIALIZAÇÃO</p> <p>(...) <sup>4</sup>MESTRADO</p> <p>(...) <sup>5</sup>DOUTORADO</p>
<p>5- QUAL O SEU MAIOR NÍVEL DE ESCOLARIDADE ATUALMENTE?</p>
<p>6- QUAL(IS) DA(S) MOTIVAÇÃO(ÕES) APRESENTADA(S) PARA CURSAR O SEU MAIOR NÍVEL DE FORMAÇÃO ATUAL?</p>
<p>7- QUAIS AS NARRATIVAS QUE VOCÊ FAZ SOBRE OS CURSOS/VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO OFERTADA PELA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA QUAL FAZ PARTE?</p>
<p>8- O QUE VOCÊ CONSIDERA SER “AUTOFORMAÇÃO”?</p>
<p>9- DENTRO DESTA BUSCA DA AUTOFORMAÇÃO, QUAIS AS EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E/OU DIÁLOGOS VERSAM SOBRE O SEU TRABALHO?</p>
<p>10-O QUE MOTIVA A SUA BUSCA PELAS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS ESCOLHIDAS?</p>
<p>11-COMO VOCÊ REALIZARIA A SUA AUTODESCRIÇÃO NA JORNADA - PROFISSIONAL?</p>
<p>12-O QUE MAIS LHE MOTIVA A BUSCAR POR ESSAS PRÁTICAS/VIVÊNCIAS/EXPERIÊNCIAS AUTOFORMATIVAS?</p>
<p>13-QUAIS AS NARRATIVAS VOCÊ PODE REALIZAR SOBRE OS CURSOS/VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS QUE ESCOLHEU PARA SUA AUTOFORMAÇÃO?</p>
<p>14-NA SUA AUTOFORMAÇÃO, QUAIS AS PRINCIPAIS TEMÁTICAS VOCÊ CONSIDERA QUE TENHA MAIS AFINIDADE E VONTADE DE BUSCAR?</p>
<p>15- E QUAIS DAS TEMÁTICAS VOCÊ APRESENTA MAIS DIFICULDADE NA SUA BUSCA?</p>

16-VOCÊ ACREDITA QUE TENHA INFLUÊNCIAS E OU DEMANDAS DO MEIO EDUCACIONAL, SOCIAL E CULTURAL PARA AS BUSCAS DA SUA AUTOFORMAÇÃO?
17-QUAIS ESTRATÉGIAS VOCÊ REALIZA PARA SUA AUTOFORMAÇÃO? E COM QUAL FREQUÊNCIA?
18-QUAL A MÉDIA FINANCEIRA E DE TEMPO QUE VOCÊ INVESTE EM SUA AUTOFORMAÇÃO?
19-DESEJA REALIZAR OUTROS COMENTÁRIOS SOBRE A AUTOFORMAÇÃO?
20- DESEJA REALIZAR COMENTÁRIOS ADICIONAIS?

**APÊNDICE B – INSTRUMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DO PTT**

Palavras que tocam,

versos que habitam e

atravessam nosso ser...

Agora, queremos te convidar a trazer à tona uma palavra  
que mora dentro de você.

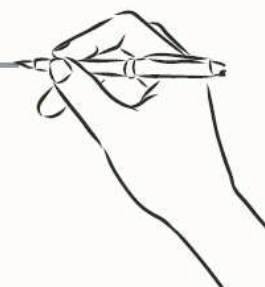
Nesta página, escreva uma letra de música, um trecho de  
poema, de um livro ou até de uma fala que tenha te  
marcado como pessoa e como professora.

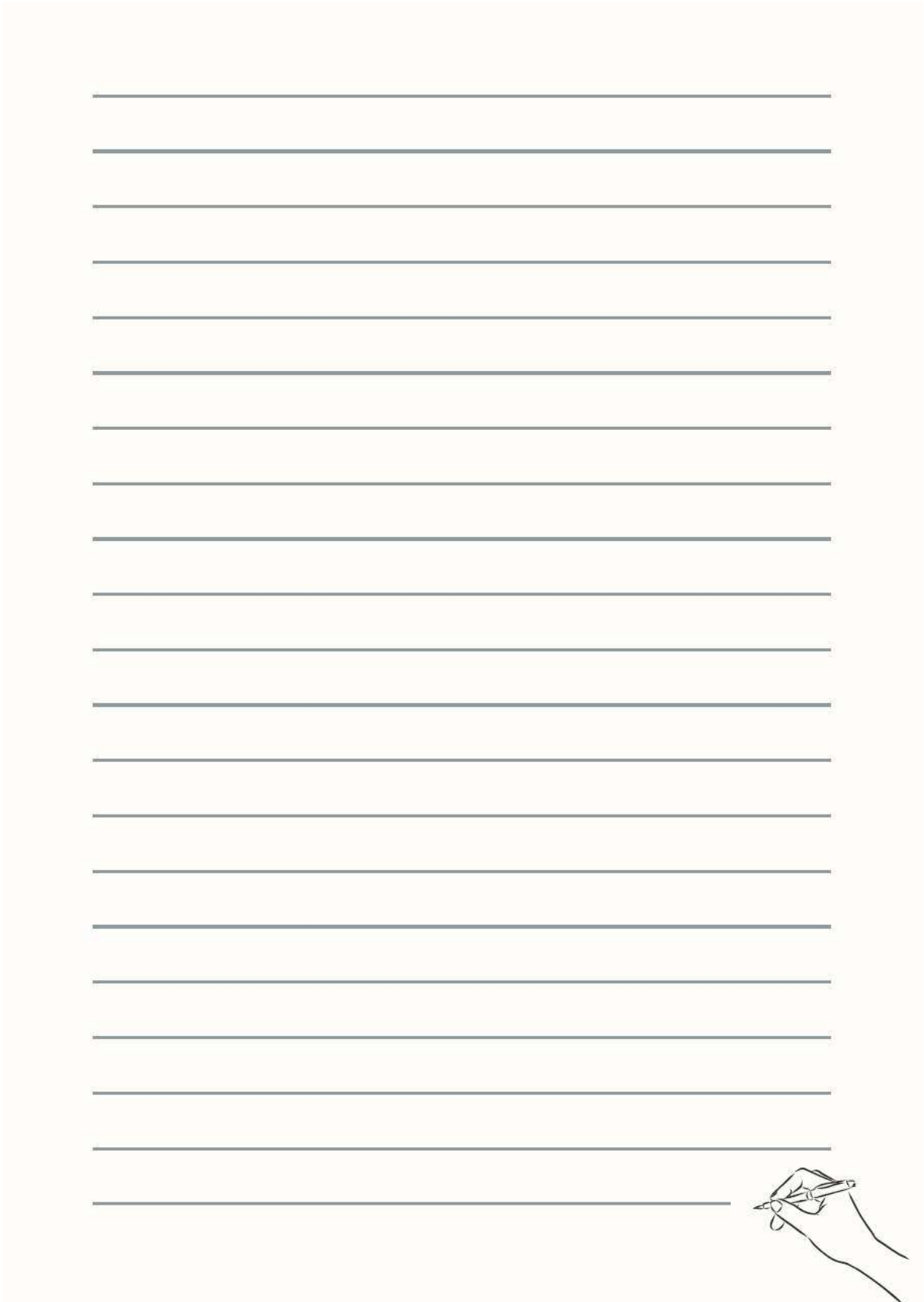
Pode ser uma canção que embala seus dias, um verso que  
te fortalece, uma frase que te acompanha, ou uma citação  
que faz sentido na sua prática.

*Pense:*

- Que palavras te inspiram a continuar?
- Que texto ecoa dentro de você quando pensa na  
infância, no cuidado, no ensinar?
- Qual verso é o seu abrigo nos dias difíceis — ou o seu  
impulso nos dias bons?

Esse espaço é pra eternizar essas palavras,  
torná-las visíveis e potentes no seu processo de  
autoformação.





## APÊNDICE C – INSTRUMENTO 2 PARA A ELABORAÇÃO DO PTT

# O AUTO RETRATO

MÁRIO QUINTANA

**NO RETRATO QUE ME FAÇO  
– TRAÇO A TRAÇO –  
ÀS VEZES ME PINTO NUVEM,  
ÀS VEZES ME PINTO ÁRVORE...  
ÀS VEZES ME PINTO COISAS  
DE QUE NEM HÁ MAIS LEMBRANÇA...  
OU COISAS QUE NÃO EXISTEM  
MAS, QUE UM DIA EXISTIRÃO...  
E, DESTA LIDA, EM QUE BUSCO  
– POUCO A POUCO –  
MINHA ETERNA SEMELHANÇA,  
NO FINAL, QUE RESTARÁ?  
UM DESENHO DE CRIANÇA...**

*Nesta próxima folha, queremos te convidar a um momento de pausa e reflexão criativa.*

**Desenhe aqui o seu autorretrato.**

Não se preocupe com técnica ou perfeição — a ideia é representar você como professora, do jeito que se vê ou se sente nesse momento da sua caminhada. Pode ser um desenho, uma colagem, símbolos, palavras ou tudo isso junto!

Pense:

- Como você se vê na sua prática?
- Que elementos representam sua história como educadora?
- Quais sentimentos, cores, gestos ou objetos contam um pouco de quem você é?

Este é um espaço livre, seu. Porque autoformar-se também é olhar com carinho para si mesma.

## APÊNDICE D – CARTÃO DE AGRADECIMENTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

### UM DOCE AGRADECIMENTO

Querida professora,

Minha gratidão por cada partilha durante a pesquisa. Foi doce ouvir suas histórias, seus olhares sobre as infâncias e sentir o sabor da esperança que mora em cada gesto de educar. Assim como um doce que derrete na boca e aquece a memória, suas palavras continuam ecoando em mim — marcando esta caminhada com afeto, coragem e significado. Agora, com o coração leve e cheio de gratidão, convido você para abrir o envelope que preparei com carinho. Que ele traga um sorriso, uma lembrança boa e um pedacinho simbólico de tudo o que construímos juntas na pesquisa.

Com carinho,

Carolina Almeida

## APÊNDICE E - AVALIAÇÃO DO GUIA “O COMPARTILHAR DE SABERES, TEMPOS E ESCUTAS” (PTT/UEMA)

Querida *professora*,

Com muita alegria e gratidão, chegamos a um momento especial desta jornada que trilhamos juntas.

O guia “O ComPARTILHAR de saberes, tempos e escutas” é fruto das vivências, partilhas, escutas e afetos tecidos ao longo da pesquisa que contou com sua participação sensível e generosa. Cada palavra, proposta e traço deste material carrega o compromisso de valorizar o que pulsa nas práticas e nos sonhos de quem educa na infância.

Agora, *queremos escutar mais uma vez o seu olhar*. Preparamos um breve formulário de avaliação para que você possa compartilhar suas impressões sobre o material. Sua resposta será fundamental para compreender a potência e as possibilidades deste produto técnico-tecnológico enquanto proposta formativa.

Desde já, agradeço profundamente sua presença e contribuição neste percurso. Que este guia possa seguir ecoando em outros caminhos, como convite à escuta, à autoria e à formação viva.

Com carinho

**Carolina Augusta Almeida Lima**

Mestranda em Educação – UEMA

**Dra. Regina Célia Vilanova-Campelo**

Orientadora e Professora– UEMA

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail \*

---

2. **O quanto o conteúdo do guia dialoga com sua realidade e os desafios vividos na Educação Infantil?**

*Marcar apenas uma oval.*

Muito

Moderadamente

Pouco

Nada

3. **Qual(is) capítulo(s) mais provocaram reflexões sobre sua prática docente?**

*Marcar apenas uma oval.*

Educação Especial

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Desenvolvimento Infantil

O Brincar como linguagem e direito

Todos provocaram de forma significativa

**4. A estrutura e a linguagem do guia facilitaram sua leitura e \*  
compreensão?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, são acessíveis e acolhedoras
- Em parte, mas poderiam ser mais objetivas
- Tive dificuldades em compreender algumas partes
- Não, achei pouco acessível

**5. Ao analisar o guia, em que contextos você acredita que ele  
pode \* ser mais significativo para a formação das professoras da  
Educação Infantil?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Em momentos individuais de estudo e reflexão
- Em grupos de formação continuada (HTPC, reuniões pedagógicas etc.)
- Em cursos de Pedagogia e formação inicial docente
- Em diferentes contextos, combinando momentos individuais e coletivos
- Outro: \_\_\_\_\_

**6. Você recomendaria este guia para outras professoras da  
\*  
Educação Infantil?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Talvez
- Não

7. **Na sua percepção, este guia contribui com processos de \***  
**autoformação docente?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, promove escuta, reflexão e autoria
- Parcialmente, mas pode ser aprimorado
- Ainda não consigo avaliar com clareza
- Não contribui de forma significativa

8. **O que mais lhe tocou, provocou ou inspirou ao analisar este \***  
**material?**

---



---



---



---



---

9. **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) \***

**(Avaliação do Produto Técnico-Tecnológico da Pesquisa)**

**Título da pesquisa:** *(Re)significação do saber e do fazer-se professor na educação infantil a partir da autoformação docente*

**Pesquisadora responsável:** Carolina Augusta Almeida Lima –  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Regina Célia Vilanova-Campelo

**Instituição:** Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Prezada(o) participante,

Você está sendo convidada(o) a contribuir com a etapa de **avaliação do Produto Técnico-Tecnológico (PTT)** desenvolvido no âmbito desta pesquisa de mestrado: o *Guia de Estudos "O ComPARTRILHAR de saberes, tempos e escutas"*.

Este guia foi elaborado com base nas escutas sensíveis, reflexões e experiências de autoformação compartilhadas por professoras da Educação Infantil, tendo como objetivo promover práticas formativas mais autorais, críticas e situadas.

A avaliação será realizada por meio de um **questionário online**, disponível via Google Forms, com perguntas abertas e fechadas sobre a usabilidade, a linguagem, o conteúdo e o potencial formativo do material. O tempo estimado para o preenchimento é de 10 a 15 minutos.

Garantias Éticas:

A sua participação é **voluntária** e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo;

Os dados coletados serão tratados com **rigor ético e sigilo absoluto**, sendo utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos;

As respostas serão analisadas de forma **anonimizada**, sem qualquer identificação individual nos resultados apresentados;

Os dados poderão ser utilizados na dissertação, em publicações científicas e/ou em eventos acadêmicos, sempre resguardando a sua identidade.

Ao concordar com este termo, você declara que:

Está ciente dos objetivos desta etapa avaliativa;

Autoriza o uso das informações fornecidas para compor as análises finais da pesquisa;

Reconhece que sua identidade será preservada em todas as formas de divulgação dos resultados.

Caso tenha dúvidas, estou à disposição para esclarecimentos pelo e-mail: [carol.lima1102@gmail.com](mailto:carol.lima1102@gmail.com)

**Declaro que li, compreendi e estou de acordo com os termos acima.**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim, concordo em participar da avaliação do PTT e autorizo o uso dos dados fornecidos.

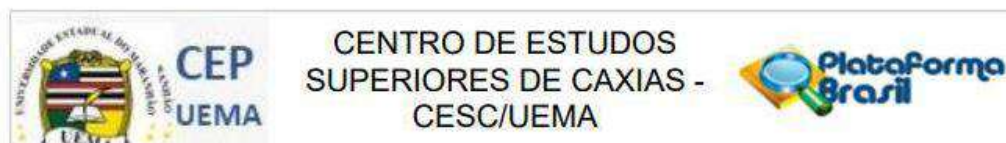
Não, não concordo em participar da avaliação.

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** (RE)SIGNIFICAÇÃO DO SABER E DO FAZER-SE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

**Pesquisador:** REGINA CÉLIA VILANOVA CAMPELO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 77244423.3.0000.5554

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.748.295

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Este Comitê de Ética em Pesquisa, órgão devidamente integrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem o prazer de avaliar o projeto de pesquisa cujo título (RE)SIGNIFICAÇÃO DO SABER E DO FAZER-SE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE, com nº de CAAE 77244423.3.0000.5554 e REGINA CÉLIA VILANOVA CAMPELO. Assim, clarificamos que o parecer aqui exposto foi fruto de um trabalho coletivo, cuja decisão final ocorreu mediante reunião de colegiado. Portanto, parabenizamos a iniciativa dos(as) pesquisadores(as) em efetuar o Cadastro do Projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil, uma vez que a pesquisa envolvendo seres humanos é algo extremamente importante e que deve ser analisada com o máximo esmero e respeito. Desejamos uma pesquisa grandiosa e que os resultados sirvam para a melhoria da sociedade.

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 06 de Abril de 2024

## **ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG  
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO - CPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) do estudo intitulado “(RE)SIGNIFICAÇÃO DO SABER E DO FAZER-SE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE”, que será realizado na UEB Cecília Meireles, cujo pesquisador responsável é a Sra. Dra. Regina Célia Vilanova Campelo, profissional de Educação Física e professora da Universidade Estadual do Maranhão, e a pesquisadora participante Carolina Augusta Almeida Lima, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UEMA.

Caro(a) participante,

1. O estudo se destina a analisar a autoformação de professores da educação infantil a partir das dimensões educacionais, culturais e sociais.
2. A importância desse estudo justifica-se, pois as discussões sobre autoformação docente têm ganhado significativa relevância nas temáticas sobre formação continuada de professores, em um cenário com demandas culturais, políticas e econômicas marcadas pela trajetória dos docentes que marcam com a sua atuação as práticas educativas que nas mais diversas experiências e vivências nas instituições educacionais e diferentes espaços que transita fora os muros da escola.
3. Os resultados que se deseja alcançar é a ampliação do tema discutido pode oferecer diversas possibilidades de gerar conhecimento os sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos dentro do seu trabalho e em outros ambientes, bem como a projeção e ou encaminhamentos para resolução de problemáticas preestabelecidas em seu percurso formativo em sua prática docente.
4. A contribuição do participante do estudo, de forma voluntária, será responder um questionário semiestruturado com perguntas discursivas e objetivas, sendo de livre e espontânea vontade a participação neste estudo.
5. Os riscos ao participante são mínimos e podem versar a invasão de privacidade, responder a questões sensíveis, rememorar fatos e ter o autocontrole e a integridade abalados ao revelar pensamentos e sentimentos, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado e ocupação do tempo do sujeito ao se disponibilizar a responder ao questionário.
6. Os pesquisadores adotarão medidas como garantir local reservado para responder ao questionário e liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, a fim de garantir liberdade para interromper a participação e assegurar a confidencialidade das informações recebidas.
7. Os benefícios da pesquisa se apresentam além da ampliação do tema discutido e podem oferecer diversas possibilidades para gerar conhecimento aos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos dentro do seu trabalho e em outros ambientes, bem como a projeção e ou encaminhamentos para resolução de problemáticas

preestabelecidas em seu percurso formativo na prática docente para desenvolvimento de ações de autoformação, como cursos, palestras e/ou orientação para gestores e professores da rede de ensino.

Todas as etapas do estudo e das aplicações do instrumento já referido para a coleta de dados serão informadas ao sujeito participante da pesquisa, podendo a qualquer momento que se sentir prejudicado ou não confortável com a participação retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação. Informamos também que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com REGINA CÉLIA VILANOVA CAMPELO, no telefone: (86) 99939-582 e no e-mail: [reginacampelo@professor.uema.br](mailto:reginacampelo@professor.uema.br), e CAROLINA AUGUSTA ALMEIDA LIMA, telefone: (98) 99613-7608 e e-mail: [carol.lima1102@gmail.com](mailto:carol.lima1102@gmail.com)

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão / Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG / Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE / Mestrado Profissional em Educação, situado no endereço: Lourenço Vieira da Silva Nº 1.000, CEP: 65.055-310, Jardim São Cristóvão – São Luís/MA, e-mail: [ppgeuema@gmail.com](mailto:ppgeuema@gmail.com).

**ATENÇÃO!** Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias - MA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís - MA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) participante da pesquisa

---

REGINA CÉLIA VILANOVA CAMPELO  
RG: 1457.690 / Conselho de Classe 001819-G/PI

---

CAROLINA AUGUSTA ALMEIDA LIMA  
RG: 25412732003-2

## ANEXO C – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PREFEITURA DE SÃO LUÍS  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SEMED  
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL-SAEI  
UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA CECÍLIA MEIRELES  
Rua 06, Quadra 43, nº 05 - Cidade Olímpica, São Luís - MA CEP 65058-500

### U.E.B. CECÍLIA MEIRELES DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

São Luís-MA, 10/10/2023.

Eu, **DANIELLE CASTRO SILVA** declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **(RE)SIGNIFICAÇÃO DO SABER E DO FAZER-SE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE**, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) **CAROLINA AUGUSTA ALMEIDA LIMA** e **DRA. REGINA CÉLIA VILANOVA-CAMPELO** que a U.E.B. CECÍLIA MEIRELES, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 305/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzido possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe.

De acordo e ciente,

  
\_\_\_\_\_  
**DANIELLE CASTRO SILVA**  
CPF: 629.932.412-70  
Diretora responsável pela Instituição

# O ComPARTRILHAR de saberes, tempos e escutas

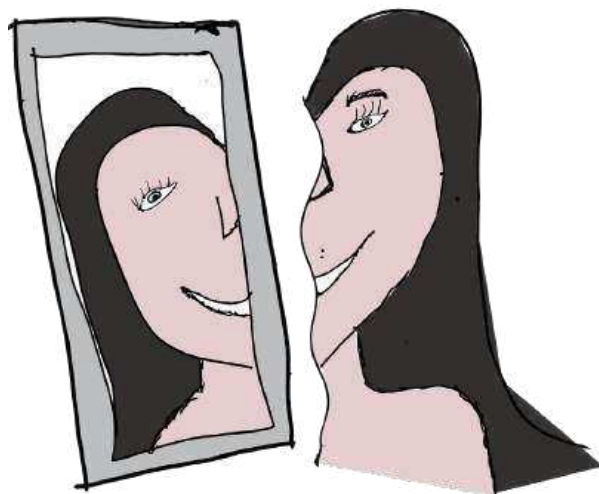
Guia da jornada de autoformação para  
professores da Educação Infantil



**Carolina Augusta Almeida Lima**

**Regina Célia Vilanova-Campelo**





**O ComPARTILHAR de saberes, tempos e escutas**

Guia da jornada de autoformação para professores da Educação Infantil

Carolina Augusta Almeida Lima  
Dra. Regina Célia Vilanova-Campelo

São Luís-MA

2025



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
**PPGE**  
Mestrado Profissional  
em Educação

## Ficha Técnica do Produto Técnico-Tecnológico

**Carolina Augusta Almeida Lima e  
Regina Célia Vilanova-Campelo**

Elaboração e Organização

**Carolina Augusta Almeida Lima**

Redação

**Carolina Augusta Almeida Lima**

Professoras participantes da pesquisa de mestrado intitulada “(Re)significação do saber e do fazer-se professor na educação infantil a partir da autoformação docente”, que optaram por não se identificar.

Ilustração

**Alex Santos**

Revisão de texto

**José Diniz**

Diagramação

Lima, Carolina Augusta Almeida.

O compartilhar de saberes, tempos e escutas: guia da jornada de autoformação para professores da Educação Infantil./ Carolina Augusta Almeida Lima. – São Luís (MA), 2025.

86p.

Produto Técnico Tecnológico (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Célia Vilanova-Campelo.

1. Autoformação . 2. Educação Infantil. 3. Guia de Estudos . I.Título.

CDU: 37.011.3-051:373.3(036)

## Sumário

### **Apresentação**

Uma escuta sensível como ponto de partida ..... 7

### **Carta aos/às professores(as)**

Convite à jornada de autoformação ..... 9

### **Como utilizar este guia**

Orientações para percursos individuais e coletivos ..... 11

### **Percurso metodológico de construção do guia**

Vivências formativas com as professoras participantes ..... 13

### **Capítulo 1**

#### **Educação Especial: um direito à inclusão desde o berço**

Reflexões, experiências e ações possíveis para uma prática inclusiva ..... 15

### **Capítulo 2**

#### **Olhares para o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Interações sensíveis e práticas significativas na Educação Infantil ..... 35

### **Capítulo 3**

#### **Desenvolvimento Infantil em foco**

Compreensões sobre a infância e os marcos do desenvolvimento integral ..... 47

### **Capítulo 4**

#### **O brincar como linguagem e direito**

Brincadeiras, territórios e tempos de escuta da infância ..... 61

**Tecidos culturais** ..... 80

**Entre o Fim e o Recomeço** ..... 81

**Referências** ..... 83



## Apresentação

Este guia de estudos nasce do cotidiano vivido nas instituições públicas de Educação Infantil e do pulsar das vozes de professoras que, ao compartilharem suas histórias, inquietações e desejos formativos, deram corpo e alma a esta proposta. Ele não surge como resposta pronta ou como um manual técnico. Ao contrário, configura-se como uma ferramenta sensível, aberta e em constante movimento, que convida à escuta, à reflexão e à ação crítica. Sua tessitura é marcada pela potência da autoformação, compreendida aqui como um caminho contínuo e coletivo de construção de saberes a partir da experiência vivida.

Ao longo da pesquisa desenvolvida no âmbito deste mestrado profissional, foi possível acompanhar e escutar profundamente o que move essas educadoras em sua prática cotidiana: o desejo de compreender melhor o desenvolvimento infantil, de acolher e incluir todas as crianças, de compreender o brincar como linguagem da infância e de se apropriar de conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista com respeito e afeto. Essas temáticas emergiram não como tópicos aleatórios, mas como clamores formativos oriundos de quem vive e reinventa, diariamente, os sentidos da docência.

As atividades formativas que compuseram esse percurso, com suas cartas poéticas, autorretratos, envelopes personalizados e rodas de conversa, foram mais que instrumentos metodológicos: foram gestos de escuta, de cuidado e de valorização da autoria docente. O guia, por sua vez, reflete essa escuta e se organiza como uma resposta comprometida às professoras que ousaram dizer, perguntar e transformar. Cada capítulo temático apresenta caminhos possíveis, recursos diversos e provocações que estimulam a construção de sentidos a partir da prática e da realidade das educadoras.

A autoformação, nesse contexto, não é vista como um processo isolado ou meramente individual. Ela se concretiza nas relações, nas trocas e na partilha de saberes entre pares. É por isso que este guia também pode ser vivido em coletivo: nos espaços de formação continuada, nos Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), nos cursos de Pedagogia, ou mesmo nas pausas silenciosas entre uma atividade e outra. Que ele possa ser companhia e provocação, semente e colheita, espelho e janela.

Aqui está, portanto, um guia que não se encerra em si, mas que se abre à reinvenção em cada território onde for acolhido. Um guia que escuta as professoras e aposta na força formativa de seus próprios passos. Porque formar-se, afinal, é também um modo de existir com mais consciência, afeto e compromisso.

Inspiradas na perspectiva de Alice Proença, entendemos que COMPARTILHAR é mais do que dividir um conteúdo: é oferecer um pedaço de si, criar sentidos com o outro e permitir-se ser atravessada pela partilha.

Que este guia seja, então, um convite a compartilhar, saberes, tempos, escutas e afetos. E que possamos, juntas, fazer dele uma travessia formativa viva, amorosa e potente.

## Carta aos(às) professores(as)

### Convite à jornada de autoformação

Querido(a) professor(a),

Este guia que você tem em mãos foi tecido com fios de escuta, afeto e partilha. Ele nasceu da escola, do cotidiano, das salas e espaços cheios de vozes pequenas e grandes inquietações. Foi construído com base nas experiências de educadores como você – que, mesmo diante dos desafios diários, seguem acreditando na potência da infância e no valor do seu fazer docente.

Mais do que um material de apoio, este é um convite. Um convite a olhar para si, para suas práticas, para os seus sonhos e para os sentidos mais profundos da sua presença na vida das crianças. Um chamado para (re)conhecer a força que há em se formar a partir da própria experiência.

Não se trata aqui de oferecer respostas prontas, mas de provocar perguntas. Cada capítulo deste guia é um percurso possível, e você pode trilhá-lo no seu tempo, no seu ritmo, com liberdade. Você pode seguir sozinho(a) ou ao lado de outras colegas, pode registrar suas impressões ou apenas sentir, pode voltar, parar, recomeçar.

Que este guia seja espelho, mas também janela. Que ele ajude você a enxergar suas próprias conquistas, a nomear suas dúvidas e a fortalecer sua identidade como professor(a). Porque a autoformação é isso: um movimento vivo, feito de passos e pausas, de encontros e redescobertas.

Com carinho,

Carolina Augusta Almeida Lima e  
Regina Célia Vilanova-Campelo

## Como utilizar este guia


### Orientações para percursos individuais e coletivos

Este guia foi pensado para ser vivido, sentido, experimentado e não apenas lido. Não há aqui um caminho único, nem uma sequência obrigatória de estudo. Ao contrário, cada educador(a) é convidado(a) a construir seu próprio percurso formativo, a partir de suas experiências, de seus desejos de saber, das necessidades que emergem do cotidiano da prática pedagógica e dos percursos vividos na vida, com suas marcas, afetos, desafios e aprendizagens.

A estrutura do guia está organizada por capítulos temáticos, mas você pode iniciar pelo tema que mais dialoga com sua realidade, ou pelo que desperta mais curiosidade neste momento. É possível fazer pausas, voltar aos capítulos, criar conexões entre os temas, registrar vivências e ampliar os recursos com suas próprias descobertas.

Algumas sugestões de uso:

- **Percurso individualizado:** você pode ler os textos e explorar os materiais de apoio (vídeos, podcasts, indicações de leitura) de forma autônoma, anotando reflexões e construindo registros no seu tempo. Ao final de cada capítulo, há propostas de práticas que podem ser vividas no contexto escolar ou adaptadas à sua realidade.
- **Percurso coletivo:** este guia também pode ser um instrumento para grupos de estudo, formações em serviço, reuniões pedagógicas ou Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Sugerimos que os capítulos sejam utilizados como disparadores de conversa, acolhendo as experiências das participantes, promovendo trocas e ampliando os sentidos da formação.
- **Percurso em espiral:** você pode retornar a capítulos já lidos, reinterpretar trechos à luz de novas vivências, visitar reflexões. A autoformação não segue linha reta, ela se dá em movimento, a partir da escuta de si e do outro.



Você encontrará, ao longo do guia, espaços para escritas livres, registros poéticos, desenhos ou mapas mentais. Esses espaços são convites: use-os como quiser, quando quiser. Eles não têm a função de avaliação, mas de expressão.

Este é um guia que deseja caminhar com você. Com delicadeza, com coragem, com presença. Que ele possa inspirar a continuidade do seu percurso como educador(a) sensível, crítico(a) e autor(a) de sua própria história.

## Percurso metodológico de construção do guia

### Vivências formativas com as professoras participantes

A construção deste guia de estudos não se deu de forma solitária nem abstrata. Foi um processo tecido a muitas mãos, vozes e escutas. Cada escolha, cada capítulo e cada proposta formativa aqui contida são frutos de encontros vivenciados com as professoras da Educação Infantil participantes desta pesquisa. Foram elas que, ao compartilharem suas experiências, desafios e desejos, delinearam os contornos desta proposta formativa.

Em vez de adotar um formato tradicional de intervenção, optamos por um percurso metodológico inspirado pela escuta sensível, pela valorização da experiência e pela potência da autoformação. As atividades de percurso não tiveram como objetivo “capacitar”, mas sim **desencadear reflexões, fortalecer vínculos e reconhecer saberes já presentes na prática docente.**

A jornada formativa foi composta por momentos cuidadosamente pensados para acolher as subjetividades e os tempos das participantes. A seguir, apresentamos as principais ações que compuseram esse percurso:

- **Entrega de envelope personalizado:** Cada professora recebeu um envelope acolhedor, com identidade visual delicada, contendo os primeiros materiais do percurso. Esse gesto simbólico marcou o início do convite à partilha e ao cuidado consigo mesma e com o outro.
- **Carta-convite à criação compartilhada:** A proposta do guia foi apresentada em forma de carta aberta, que também convidava as participantes a contribuir com a construção da identidade gráfica e simbólica do material. A escuta se iniciou desde o princípio.
- **Folha poética com linhas livres:** Um espaço em branco foi entregue como convite para que cada educadora registrasse, em palavras, versos ou imagens, o que significa ser professora da Educação Infantil. Essa atividade revelou afetos profundos e sentidos plurais da docência.

- **Proposta de autorretrato (inspirada em Mário Quintana):** A atividade convidou as professoras a desenharem ou escreverem sobre si mesmas, como forma de expressão da identidade docente. Esses retratos se tornaram metáforas visuais da autoformação: cada uma se olha, se (re)conhece e se reinscreve.

Essas vivências não apenas fortaleceram o vínculo entre pesquisadora e participantes, como também revelaram as temáticas formativas mais urgentes, que posteriormente se tornaram os capítulos do guia. Mais do que atividades, foram atos de reconhecimento da professora como sujeito epistêmico e formador de si.

As ilustrações que compõem este guia foram criadas pelas autoras e pelas professoras participantes da pesquisa, no contexto das atividades formativas. As docentes, por decisão livre e consciente, optaram por não terem suas identidades reveladas no material, escolha formalizada e respeitada conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No mesmo documento, autorizaram o uso das imagens e produções desenvolvidas ao longo do percurso, permitindo que seus traços, gestos e vozes sigam presentes na tessitura sensível deste produto formativo.

Ao integrar esses momentos ao processo de construção do PTT, reafirmamos a concepção de que a formação nasce no território vivido, e que a escuta da experiência é, por si, um potente gesto pedagógico. O guia aqui apresentado é, portanto, uma consequência direta desses encontros e um tributo ao saber que pulsa na prática cotidiana das educadoras da Educação Infantil.



## CAPÍTULO 1

### Educação Especial:

um direito à inclusão desde o berço

*"Há muros que só a  
paciência derruba.  
E há pontes que só  
o carinho constrói."  
Cora Coralina*



Ilustração produzida no contexto das atividades formativas do Produto Técnico-Tecnológico (PTT), desenvolvidas com professores da Educação Infantil participantes da pesquisa.

# EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DIREITO À INCLUSÃO DESDE O BERÇO

## 1.1 Reflexões, experiências e ações possíveis para uma prática inclusiva

“Incluir é reconhecer o outro em sua inteireza, não pela falta, mas pela potência de ser diferente.”

Mantoan (2006)

A Educação Infantil é o primeiro espaço coletivo que muitas crianças com deficiência frequentam. Nesse contexto, a escola torna-se o lugar de escuta, acolhimento e reconhecimento da singularidade desde os primeiros anos de vida. No entanto, incluir vai muito além da matrícula ou da presença física da criança: requer posturas pedagógicas sensíveis, acessibilidade em múltiplas dimensões e, principalmente, o compromisso ético com a dignidade da infância.

As professoras participantes desta pesquisa relataram, em suas falas, a presença de crianças com deficiência em suas turmas, e junto com isso, as angústias, dúvidas e também os desejos de aprender a incluir com mais segurança e sensibilidade. A partir dessas escutas, este capítulo propõe um convite: olhar para a inclusão como princípio formativo da prática docente, não como um desafio isolado, mas como um eixo que atravessa todo o fazer pedagógico.

## 1.2 O que é Educação Especial? Um olhar à luz da legislação brasileira

A Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é definida como uma modalidade de ensino que permeia todas as etapas, níveis e modalidades da educação, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Ela

deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, conforme estabelece o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996).

No contexto da Educação Infantil, a Educação Especial assume um papel ainda mais sensível e estruturante: ela não substitui o atendimento educacional comum, mas complementa e suplementa esse processo, respeitando as especificidades de cada criança. Sua atuação se dá, portanto, pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente no contraturno, e pela adaptação de materiais, práticas e espaços, de modo a garantir o direito de aprender desde o início da trajetória escolar.

A proposta inclusiva não significa homogeneizar as experiências, mas, ao contrário, acolher a diversidade como um valor educativo. Como reforça o documento do MEC:

“A inclusão escolar implica uma reconfiguração do sistema educacional para que ele se organize a partir da diversidade, com a participação de todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2008, p. 9).

Compreender esse conceito é fundamental para que a inclusão não seja apenas declarada, mas vivida cotidianamente, na escuta, nas propostas, na organização dos tempos e espaços e, sobretudo, na valorização das potencialidades de cada criança.

### 1.3 Documentos Oficiais sobre Educação Especial – MEC

#### Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

- Descrição: Este documento estabelece as diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro, promovendo o atendimento educacional especializado e a participação plena desses estudantes na escola regular.
- Link de acesso: <https://abrir.link/XnYvf>

#### Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996

- Descrição: A LDBEN estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo disposições sobre a Educação Especial, garantindo o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.
- Link de acesso: <https://abrir.link/tbyK8>

#### Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

- Descrição: Este documento orienta os sistemas de ensino sobre a organização da Educação Especial na Educação Básica, promovendo a inclusão escolar e a oferta do atendimento educacional especializado.
- Link de acesso: <https://abrir.link/qJtEe>

#### Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

- Descrição: Este documento apresenta os marcos legais e políticos que sustentam a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, consolidando os princípios e diretrizes para a implementação de políticas educacionais inclusivas.
- Link de acesso: <https://abrir.link/o6r0y>





## 1.4 Cursos sobre Educação Especial

### · Educação Especial e Inclusão

- Objetivo: Apresentar as principais leis sobre inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e discutir conceitos relacionados à deficiência e inclusão.
- Instituição: Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul).
- Carga Horária: 40 horas.
- Link para inscrição: [Acesse aqui](#)

### · Cursos de Capacitação em Educação Especial

- Objetivo: Oferecer formações sobre temas como Altas Habilidades/ Superdotação, Aspectos Legais da Inclusão, entre outros.
- Instituição: Instituto Federal da Paraíba (IFPB).
- Carga Horária: Variada (20h a 40h).
- Link para inscrição: [Acesse aqui](#)

### · Cursos de Inclusão e Acessibilidade

- Objetivo: Oferecer formações sobre temas como Educação Especial, Inclusão Escolar, Pessoas com Deficiência e Acessibilidade.
- Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
- Carga Horária: 40 horas.
- Link para inscrição: [Acesse aqui](#)

## Cursos Livres na Plataforma Eskada – UEMA

- Instituição: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio da Plataforma Eskada
- Modalidade: Educação a Distância (EaD)
- Cursos Disponíveis: Diversos cursos relacionados à Educação Especial e Inclusiva, como:
  - Gamificação no Ensino Inclusivo de Surdos
  - Dificuldades de Aprendizagem
  - Neuropedagogia
  - Desenvolvimento Humano e Educação
- Acesse: <https://abrir.link/WQxeq>





## 1.5 Podcasts sobre Educação Especial e Inclusiva

### Educação Inclusiva

- Descrição: Apresentado por Poliana Souza e Carlos Santos, este podcast aborda diversas temáticas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar.
- Plataforma: Spotify
- Link: <https://abrir.link/WyDBC>

### Podcast Incluir – Núcleo de Educação Especial do Amapá

- Descrição: Produzido pelo Núcleo de Educação Especial do Amapá, visa proporcionar conhecimento e informação sobre Educação Especial para profissionais e a comunidade escolar.
- Plataforma: Apple Podcasts
- Link: <https://abrir.link/IRRsk>

### Educação Inclusiva: Caminhos e Experiências

- Descrição: Este episódio da Revista Educação discute a construção de uma escola que oportuniza uma aprendizagem real e significativa para todos os estudantes.
- Plataforma: Spotify
- Link: <https://abrir.link/Fpbmo>

### O Poder da Educação Inclusiva – Podcast Indústria de A a Z (Ep. #54)

- Descrição: Aborda a importância e os desafios da inclusão nas escolas e o caminho para um ensino acessível.
- Plataforma: YouTube
- Link: <https://abrir.link/Wibpv>

### O Que Nos Move – Educação Inclusiva (Ep. 2)

- Descrição: Discute a importância das universidades públicas na promoção de uma educação acessível e inclusiva.
- Plataforma: YouTube
- Link: <https://abrir.link/apRaE>

### Ensino Comum e Educação Especial em Sintonia com a Educação Inclusiva

- Descrição: Neste episódio do Instituto Iungo, especialistas discutem as interfaces entre o ensino comum e a educação especial.
- Plataforma: Instituto Iungo
- Link: <https://abrir.link/lpupb>

### Podcasts Inclusivos do UNICEF

- Descrição: Série de 20 podcasts inclusivos e gratuitos para crianças, com histórias e brincadeiras, narrados por pessoas com deficiência.
- Plataforma: UNICEF
- Link: <https://abrir.link/jvJdt>





## 1.6 Livros sobre Educação Especial

### Educação Especial e Inclusiva: Desafios e Possibilidades no Contexto Educacional

- Organizadores: Joice Fernanda Pinheiro, Clediane Alencar da Silva e Andréa Carla Bastos Pereira
- Descrição: Aborda as necessidades formativas de professores para atuação na educação especial e inclusiva, com foco em práticas pedagógicas no Maranhão.
- Link: <https://abrir.link/SxUqO>

### Educação Especial e Processos Inclusivos

- Organizadores: Rogério Dragão e Edson Pantaleão
- Descrição: Reflexões sobre os processos inclusivos na educação especial, com trabalhos de docentes e alunos da UFES.
- Link: <https://abrir.link/KVnVg>

### Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar

- Organizadores: Washington Cesar Shoiti Nozu, Maria Edith Romano Siems e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
- Descrição: Discute políticas e práticas relacionadas à educação especial e inclusão escolar, com enfoque em direitos educacionais.
- Link: <https://abrir.link/xwSvCf>

### Educação Especial na Educação Básica

- Organizadores: Geovana Mendonça Lunardi Mendes e Márcia Denise Pletsch
- Descrição: Aborda a educação especial no contexto da educação básica, discutindo conceitos e práticas inclusivas.
- Link: <https://abrir.link/SmJvo>

### Educação Especial

- Descrição: Discute a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, apresentando conceitos-chave e práticas pedagógicas.

- Link: <https://abrir.link/cQqwXI>

### E-book Educação Especial

- Descrição: Fornece informações sobre a educação especial e sua aplicação no ensino infantil e fundamental, discutindo métodos de AEE.

- Link: <https://abrir.link/xVgHu>

### Políticas e Práticas para a Educação Inclusiva

- Organizadores: Leocelia Aparecida Vieira e Rosenilde Maria Cirino (UNES- PAR)

- Descrição: Coletânea sobre políticas, práticas e desafios da educação inclusiva sob uma perspectiva ampliada e crítica.

- Link: <https://abrir.link/VIZAN>

### Debates sobre Formação e Práticas em Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva

- Descrição: Discussões sobre a formação de professores e práticas pedagógicas voltadas à educação especial e inclusiva.

- Organizadores: Neiza de Lourdes Fumes e Elizangela Leal Mercado

- Link: <https://abrir.link/hdntI>

### Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil

- Organizadora: Claudia Pereira Dutra (OEI)

- Descrição: Reflexões sobre os desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil.

- Link: <https://abrir.link/DAGZB>





## 1.7 Documentários sobre Educação Especial

### Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

- Descrição: Apresenta debates sobre a importância da inclusão na educação especial.
- Link: <https://abrir.link/ichav>

### Desafios da Educação Inclusiva

- Descrição: Depoimentos de educadores e especialistas sobre obstáculos da inclusão.
- Link: <https://abrir.link/MkMsp>

### Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no novo PNE

- Descrição: Discussão promovida pela ANPEd sobre desafios da educação especial.
- Link: <https://abrir.link/gqmCz>

### Circuito Pedagógico 2025 – Educação Especial

- Descrição: Evento da Secretaria de Educação de MT sobre temas atuais em educação especial.
- Link: <https://abrir.link/OkKgA>

### Teoria Histórico-Cultural: Contribuições para a Educação Especial Inclusiva

- Descrição: Analisa como a teoria histórico-cultural pode apoiar práticas inclusivas.
- Link: <https://abrir.link/ITjZv>

### Crip Camp: Revolução pela Inclusão

- Descrição: Relata a história do Camp Jened e o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência.
- Link: <https://abrir.link/psyqB>

### ACESSIBILIZE

- Descrição: Explora acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade brasileira.
- Link: <https://abrir.link/DaScF>





## 1.8 Produtos Técnicos-Tecnológicos em Educação Especial

### Formação Continuada de Professores para Educação Inclusiva

- Autor(a): Jarlisse Nina Beserra da Silva
- Ano: 2022
- Instituição: UEMA – PROFEI
- Descrição: Análise das rotinas pedagógicas na Educação Infantil visando à elaboração de uma proposta pedagógica inclusiva.
- Link: <https://abrir.link/oVIGV>

### Práticas Docentes na Inclusão de Crianças Público-Alvo da Educação Especial na Educação Infantil

- Autor(a): Ana Paula Almeida Ferreira
- Ano: 2022
- Instituição: UEMA – PROFEI
- Descrição: Estudo sobre práticas docentes inclusivas na Educação Infantil, resultando em uma proposta pedagógica baseada na literatura infantil.
- Link: <https://abrir.link/jjIYJ>

### Prática e Formação Docente para a Educação Especial Inclusiva

- Autor(a): Natalia Moreira de Carvalho Campos
- Ano: 2023
- Instituição: UFMA – PPGEEB
- Descrição: Investigação sobre práticas docentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.
- Link: <https://abrir.link/AvtAd>



### **Proposta de Formação Continuada em Educação Especial Inclusiva**

- Autor(a): Letícia de Jesus Pereira
- Ano: 2022
- Instituição: UFMA – PPGEEB
- Descrição: Elaboração de diretrizes para subsidiar uma Resolução Municipal de normas para a Educação Inclusiva.
- Link: <https://abrir.link/wLkgm>

### **Guia: Os Desafios da Mediação Pedagógica na Educação Infantil em uma Perspectiva de Educação Inclusiva**

- Autor(a): Vanda Ivandir dos Santos e Geisa Letícia Kempfer Böck
- Ano: 2022
- Universidade: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
- Tipo de Produto: Guia
- Tema: Mediação pedagógica na Educação Infantil inclusiva
- Link: <https://abrir.link/ERgga>

### **Práticas Inclusivas e Anticapacitistas**

- Autor(a): Lálían Poletto Lesina
- Ano: 2022
- Universidade: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
- Tipo de Produto: Material Didático
- Tema: Práticas inclusivas e combate ao capacitismo
- Link: <https://abrir.link/DpmiX>

### **Acessibilidade Curricular na Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual**

- Autor(a): Sonia Mara de Fátima da Silva Franciski
- Ano: 2022
- Universidade: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
- Tipo de Produto: Proposta Pedagógica
- Tema: Acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual
- Link: <https://abrir.link/hozcc>



### **Formação Docente e Educação Inclusiva: Diálogos Necessários**

- Autor(a): Carina Pasini Col
- Ano: 2022
- Universidade: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
- Tipo de Produto: Portfólio com Sugestões Pedagógicas
- Tema: Formação docente e elaboração de PPPs inclusivos
- Link: <https://abrir.link/XEwsJ>

### **Guia de Boas Práticas para a Inclusão Escolar de Estudantes Autistas**

- Autor(a): Bruna Gomes dos Santos Costa
- Ano: 2022
- Universidade: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
- Tipo de Produto: Guia
- Tema: Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)
- Link: <https://abrir.link/McQJa>

### **As Diferenças se Completam: A Equipe Multiprofissional na Rede Pública de Ensino**

- Autor(a): Gisele Potila Faccin Gui
- Ano: 2022
- Universidade: Universidade Estadual de Maringá (UEM)
- Tipo de Produto: Caderno de Formação
- Tema: Atuação da equipe multiprofissional na inclusão escolar
- Link: <https://abrir.link/QcNUP>

## Propostas de estudo e prática autoformativa

### Individuais:

- Escreva um breve relato sobre uma situação inclusiva vivida na sua prática.
- Reflita: como minha sala referência acolhe a diversidade de modos de ser, aprender e se comunicar?
- Faça uma leitura crítica da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), destacando pontos que dialogam com sua realidade.

### Coletivas:

- Promova com seus/suas colegas uma roda de escuta: quais barreiras percebemos na nossa escola para garantir a inclusão?
- Crie um “mapa de acessibilidade” do ambiente escolar com base nas crianças que o frequentam.
- Elaborem juntas um pequeno glossário coletivo sobre inclusão (ex: capacitismo, equidade, acessibilidade, apoio pedagógico).

### Espaço para registros e criação

Use este espaço para anotar suas impressões, colar imagens, escrever frases ou destacar o que mais tocou você neste capítulo:



Handwriting practice area consisting of 30 horizontal dotted lines on a white background.





## CAPÍTULO 2

*"Ninguém nasce professor, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática."  
Paulo Freire*

# Olhares para o TEA na Educação Infantil

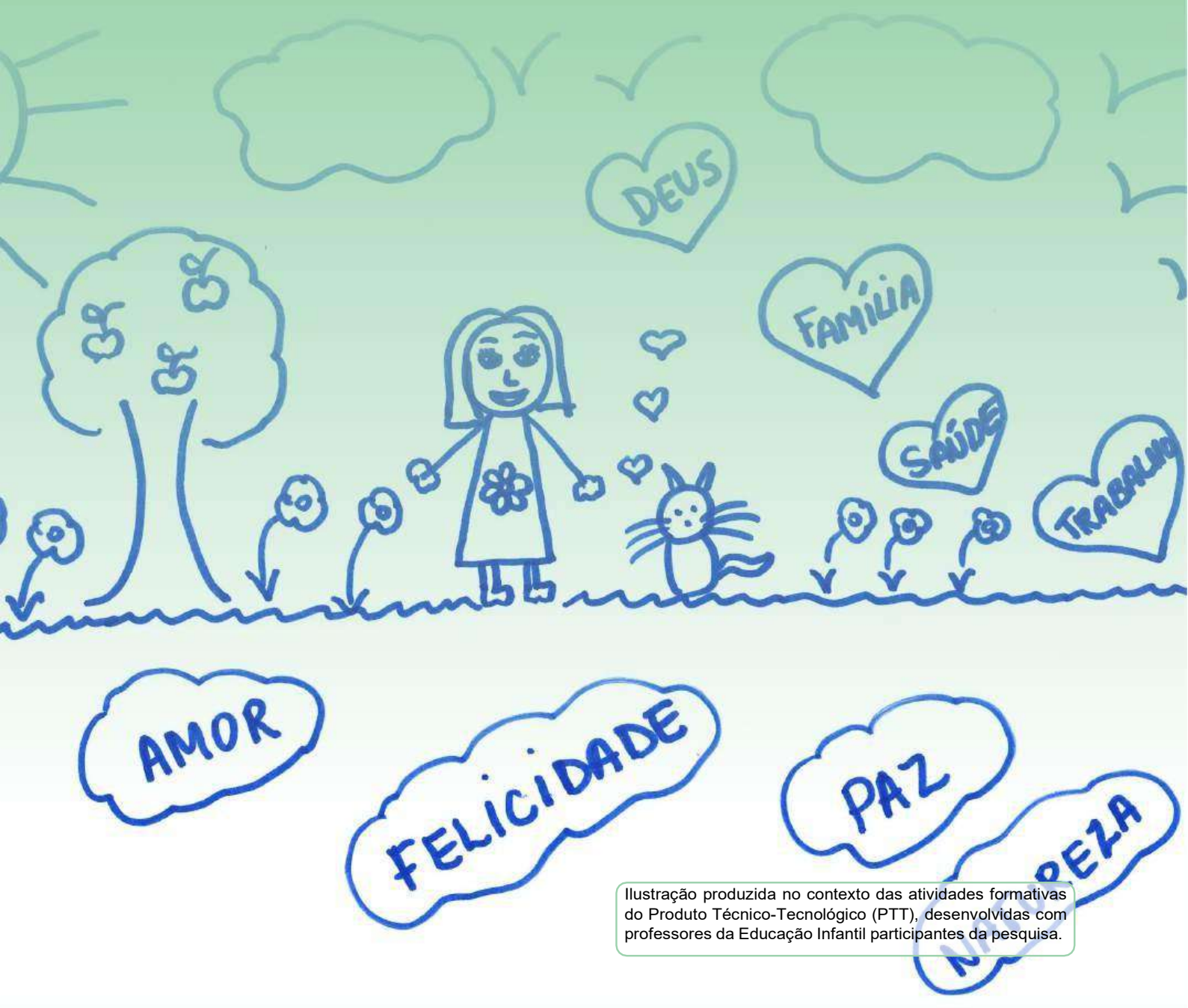


Ilustração produzida no contexto das atividades formativas do Produto Técnico-Tecnológico (PTT), desenvolvidas com professores da Educação Infantil participantes da pesquisa.

## Olhares para o TEA na Educação Infantil

Pensar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil requer, antes de tudo, reconhecer a pluralidade dos sujeitos da infância e a diversidade das formas de ser, sentir, comunicar e aprender. O autismo não deve ser compreendido como um obstáculo à educação, mas como um chamado à construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, acessíveis e responsivas às especificidades de cada criança.

A presença de crianças com TEA nas instituições de Educação Infantil desafia a escola a sair da lógica da normalização e abraçar a escuta atenta, o acolhimento e a valorização das singularidades. O cotidiano escolar precisa tornar-se espaço de pertencimento e expressão, onde o brincar, a linguagem e as interações sejam mediadas por um olhar ético e político sobre a diferença.

A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelece o direito à educação inclusiva e ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2012). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça o compromisso com uma educação que promova o desenvolvimento integral de todas as crianças, reconhecendo a importância das interações e do brincar como eixos estruturantes da aprendizagem na primeira infância (Brasil 2018).

Durante o percurso formativo desta pesquisa, as professoras compartilharam inquietações e experiências marcadas pela busca de estratégias para incluir, acolher e compreender melhor as crianças com TEA. Suas falas revelam tanto as lacunas na formação inicial quanto o desejo genuíno de aprender a cuidar e educar com mais empatia, criatividade e conhecimento.

“Às vezes a gente se sente meio sozinha, sem saber como agir... Mas a gente vai tentando, escutando a criança, observando, buscando entender o que ela quer dizer com o corpo, com o olhar...” (Trecho da escuta com professora participante).

A escuta sensível, da criança, das famílias e de si mesma, emerge como uma das potências formativas mais citadas pelas educadoras. Dela nascem os gestos, as tentativas e os acertos possíveis. Este capítulo propõe, assim, uma imersão em olhares mais humanizados sobre o TEA, com indicações teóricas, materiais acessíveis e caminhos práticos que podem inspirar o exercício de uma docência inclusiva, viva e comprometida com a infância em toda a sua diversidade.

## 2.1 Referências Legais e Orientadoras sobre o TEA na Educação Infantil

### **Lei nº 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**

Define o TEA, garante direitos e estabelece diretrizes para a inclusão educacional e social da pessoa autista.

Acesse aqui: <https://abrir.link/hKd9d>

### **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**

Estabelece direitos fundamentais e o dever do Estado de garantir educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Acesse aqui: <https://abrir.link/r7yZT>

### **Decreto nº 10.502/2020 – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**

Apesar de controverso e alvo de questionamentos no STF, é referência de debate sobre o modelo de inclusão escolar.

Acesse aqui: <https://abrir.link/RbSKI>

### **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009)**

Orientam a organização das instituições de Educação Infantil, com foco na inclusão e no respeito à diversidade.

Acesse aqui: <https://abrir.link/rYEFq>

### **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE – Atendimento Educacional Especializado às Crianças com Deficiência na Educação Infantil**

Esclarece a obrigatoriedade e o papel do AEE para crianças de 0 a 5 anos com deficiência, inclusive com TEA.

Acesse aqui: <https://abrir.link/sArNI>





## 2.2 Indicações de Leitura – TEA na Educação Infantil

### Desafios e possibilidades na/da prática docente na inclusão de crianças com Transtorno Espectro Autismo(TEA) na Educação Infantil

- Autor(a): Charliene Lima da Silva e José Flávio da Paz
- Ano 2022
- Tipo: Artigo Acadêmico
- Descrição: Explora a afetividade como ferramenta de inclusão para crianças com TEA na Educação Infantil.
- Link de Acesso: <https://abrir.link/tCRAM>

### Autismo e práticas pedagógicas na educação infantil: discussão de dados mediatizada pelo Portal Capes e Portal BDTD

- Autores: Grazielle Aparecida Steciuk, Viviana Patricia Kozlowski Lucyk e Adair Ângelo Dalarosa
- Ano 2024
- Tipo: Artigo Acadêmico
- Descrição: Reflexões sobre práticas pedagógicas aplicadas a crianças autistas na Educação Infantil.
- Link de Acesso: <https://abrir.link/cyaLP>

### A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil

- Autor(a): Rosângela Teles Carminati Soares
- Ano 2024
- Tipo: Dissertação de Mestrado
- Descrição: Analisa percepções docentes sobre sua formação e práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA.
- Link de Acesso: <https://abrir.link/VtKDh>

### Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil

- Autor(a): Vanessa de Araujo Lopes
- Ano 2022
- Tipo: Dissertação de Mestrado
- Descrição: Identifica dificuldades e propõe práticas inclusivas para crianças com TEA na EI.
- Link de Acesso: <https://abrir.link/hksrl>

## Autoeficácia e a Percepção de Professores de Educação Infantil sobre sua Formação e Atuação com Crianças com Transtorno do Espectro Autista

- Autor(a): Fernanda Dias Ferraz Soriano
- Ano 2022
- Tipo: Dissertação de Mestrado
- Descrição: Investiga a autoeficácia e percepção docente sobre atuação com crianças com TEA.
- Link de Acesso: <https://abrir.link/vVGC>

## TEA na Educação Infantil: Inclusão e Afetividade na Prática Docente

- Autor(a): Renata Ubugata
- Ano 2022
- Tipo: Artigo Acadêmico
- Descrição: Discute a afetividade como elemento central na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.
- Link de Acesso: <https://abrir.link/AEVIS>





## 2.3 Podcasts sobre TEA na Educação Infantil

### Introvertendo – Autismo por Autistas

Primeiro podcast brasileiro feito por autistas, discutindo experiências pessoais, inclusão escolar e desafios na infância.

Link: <https://abrir.link/drrdd>

### Espectros – Autismo em Entrevista

Produzido pela Revista Autismo, traz entrevistas com especialistas e familiares sobre o desenvolvimento de crianças autistas.

Link: <https://abrir.link/bhpcP>

### PodAprender – Episódio: Educação Inclusiva: o autismo e as altas habilidades no ensino regular

Discussão sobre inclusão de alunos com TEA e altas habilidades na Educação Infantil, com participação de especialistas.

Link: <https://abrir.link/OTXIJ>

### TEA na Tela

Criado por estudantes de Psicologia, aborda o autismo e suas vertentes, com foco na educação e inclusão.

Link: <https://abrir.link/StrFG>

### Conversa TEA

Podcast que explora temas relacionados ao autismo, incluindo aspectos da educação infantil.

Link: <https://abrir.link/ikpXb>

### Espectros – Revista Autismo

- Descrição: Apresentado por Tiago Abreu, traz entrevistas com figuras históricas do autismo no Brasil.
- Plataforma: Revista Autismo
- Link: <https://abrir.link/fDkHh>

## 2.4 Cursos – TEA na Educação Infantil

### Curso de Autismo na Educação Infantil

Instituição: WR Educacional

Carga Horária: Até 60 horas

Modalidade: Online

Descrição: Capacitação que aborda estratégias educacionais para inclusão de crianças com autismo na educação infantil.

Link: <https://abrir.link/AbVUK>

### Aperfeiçoamento em ABA, Autismo e Atrasos no Desenvolvimento

Instituição: Instituto Singular

Carga Horária: Até 100 horas

Modalidade: Online

Descrição: Capacitação que aborda estratégias educacionais para inclusão de crianças com autismo.

Link: <https://abrir.link/kYlxp>

### Diagnóstico e Cuidado com Crianças Autistas

Instituição: Elevo Cursos

Carga Horária: De 6 a 40 horas

Modalidade: Online

Descrição: Curso que explora aspectos fundamentais do diagnóstico precoce e estratégias de intervenção adaptadas para crianças com TEA.

Link: <https://abrir.link/EHsIB>

### Aprendizagem e Autismo

Instituição: Anglo Cursos

Carga Horária: 200 horas

Modalidade: Online

Descrição: Curso que aborda a aplicação da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no tratamento de crianças com autismo.

Link: <https://abrir.link/hVMkg>





## Proposições Reflexivas com Tramas Poéticas

### 1. Como a escuta sensível das expressões singulares da criança com TEA pode transformar minha prática pedagógica cotidiana?

“A gente escuta com os olhos, quando aprende a ver com o coração.”

– Trecho livre inspirado em Manoel de Barros

Convide-se a perceber o que vai além da fala, dos gestos e dos “comportamentos esperados”. O que a criança comunica por meio de seus modos próprios de ser no mundo?

### 2. Quais barreiras (físicas, atitudinais, pedagógicas) existem no meu espaço educativo que podem estar invisibilizando ou limitando a participação das crianças com TEA?

“É preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte.”

– Caetano Veloso, “Divino Maravilhoso”

Refleta sobre como o ambiente, as rotinas e as expectativas podem estar, sem intenção, restringindo possibilidades.

### 3. Tenho buscado compreender o universo sensorial, afetivo e comunicacional das crianças com TEA para além dos rótulos diagnósticos?

“Porque metade de mim é o que ouço, mas a outra metade é o que calo.”

– Oswaldo Montenegro, “Metade”

Reconhecer a criança em sua inteireza é o primeiro passo para uma inclusão real e afetuosa.

### 4. De que forma tenho compartilhado responsabilidades e construído parcerias com as famílias no processo de inclusão das crianças com TEA?

A escuta ativa das famílias e o diálogo constante fortalecem vínculos e favorecem o desenvolvimento infantil integral.

### 5. O que eu mesma aprendi com as crianças com TEA que já passaram ou passam pela minha sala? Como essas experiências ressignificaram meu olhar para a docência e para a infância?

“Todo artista tem de ir aonde o povo está.”

Milton Nascimento e Fernando Brant, “Nos Bailes da Vida”

Registrar essas memórias pode ser um exercício de valorização dos saberes vividos e dos afetos formativos.



A large area of the page containing horizontal dotted lines, intended for writing or drawing.



## CAPÍTULO 3

"Ensinar é um exercício de imortalidade."  
Rubem Alves.

# Desenvolvimento Infantil em Foco

"Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática". (Paulo Freire)

"Ser professor é, antes de tudo, gostar de gente. É se importar com a história de vida das crianças e olhar verdadeiramente nos olhos de cada uma delas". (Lucimara Souza do Nascimento)

"O professor é aquele que sempre está se atualizando e tem a humildade para reconhecer que é um eterno aprendiz nesse mundo de conhecimentos e mistérios". (Maurício Costa)



Ilustração produzida no contexto das atividades formativas do Produto Técnico-Tecnológico (PTT), desenvolvidas com professores da Educação Infantil participantes da pesquisa.

## Desenvolvimento Infantil em Foco

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, contínuo e integrado que abrange aspectos físicos, emocionais, sociais, afetivos, cognitivos e linguísticos da criança, desde o nascimento até aproximadamente os seis anos de idade. Nessa etapa, as crianças estabelecem as bases de sua identidade, das relações com o outro e das formas de compreender o mundo.

A concepção de desenvolvimento que sustenta a prática na Educação Infantil está vinculada a uma visão da criança como sujeito de direitos, ativa, competente, curiosa e potente, que se desenvolve nas interações que estabelece com o meio físico, social e cultural. Assim, aprender e se desenvolver são processos inseparáveis, mediados pelas experiências cotidianas, pela brincadeira, pela linguagem e pelos vínculos afetivos que se estabelecem com o adulto e com outras crianças.

Inspirada em autores como Vygotsky, Malaguzzi e outros pensadores da infância, a perspectiva adotada neste guia reconhece a importância da mediação pedagógica intencional e da escuta sensível como fundamentos para a promoção de experiências que respeitem a singularidade de cada criança e favoreçam seu desenvolvimento integral. O adulto, nesse contexto, não é apenas aquele que ensina, mas aquele que observa, acolhe, interpreta e propõe, contribuindo para a ampliação dos repertórios culturais, expressivos e relacionais da criança.

Compreender o desenvolvimento infantil a partir de uma abordagem crítica e humanizadora implica reconhecer que nenhuma criança se desenvolve sozinha. Ela se constrói em meio a redes de relações, contextos históricos e culturais que moldam suas experiências e possibilidades. Por isso, o compromisso ético e político da Educação Infantil é garantir tempos, espaços e vínculos que favoreçam o florescimento pleno da infância, respeitando seus ritmos, suas linguagens e seus modos próprios de ser e estar no mundo.

Este capítulo convida, portanto, a uma escuta atenta sobre os sentidos do desenvolvimento infantil na prática pedagógica. Mais do que um conjunto de marcos e teorias, propõe-se aqui um olhar sensível sobre a infância como potência viva, em constante transformação.



### 3.1 Dispositivos Legais e Orientadores

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**

Acesse aqui: <https://abrir.link/tbyK8>

- **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990)**

Acesse aqui: <https://abrir.link/PQQna>

- **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Etapa da Educação Infantil (2018)**

Acesse aqui: <https://abrir.link/sTLsZ>

- **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009)**

Acesse aqui: <https://abrir.link/rYEFq>

- **Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016)**

Acesse aqui: <https://abrir.link/RJIYQ>

- **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024 – Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**

Acesse aqui: <https://abrir.link/MPBnE>

## 3.2 Livros – Desenvolvimento Infantil

### O Brincar na Educação Infantil

Este livro aborda a temática da brincadeira na Educação Infantil, no contexto da formação continuada de professores.

Link: <https://abrir.link/hhUTX>

### Educação Infantil: Construção de Sentidos e Formação

Organizado por Catarina Moro e outros autores, este livro discute as finalidades e objetivos da educação infantil, focando na construção de sentidos e na formação docente.

Link: <https://abrir.link/OyDXe>

### Práticas Pedagógicas na Educação Infantil

Este material apresenta diversas práticas pedagógicas aplicadas na Educação Infantil, com foco no desenvolvimento integral das crianças.

Link: <https://abrir.link/Itqai>

### Diálogos em Educação Infantil: Teoria e Prática no Cotidiano Escolar

Este livro oferece reflexões sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, integrando teoria e prática no cotidiano escolar.

Link: <https://abrir.link/Nejmh>

### Educação Infantil e Atividades Sociais

Este livro discute a importância das atividades sociais no desenvolvimento infantil, com base em teorias vigotskianas.

Link: <https://abrir.link/aXPEn>

### Fundamentos do desenvolvimento infantil

Este livro apresenta os Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos.

Link: <https://abrir.link/SiUhr>





### **Aprenda olhar para o desenvolvimento infantil.**

Este livro apresenta as consequências da estimulação precoce na primeira infância

Link: <https://abrir.link/skyjT>

### **Psicologia do desenvolvimento da criança**

Este livro apresenta o conhecimento da Psicologia do Desenvolvimento da Criança.

Link: <https://abrir.link/uzLjv>

### 3.3 Podcasts sobre Desenvolvimento Infantil e Educação Infantil

#### TO no Desenvolvimento Infantil – Prof. Carolinne Linhares

Produzido no IFRJ, aborda avaliação terapêutica ocupacional infantil, o brincar e o desenvolvimento.

Link: <https://abrir.link/jCJES>

#### Crescer Aprendendo – United Way Brasil

Discute saúde física e emocional, alimentação, higiene e comportamento na primeira infância.

Link: <https://abrir.link/gRIfs>

#### De 0 a 5 – Porvir

Debata os impactos da tecnologia no desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas.

Link: <https://abrir.link/ezHDG>

#### MãeCast – Desenvolvimento Infantil Integrativo

Traz especialistas em saúde e educação infantil para dialogar sobre maternidade e desenvolvimento.

Link: <https://abrir.link/ctTib>

#### Universo da Mente CAST – Como Ajudar no Desenvolvimento Infantil

Explora os conceitos e estratégias para auxiliar o desenvolvimento infantil.

Link: <https://abrir.link/GhCDC6>

#### Jogos Digitais, Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil

Discute a relação entre jogos digitais e o desenvolvimento das crianças.

Link: <https://abrir.link/HMwPd>

#### A Importância do Brincar para o Desenvolvimento Infantil

Aborda a relevância da brincadeira para o desenvolvimento integral.

Link: <https://abrir.link/zVIST>





### 3.4 Cursos sobre Desenvolvimento Infantil

#### UEMA – Plataforma Eskada

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio da plataforma Eskada, oferece cursos gratuitos e online com certificado. Destaques:

- Desenvolvimento Humano e Educação
- Dificuldades de Aprendizagem
- Psicologia da Educação
- Neuropedagogia
- Gestão Escolar da Educação Básica
- Ética Profissional
- Metodologias Ativas na Educação
- Mediação em EaD
- Gamificação no Ensino Inclusivo de Surdos
- Didática do Ensino da Música
- Multimeios em Educação

Acesse a plataforma Eskada: <https://abrir.link/WQxeg>

#### Insaberes

- A entrada na Creche na Perspectiva de um Bebê  
Link: <https://abrir.link/SpSRt>
- Brincar com Areia – com Celi Oberding e Leila Oliveira  
Link: <https://abrir.link/Wvjrc>
- Quando o Bebê Sofre – com Gabriela Yrala e Leila Oliveira  
Link: <https://abrir.link/XWtEW>
- Por uma Ética de Pesquisa e Relações com os Bebês  
Link: <https://abrir.link/akInr>
- Instagram da Leila Oliveira: <https://abrir.link/RJWoX>

## Vincular Cursos

A Vincular oferece cursos e eventos gratuitos voltados para a primeira infância. Destaques:

- Curso "Arte com Bebês" com Diana

Link: <https://abrir.link/FAXVM>

Instagram da Vincular: <https://abrir.link/BMGVV>

YouTube da Vincular: <https://abrir.link/dioHr>

## Cursos – Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

### Avaliação da Qualidade na Educação Infantil

Curso que apoia profissionais da educação a compreenderem, planejarem e implementarem processos avaliativos na Educação Infantil.

Link: <https://abrir.link/EiwSg>

### BNCC em Foco na Educação Infantil: Trajetória Teórico-Prática para Formação de Professores

Curso que aborda temas pertinentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil.

Link: <https://abrir.link/RBTbO>

### Primeira Infância Primeiro no PPA

Curso que apoia gestores e equipes técnicas municipais na construção de um Plano Plurianual que priorize a primeira infância.

Link: <https://abrir.link/UuzKg>

### Curso: O Desenvolvimento da Primeira Infância

Idealizado pela ANUP Social em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, oferecido como extensão pela UFTM.

Link: <https://abrir.link/mtHJC>

### Programa de Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância

Formação destinada a gestores públicos e lideranças da sociedade civil, em parceria com Harvard e Insper.

Link: <https://abrir.link/bSKC>





## Proposições Reflexivas com Tramas Poéticas

1. **Como compreendo o desenvolvimento da criança pequena em sua inteireza, corpo, emoção, pensamento, linguagem e imaginação?**

“O corpo da criança é um texto que fala antes das palavras.”

Severino Antonio

Perceber o desenvolvimento infantil exige escuta sensível dos gestos, dos silêncios e dos jogos simbólicos que a criança inscreve no mundo.

2. **Minhas práticas respeitam o tempo da infância ou estão submetidas a metas e exigências que não dialogam com o seu ritmo próprio de crescer?**

“Há crianças que crescem por fora e outras por dentro.”

Cora Coralina

Refleta: o que realmente precisa ser “acelerado” na infância? Ou o que merece ser cultivado com calma, presença e cuidado?

3. **Quais experiências ofereço no cotidiano que contribuem para o desenvolvimento sensível, motor, afetivo e social das crianças?**

“Toda criança tem o direito de ser inteira. E inteira é também ser lenta, alegre, chorosa, inventora.”

Inspirado em Loris Malaguzzi

As experiências da infância precisam tocar o mundo e serem por ele tocadas, em movimento, em afeto, em encantamento.

4. **De que forma meu planejamento pedagógico acolhe as singularidades no modo como cada criança aprende, brinca, fala, observa e se movimenta?**

“Cada criança é um lugar sagrado. E precisa de um adulto que não queira preenchê-la, mas escutá-la.”

Conceição Evaristo (inspirado)

Planejar para o desenvolvimento é mais do que organizar atividades: é criar brechas para o imprevisível, o sensível e o diverso.

**5. Quais imagens de criança me acompanham quando ensino, escuto e cuido? E como essas imagens influenciam minha forma de compreender o seu desenvolvimento?**

“Quando me dizem que eu sou pequena, eu logo respondo: pequena é a janela!”

Livro “A Janela de Esquina do Meu Primo” – Luis Fernando Verissimo

A criança que você vê é também espelho da infância que você (ainda) carrega.



## Propostas Reflexivas sobre os Percursos Formativos

---

### Diário de Percurso: Um Caderno de Saberes em Movimento

Crie um espaço pessoal, físico ou digital, para registrar sentimentos, descobertas, dúvidas e aprendizados. Mais do que anotações de conteúdo, esse diário pode conter desenhos, frases de crianças, músicas ou até mesmo silêncios.

Sugestões para começar:

- Hoje, esse conteúdo me atravessou porque...
- Algo que eu faço e que se conectou com o que foi dito foi...
- Preciso pensar mais sobre...

### Escutar com os Pés na Terra

---

Convide-se a escutar o curso com os olhos voltados para sua sala, sua escola, o chão que você pisa. Após cada aula, leitura ou módulo, escolha uma situação concreta do cotidiano e reflita:

- O que isso tem a ver com as crianças que estão comigo?
- Que tensionamentos ou confirmações esses cursos, leituras, escutas me trouxeram sobre o que já faço?
- Que pequenos movimentos posso experimentar, sem culpa, sem perfeição?

Handwriting practice area consisting of 25 horizontal dotted lines on a white background.





## CAPÍTULO 4

"Como a medicina, a educação é uma arte. A arte é algo de muito mais complexo e de muito mais completo que uma ciência."

Anísio Teixeira

# O Brincar como Linguagem e Direito



Ilustração produzida no contexto das atividades formativas do Produto Técnico-Tecnológico (PTT), desenvolvidas com professores da Educação Infantil participantes da pesquisa.

## O Brincar como Linguagem e Direito

### Reflexões, experiências e inspirações para uma escuta sensível da infância

Brincar é uma linguagem originária da infância. Não se trata apenas de uma atividade ou recurso didático, mas de uma **forma de expressão, comunicação e construção de sentidos sobre o mundo**. Ao brincar, a criança experimenta o corpo, o tempo, os vínculos, a imaginação e a realidade, tudo isso de forma interligada, poética e potente.

Como afirma Kishimoto (2011), o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois favorece a criatividade, a socialização e a construção simbólica da realidade. Mais do que meio para aprender, o brincar **é o próprio modo de ser e estar da criança no mundo**, sendo, por isso, um direito inalienável.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações, e o vincula aos direitos de aprendizagem das crianças pequenas. Reafirma-se, assim, o compromisso da escola com a garantia de tempos, espaços e escutas que respeitem as culturas infantis e suas múltiplas formas de expressão.

Do ponto de vista legal, o brincar está assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como direito fundamental à infância, e aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) como elemento estruturante das práticas pedagógicas. Brincar é, portanto, um direito político e pedagógico, que desafia as instituições educativas a acolherem a infância em sua inteireza, e não como preparação para etapas futuras.

Ao tratarmos do brincar, não podemos desconsiderar o quanto ele carrega uma dimensão de resistência e liberdade. Como aponta Ostetto (2000), o brincar subverte a lógica produtivista, pois valoriza o inútil, o espontâneo, o devaneio e o encantamento. Nesse sentido, ao brincar, a criança não apenas aprende: ela se constitui como sujeito, inventa o tempo, ressignifica o espaço, transforma o vivido.

Neste capítulo, convidamos a revisitarem o brincar não apenas como conteúdo de formação, mas como **convite à escuta da infância em sua essência**. Entre práticas, inspirações, cursos, vídeos e reflexões, cada professora poderá trilhar o caminho que fizer sentido à sua realidade, compreendendo o brincar como campo de autoria, formação e transformação, da criança, da educadora e da escola.

#### 4.1 Referências Legais e Normativas sobre o Brincar como Direito

O brincar é reconhecido como um direito fundamental da criança, respaldado por diversos marcos legais e normativos no Brasil. A seguir, destacam-se os principais documentos que asseguram esse direito:

##### Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990

O ECA estabelece, em seu artigo 16, inciso IV, que é direito da criança e do adolescente a liberdade, incluindo o brincar, praticar esportes e divertir-se. Esse dispositivo legal reforça a importância do brincar como elemento essencial para o desenvolvimento saudável da infância.

“Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se.”

Link: <https://abrir.link/PQQna>

##### Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

As DCNEI reconhecem o brincar como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, juntamente com as interações. O documento enfatiza que as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens significativas.

“As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.”  
— DCNEI, Art. 9º


Link: <https://abrir.link/CpBS4>

##### Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, sendo o brincar um deles. O documento destaca que o brincar deve ser garantido cotidianamente, em diferentes formas, espaços e tempos, com diversos parceiros, promovendo a ampliação e diversificação das experiências infantis.

“Brincar: toda criança tem o direito de brincar cotidianamente, de diversas





formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.”

— BNCC, Educação Infantil

Link: <https://abrir.link/ZcnRh>

### Constituição Federal de 1988 – Artigo 227

A Constituição Federal estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, entre outros. O lazer, que inclui o brincar, é reconhecido como um direito social fundamental para o desenvolvimento da criança.

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança [...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”— Constituição Federal, Art. 227

Esses dispositivos legais reforçam a importância do brincar como elemento central na vida das crianças, reconhecendo-o não apenas como uma atividade lúdica, mas como um direito fundamental que deve ser garantido em todos os espaços educativos e sociais.

Link: <https://abrir.link/xxZEK>

## 4.2 Livros em PDF sobre o Brincar como Linguagem e Direito

### Cadê o brincar? O Brincar.

Autora: Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros

Ano: 2009

Este livro aborda a temática do brincar da educação infantil para o ensino fundamental

Link: <https://abrir.link/jFmUN>

### O brincar em Vygotsky: Educação Infantil

Autores: Aline Juliana Souza *et. al*

Ano: 2022

Este livro aborda a temática dos fundamentos desenvolvidos e o campo fundamental do conceito que é o brincar.

Link: <https://abrir.link/ZhkOQ>

### A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola

Autoras: Luciane Maria Schindwein, Ilana Laterman e Leila Peters (Organizadoras)

Ano: 2017

Este livro aborda a criança e o brincar nos tempos e espaços da escola

Link: <https://abrir.link/rTAMS>

### O Brincar na Educação Infantil

Autor(a): Letícia Cavassana Soares

Ano: 2021

Link: <https://abrir.link/hhUTX>

### A Infância e o Direito de Brincar: da Didatização do Lúdico à Expressão Livre das Crianças

Autores: Raquel Zarella Franco, Luciane Guimarães Batistella Bianchini e Patrícia Alzira Proscêncio

Ano: 2017

Estudo teórico do projeto 'Perfil das brinquedotecas em Centros Municipais de Educação Infantil brasileiros'.

Link: <https://abrir.link/LzWyp>





### **O Brincar na Educação Infantil: O Desenvolvimento a Partir de uma Abordagem Teórica e Prática**

Autor(a): Glyciane Vieira da Silva

Ano: 2023

Discute a importância do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Link: <https://abrir.link/NqiQp>

### **A Linguagem e o Brincar em Condições Neurodiversas**

Autor(a): JáimaPinheirodeOliveira, Aila Narene Dahwache Criado Rocha e Ana Paula Loução Martins(Organizadoras)

Ano: 2022

Aborda a linguagem e o brincar em condições neurodiversas.

Link: <https://abrir.link/PoIfT>

### **Direito ao Brincar**

Caderno temático

Ano: 2019

Guia de voluntariado com reflexões sobre o direito de brincar e sua importância na formação infantil.

Link: <https://abrir.link/uSPir>

### **O Brincar na Educação Infantil: Observação, Adequação e Inclusão**

Autor(a): Adriana Friedmann

Ano: 2012

Link: <https://abrir.link/DpzbR>

### **Criança que Brinca Mais Aprende Mais**

Autor(a): Denise Pozas

Ano: 2019

Link: <https://abrir.link/IUFJL>

### **A Excelência do Brincar**

Autor(a): Janet R. Moyles

Ano: 2017

Link: <https://abrir.link/havNp>

### **A Importância do Brincar na Educação Infantil**

Autor(a): Danyelle Cristina Caixeta Lopes Almeida e Samara Cristina Candido de Paula

Ano: 2024

Link: <https://abrir.link/HpvFR>

### **Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil**

Autor(a): Janet R. Moyles

Ano: 2016

Link: <https://abrir.link/AURxI>

### **Caixa de Brincar**

Autor(a): Leninha Lacerda

Ano: 2020

Link: <https://abrir.link/axDxU>

### **O Brincar na Educação Infantil com Crianças da Creche 0 a 3 Anos**

Autor(a): Ezequiel da Cruz Lima e Hercília Araújo Santos

Ano: 2020

Link: <https://abrir.link/bQOIa>

### **O Brincar na Educação Infantil: O Desenvolvimento a Partir de uma Abordagem Teórica e Prática**

Autor(a): Glyciane Vieira da Silva

Ano: 2023

Link: <https://abrir.link/NqiQp>

### **Uma Etnografia sobre o Brincar na Educação Infantil**

Autor(a): Claudia Teresinha Pagno Puerari *et al.*

Ano: 2020

Link: <https://abrir.link/Nziwd>





### 4.3 Cursos sobre o Brincar em Universidades Públicas

#### Educação Infantil na BNCC – IFSul

Organização da Educação Infantil por campos de experiência, com ênfase no brincar como eixo estruturante.

Link: <https://abrir.link/ffixss>

#### Brinquedos do Chão

Este curso convida ao estudo aprofundado do livro Brinquedos do Chão.

Link: <https://abrir.link/bVUDH>

#### Brincando de Horta na Educação Infantil – UFES

Curso sobre o brincar com a natureza, hortas escolares e interação lúdica com o meio ambiente.

Link: <https://abrir.link/OpkSu>

#### Como brincar?

Curso sobre o brincar para famílias e professores.

Link: <https://abrir.link/bNimB>

## 4.4 Documentários e Vídeos sobre o Brincar

### Território do Brincar – Diálogos com Escolas

Documentário que relata a parceria do projeto com escolas, explorando as diversas formas de brincar no ambiente escolar.

Link: <https://abrir.link/yytYN>

### Brincar em Casa (2021) – Instituto Alana

Mostra como o brincar se adaptou ao ambiente doméstico durante a pandemia.

Link: <https://abrir.link/fOZiw>

### Brincar Livre – De Dentro para Fora

Apresenta a transição do brincar desde o isolamento da Covid-19 até a fase atual.

Link: <https://abrir.link/UMxUC>

### Série Mini Documentários | Território do Brincar

Série de mini documentários que retratam brincadeiras em diferentes regiões do Brasil.

Link: <https://abrir.link/neXew>

### Amar, Brincar e Cuidar – Episódio 1 (UNICEF Brasil)

Aborda a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

Link: <https://abrir.link/SDhBo>

### Amar, Brincar e Cuidar – Episódio 2 (UNICEF Brasil)

Aprofunda a discussão sobre o brincar e o cuidado na primeira infância.

Link: <https://abrir.link/bWbeV>

### Documentário ‘A Criança e o Brincar’

Produzido pelo município de Teotônio Vilela-AL, aborda a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

Link: <https://abrir.link/DqvCS>





### **Brincar | Primeiros Anos | Episódio 9**

Documentário que convida o telespectador a refletir sobre a seriedade do ato de brincar.

Link: <https://abrir.link/piZTD>

### **Brincadeiras de Rua (Documentário)**

Valoriza e revitaliza os jogos e brincadeiras de rua que fazem parte da cultura de crianças e adolescentes.

Link: <https://abrir.link/uXHjK>

## 4.5 Podcasts sobre o Brincar na Educação Infantil

### Podcast do Território do Brincar – Série “Brincar em Casa”

Série de sete episódios que exploram o brincar durante a pandemia, com relatos de famílias de diversas partes do mundo.

Link: <https://abrir.link/jqajp>

### Brincar, Educar e Cuidar: Educação Infantil dos 0 aos 3 anos

Discussão sobre os desafios e melhores práticas no cuidado, brincadeiras e educação de crianças de 0 a 3 anos.

Link: <https://abrir.link/gvRFZ>

### O Brincar na Educação Infantil Alinhado à BNCC

Aborda como o brincar está integrado à Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil.

Link: <https://abrir.link/byvFK>

### Um Convite para Brincar, Construir e Investigar!

Propostas que valorizam o brincar, as construções e investigações de bebês e crianças.

Link: <https://abrir.link/RQHau>

### Podcast de Criança – MultiRio

Produzido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, promove a escuta das crianças sobre o brincar, a escola e a família.

Link: <https://abrir.link/nBITe>

### Brincar é um Direito da Criança

Discussão sobre a importância do brincar como um direito fundamental das crianças.

Link: <https://abrir.link/XIOmz>





### **Podcast da Barca – Educação Infantil sobre Brincar e Canções**

Conversas sobre o brincar e a musicalidade na educação infantil.

Link: <https://abrir.link/iZkSd>

### **Podcast FSA – Brincar, Cuidar e Educar**

Um diálogo importante entre a Pedagogia e a Psicologia no contexto do brincar na educação infantil.

Link: <https://abrir.link/MnMWj>

## Propostas Reflexivas para o Capítulo “O Brincar como linguagem e direito”



### 1. Brincar é direito, não é favor

“Criança que não brinca não vive sua infância.”

(Retirado do material do Instituto Alana, Território do Brincar)

Reflexão: O quanto o planejamento e o cotidiano escolar garantem o tempo livre, o tempo lento, o tempo do brincar? Como resistir à pressão e às pressões por produtividade na Educação Infantil?

### 2. Brincar é construir mundos possíveis

“A infância é o tempo do possível.”

(Manoel de Barros)

Reflexão: Quais mundos as crianças inventam em seus jogos e histórias? Você os escuta? De que forma pode tornar o espaço educativo mais fértil para essas invenções?

### 3. Brincar também é resistência

“Quem brinca, resiste. Quem brinca, respira.”

(Retirado do material do Instituto Alana, Território do Brincar)

Reflexão: Em contextos de vulnerabilidade social ou emocional, como o brincar pode se tornar um abrigo para as crianças? E para você, educadora, o que também pode ser um espaço de respiro?

### 4. Brincar é linguagem do afeto

“Toda criança tem o direito de ser amada, tocada, embalada, olhada e escutada.”

(Carlos González, pediatra e autor espanhol)

Reflexão: Como o brincar se conecta com o cuidado e o vínculo na sua prática? Que brincadeiras surgem do afeto e da confiança mútua entre você e os pequenos?

### 5. Brincar é ancestralidade viva

“Era uma vez um tempo em que brincar era parte da vida, e não uma atividade à parte.”

(Inspirado nas falas de mestres populares e saberes tradicionais)

Reflexão: Que brincadeiras da sua infância ainda vivem hoje? Que saberes culturais e comunitários você reconhece no brincar das crianças que acompanha?



## Diário de Percurso Formativo

### Espaços para anotações, reflexões e registros pessoais

Este diário é um convite.

Um convite a continuar a escutar sua própria voz.

A registrar os aprendizados, as dúvidas, os sonhos e os pequenos gestos do cotidiano que transformam a prática educativa.

Aqui não há certo ou errado.

Há espaço!

Para você escrever, desenhar, anotar, grifar, colar, desabafar, sonhar...

### Sugestões de páginas do diário:

1. **Minha escuta de mim mesma...**  
(Como me senti ao longo desta jornada? O que me atravessou?)
2. **Uma prática que ressignifiquei...**  
(O que eu fazia e como vejo hoje? Que mudança é possível?)
3. **Frases que me tocaram**  
(De textos, de crianças, de colegas, de mim...)
4. **Palavras que desejo manter vivas**  
(Palavras importantes que surgiram durante este processo)
5. **Desejos para minha prática docente**  
(Intenções, metas, sonhos)
6. **Meus mapas e conexões**  
(Espaço para esquemas, desenhos, colagens, inspirações)
7. **Cartinha para minha vida**  
(O que desejo não esquecer?)



## Tecidos Culturais

Dicas para extrapolar a formação tradicional e transformar vivências culturais em caminhos de autoformação

Autoformar-se é também viver o mundo com curiosidade e presença. Nesta seção, reunimos dicas culturais que ajudam a ampliar a formação para além de cursos e conteúdos formais. São formas de sentir, ouvir, olhar e experimentar o mundo como espaço vivo de aprendizagem. O cotidiano, a arte, a cidade, os afetos, tudo isso pode ser matéria-prima para reflexão e reinvenção docente.

### DICAS CULTURAIS PARA SUA AUTOFORMAÇÃO

- Visite museus, feiras e exposições, mesmo as pequenas. Leve um caderno e registre o que te provocou.
- Fotografe detalhes do cotidiano escolar ou do seu território que expressem cultura viva: o quintal, o lanche, os brinquedos populares.
- Leia poesia. Escolha um livro para alimentar o sensível. Tenha várias experiências com os poetas.
- Escute músicas com letras poéticas, com memória de infância e também do presente. Monte uma playlist que inspire seu planejamento pedagógico e sua vida.
- Assista filmes e documentários que sensibilizem o olhar para os temas que deseja conhecer.
- Ouça histórias de pessoas idosas da sua família ou comunidade. Há muita pedagogia na oralidade e nos saberes populares.
- Caminhe por praças, feiras livres e espaços públicos olhando como se fosse a primeira vez.
- Participe de apresentações teatrais ou rodas de contação de histórias. Observe como o corpo comunica.
- Explore bibliotecas comunitárias e espaços de leitura da cidade. Veja como o ambiente se organiza, que livros chegam às crianças.
- Reviva uma brincadeira da sua infância e reflita: o que ela me ensina ainda hoje sobre ser educadora? Nem todo conhecimento cabe em um curso.

## Entre o fim e o recomeço...

“O seu olhar, seu olhar melhora  
Melhora o meu...”

O seu olhar- Canção de Arnaldo Antunes

Este guia foi, antes de tudo, um gesto de olhar e sentindo para tudo que aconteceu. Um olhar que se demorou no cotidiano da escola, que se encantou com os gestos simples das professoras, que se afetou pelas palavras ditas, sentidas, ouvidas e vividas.

Foi meu olhar, sim que aconteceu, mas sempre com o desejo de que ele encontrasse outros.

Porque o seu olhar melhora o meu.

Como na música de Arnaldo Antunes, foi esse o movimento que guiou cada parte deste trabalho: um olhar que vê, acolhe, transforma, (re)significa, junto.

Agradeço profundamente às professoras da Educação Infantil que participaram deste percurso.

O olhar de vocês nasceu neste guia e me ensinou a olhar de volta.

Obrigada por abrirem suas portas, seus cadernos, suas escutas, seus mundos.

Que este guia continue a provocar outros olhares.

E que cada educadora possa seguir sua autoformação **como quem brinca, como quem planta, como quem olha, e vê.**

Que os nossos olhares continuem se encontrando na prática, na formação e na esperança.

Com todo o meu afeto,

**Carolina Augusta Almeida Lima**

## REFERÊNCIAS

ACESSIBILIZE. [Vídeo]. YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f63zyV-6HtE>. Acesso em: 01 mar 2025.

BARROS, Renato José de. O brincar na educação infantil. São Paulo: Autores Associados, 2003. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/bdcnk/pdf/barros-9788579830235.pdf>. Acesso em: 05 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 10 abril 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Estabelece as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 out. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>. Acesso em: 10 abril 2025.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-10502-2020-09-30.pdf>. Acesso em: 07 mar 2025.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 14 mar 2025.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 05 maio 2025.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069/1990 (ECA), entre outras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em: 02 maio 2025.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 14 abril 2025.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 mar 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Etapa da Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 abril 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 mar 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192). Acesso em: 17 mar 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. Atendimento Educacional Especializado às Crianças com Deficiência na Educação Infantil. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192). Acesso em: 17 mar 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 15 abril 2025.

CAMPOS, Natalia Moreira de Carvalho. Caderno de orientações pedagógicas para o ensino do aluno com transtorno do desenvolvimento intelectual. 2022. Produto Técnico-Tecnológico (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão – PPGEEB. Disponível em: [https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/defesas\\_stricto.jsf?idPrograma=1381&lc=pt\\_BR](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/defesas_stricto.jsf?idPrograma=1381&lc=pt_BR). Acesso em: 27 mar 2025.

CAMPOS, Natalia Moreira de Carvalho. Prática e formação docente para a educação especial inclusiva. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão – PPGEEB. Disponível em: [https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/defesas\\_stricto.jsf?idPrograma=1381&lc=pt\\_BR](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/defesas_stricto.jsf?idPrograma=1381&lc=pt_BR). Acesso em: 27 mar 2025.

CAVALCANTE, Cláudia; SANTOS, José (dir.). Brincadeiras de rua. [Documentário]. 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=hj\\_hWh5UdQM](https://www.youtube.com/watch?v=hj_hWh5UdQM). Acesso em: 01 maio 2025.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC. Diálogos em Educação Infantil: teoria e prática no cotidiano escolar. Brasília: Educapes/CAPES, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586163/2/Livro%20DI%20C3%81LOGOS%20EM%20EDUCA%20C3%87%20C3%83O%20INFANTIL%20TEORIA%20E%20PR%20C3%81TICA%20NO%20COTIDIANO%20ESCOLAR-0.pdf>. Acesso em: 01 mar 2025.

CESUMAR. Psicologia do desenvolvimento da criança. Maringá: CESUMAR, 2020. Disponível em: <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/CESUMAR%20-%20PSICOLOGIA%20DO%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

CIRCUITO PEDAGÓGICO 2025 – EDUCAÇÃO ESPECIAL. [Vídeo]. Secretaria de Educação de MT, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PSPk6YzGm24>. Acesso em: 15 maio 2025.

COELHO, Iara Rodrigues dos Santos. Eles e elas no espaço escolar: desafios na inclusão de alunos com TEA. 2022. Produto Técnico-Tecnológico (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Maranhão – PROFEI. Disponível em: [https://sis.sig.uema.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?id=1538&lc=pt\\_BR](https://sis.sig.uema.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?id=1538&lc=pt_BR). Acesso em: 29 mar 2025.

CONVERSA TEA. [Podcast]. Spotify. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/17r8M2bflGxkMsqq6iduMS>. Acesso em: 29 mar 2025.

CPEDISP (org.). Estimulação precoce na primeira infância: reflexões e experiências. São Paulo: CPEDISP, 2022. Disponível em: <https://www.cpedisp.com.br/uploads/ebooks/2022/10/marcos-do-desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 01 maio 2025..

CRIP CAMP: REVOLUÇÃO PELA INCLUSÃO. Direção: Nicole Newnham; James Lebrecht. [Documentário]. Netflix, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O-FS8SpwioZ4>. Acesso em: 01 maio 2025..

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. [Vídeo]. YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YxDJpQytilM>. Acesso em: 05 maio 2025.

EDITORA BAGAI. Práticas pedagógicas na Educação Infantil. Brasília: Educapes/CAPES, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597943/2/Editora%20BAGAI%20-%20Pr%20C3%A1ticas%20Pedag%20C3%B3gicas%20na%20Educa%20C3%A7%20C3%A3o%20Infantil.pdf>. Acesso em: 30 março 2025.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL. [Vídeo]. ANPEd, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gr7pLR2SaWc>. Acesso em: 15 maio 2025.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA. [Vídeo]. YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jAdZZ0F39oU>. Acesso em: 29 mar 2025.

FACULDADE SANTO AGOSTINHO. Podcast FSA – Brincar, cuidar e educar. [Podcast]. YouTube, 2023. Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v="](https://www.youtube.com/watch?v=)

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão.

São Paulo: Indicativo, 2012. Disponível em: <https://indicalivros.com/livros/o-brincar-na-educacao-infantil-observacao-adriana-friedmann>. Acesso em: 15 maio 2025.

FERREIRA, Ana Paula Almeida. Práticas docentes na inclusão de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil. 2023. Produto Técnico-Tecnológico (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Maranhão – PROFEI. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/2050>. Acesso em: 05 maio 2025.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA VIDIGAL. Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos. São Paulo: O Começo da Vida, 2016. Disponível em: <https://ocodavida.com.br/wp-content/uploads/2016/11/Fundamentos-do-desenvolvimento-infantil.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

INSTITUTO ALANA. Brincar em casa. [Documentário]. São Paulo: Instituto Alana, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-hTzF0MV9oQ>. Acesso em: 15 maio 2025.

INSTITUTO ALANA. Brincar livre – de dentro para fora. [Documentário]. São Paulo: Instituto Alana, 2022. Disponível em: <https://alana.org.br/brincar-livre-de-dentro-para-fora/>. Acesso em: 15 maio 2025.

INTROVERTENDO. Autismo por autistas. [Podcast]. Apple Podcasts. Disponível em: <https://podcasts.apple.com/br/podcast/introvertendo-autismo-por-autistas/id1384189844?l=en-GB>. Acesso em: 15 maio 2025.

INTROVERTENDO. Autismo por autistas. [Podcast]. Spotify. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/2uxjsIM6Kfvp33iFRDZoCm>. Acesso em: 15 maio 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A infância e o direito de brincar: da didatização do lúdico à expressão livre das crianças. In: Perfil das brinquedotecas em Centros Municipais de Educação Infantil brasileiros. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321884692\\_A\\_infancia\\_e\\_o\\_direito\\_de\\_brincar\\_da\\_didatizacao\\_do\\_ludico\\_a\\_expressao\\_livre\\_das\\_crianças](https://www.researchgate.net/publication/321884692_A_infancia_e_o_direito_de_brincar_da_didatizacao_do_ludico_a_expressao_livre_das_crianças). Acesso em: 15 maio 2025.

LACERDA, Leninha. Caixa de brincar. São Paulo: Nina Books, 2020. Disponível em: <https://www.magazineluiza.com.br/livro-caixa-de-brincar/p/6177104/li/lltj/>. Acesso em: 15 maio 2025.

LIMA, Ezequiel da Cruz; SANTOS, Hercília Araújo. O brincar na Educação Infantil com crianças da creche 0 a 3 anos. Curitiba: CRV, 2020. Disponível em: <https://www.tocanolivros.com/audiolivro/o-brincar-na-educacao-infantil-com-criancas-da-creche-0-a-3-anos-ezequiel-da-cruz-lima-hercilia-ar-editora-crv>. Acesso em: 29 mar 2025.

LINHARES, Carolinne. TO no Desenvolvimento Infantil. [Podcast]. IFRJ, 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/1E2GpTUTFAe4orrslyUYju>. Acesso em: 15 maio 2025.

LINS, E. D. de S.; NASCIMENTO, T. S. do (org.). A linguagem e o brincar em condições neurodiversas. Marília: LAB Editorial/UNESP, 2023. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/view/388/3874/6998](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/388/3874/6998). Acesso em: 15 maio 2025.

LOPES, Vanessa de Araujo. Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional). Instituto Federal Goiano. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2729>. Acesso em: 29 mar 2025.

MACHADO, Danielle Santos. A importância do brincar na Educação Infantil. Curitiba: Editora PeriódicoJS, 2022. Disponível em: <https://loja.editoraperiodicojs.com.br/producao/a-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 15 maio 2025.

MÃECAST. Desenvolvimento Infantil Integrativo. [Podcast]. Spotify, 2024. Disponível em: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/maecastoficial/episodes/Episdio-05---TP-SP--Corte---Nanda-e-Manoela-falam-sobre-DESENVOLVIMENTO-INFANTIL-INTEGRATIVO-com-Aline-de-Rosa-e2aten6>. Acesso em: 15 maio 2025.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). Educação especial na educação básica. [S.l.]: IFPR, 2019. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/eBook-Educacao-Especial-e-na-Educacao-Basica.pdf>. Acesso em: 29 mar 2025.

MORO, Catarina et al. (org.). Educação Infantil: construção de sentidos e formação. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Final\\_Ebook\\_EducacaoInfantil\\_construcaodesentidoseformacao.pdf](https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Final_Ebook_EducacaoInfantil_construcaodesentidoseformacao.pdf). Acesso em: 12 mar 2025.

MOYLES, Janet R. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e Anos Iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2017. Disponível em: <https://www.pontofrio.com.br/livros/EducacaoAprendizagem/Pedagogia/A-Excelencia-do-Brincar-a-Importancia-da-Brincadeira-na-Transicao-entre-Educacao-Infantil-e-Anos-Iniciais-276426.html>. Acesso em: 15 maio 2025.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil. 2016. Disponível em: <https://rodinhadoaprendizado.blogspot.com/2016/06/livros-sobre-importancia-do-brincar-na.html>. Acesso em: 15 maio 2025.

MULTIRIO. Podcast de Criança. [Podcast]. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/series/serie/17314-podcast-de-crian%C3%A7a>. Acesso em: 15 maio 2025.

\_\_\_\_\_. Brincar é um direito da criança. [Podcast]. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qwtf2By6yrY>. Acesso em: 12 mar 2025.

\_\_\_\_\_. Podcast da Barca – Educação Infantil sobre brincar e canções. [Podcast]. YouTube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=55wmlDyuVFM>. Acesso em: 15 maio 2025.

NOBRE, Francisco Nazareno Torres. Educação especial inclusiva e as práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental. 2022. Produto Técnico-Tecnológico (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Maranhão – PROFEI. Disponível em: [https://sis.sig.uema.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?id=1538&lc=pt\\_BR](https://sis.sig.uema.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?id=1538&lc=pt_BR). Acesso em: 12 mar 2025.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar. Curitiba: Íthala, 2021. Disponível em: <https://www.ithala.com.br/wp-content/uploads/2021/07/e-book-politicas-e-praticas-em-educacao-especial-e-inclusao-escolar.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília: OEI, 2024. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

PEDRO E JOÃO EDITORES. Debates sobre formação e práticas em educação especial em uma perspectiva inclusiva. São Paulo: Pedro e João, 2023. Disponível em: [https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/02/EBOOK\\_Debates-sobre-formacao-e-praticas-em-educacao-especial-em-uma-perspectiva-inclusiva.pdf](https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/02/EBOOK_Debates-sobre-formacao-e-praticas-em-educacao-especial-em-uma-perspectiva-inclusiva.pdf). Acesso em: 11 mar 2025.

PEREIRA, Letícia de Jesus. Proposta de formação continuada em educação especial inclusiva. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão – PPGEEB. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4563/2/LET%C3%84DCIADEJESUPEREIRA.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

PINHEIRO, Joice Fernanda; SILVA, Clediane Alencar da; PEREIRA, Andréa Carla Bastos (org.). Educação especial e inclusiva: desafios e possibilidades no contexto educacional. São Paulo: Editora Científica, 2023. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/books/978-65-5360-023-2.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

PODAPRENDER. Educação Inclusiva: o autismo e as altas habilidades no ensino regular. [Podcast]. Aprende Brasil. Disponível em: <https://aprendebrasil.com.br/podcasts/11-educacao-inclusiva-o-autismo-e-as-altas-habilidades-no-ensino-regular/>. Acesso em: 17 mar 2025.

PORVIR. De 0 a 5: Primeira infância, tecnologia e desenvolvimento. [Podcast]. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/podcast-primeira-infancia-tecnologia-desenvolvimento/>. Acesso em: 15 maio 2025.

POZAS, Denise. Criança que brinca mais aprende mais. São Paulo: Indicativo, 2019. Disponível em: <https://indicalivros.com/livros/crianca-que-brinca-mais-aprende-mais-denise-pozas>. Acesso em: 15 maio 2025.

PRIMEIROS ANOS. Brincar | Episódio 9. [Documentário]. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0xXDfFmVMY>. Acesso em: 11 mar 2025.

PUERARI, Claudia Teresinha Pagno et al. Uma etnografia sobre o brincar na Educação Infantil: as possibilidades para o reconhecimento da diversidade. Revista Interfaces da Educação, v. 11, n. 32, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/346804916\\_Uma\\_etnografia\\_sobre\\_o\\_brincar\\_na\\_educacao\\_infantil\\_as\\_possibilidades\\_para\\_o\\_reconhecimento\\_da\\_diversidade](https://www.researchgate.net/publication/346804916_Uma_etnografia_sobre_o_brincar_na_educacao_infantil_as_possibilidades_para_o_reconhecimento_da_diversidade). Acesso em: 15 maio 2025.

REVISTA AUTISMO. Espectros – Autismo em entrevista. [Podcast]. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/10-podcasts-sobre-o-autismo-para-ouvir/>. Acesso em: 19 mar 2025.

REVISTA AUTISMO. Espectros – Revista Autismo. [Podcast]. Spotify. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/3juZSsA7r6hxJHwlar3bDT>. Acesso em: 01 mar 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TEOTÔNIO VILELA–AL. A criança e o brincar. [Documentário]. Teotônio Vilela, AL: SME, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3VM73iStkLY>. Acesso em: 16 mar 2025.

SILVA, Charliene Lima da; PAZ, José Flávio da. A afetividade como meio de promoção à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Calameo, 2022. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/0028963073d-70407f17e4>. Acesso em: 15 abril 2025.

SILVA, Fabiola Cadete. Proposta metodológica de acessibilidade para mediar a alfabetização de alunos com autismo. 2021. Produto Técnico-Tecnológico (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Maranhão – PROFEI. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/1857>. Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, Glyciane Vieira da. O brincar na educação infantil: o desenvolvimento a partir de uma abordagem teórica e prática. Revista Missioneira, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/375260506\\_O\\_BRINCAR\\_NA\\_EDUCACAO\\_INFANTIL\\_O\\_DESENVOLVIMENTO\\_A\\_PARTIR\\_DE\\_UMA\\_ABORDAGEM\\_TEORICA\\_E\\_PRATICA](https://www.researchgate.net/publication/375260506_O_BRINCAR_NA_EDUCACAO_INFANTIL_O_DESENVOLVIMENTO_A_PARTIR_DE_UMA_ABORDAGEM_TEORICA_E_PRATICA). Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, Glyciane Vieira da. O brincar na Educação Infantil: o desenvolvimento a partir de uma abordagem teórica e prática. Revista Missioneira, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/375260506\\_O\\_BRINCAR\\_NA\\_EDUCACAO\\_INFANTIL\\_O\\_DESENVOLVIMENTO\\_A\\_PARTIR\\_DE\\_UMA\\_ABORDAGEM\\_TEORICA\\_E\\_PRATICA](https://www.researchgate.net/publication/375260506_O_BRINCAR_NA_EDUCACAO_INFANTIL_O_DESENVOLVIMENTO_A_PARTIR_DE_UMA_ABORDAGEM_TEORICA_E_PRATICA). Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, Jarlisse Nina Beserra da. Formação continuada de professores para educação inclusiva. 2023. Produto Técnico-Tecnológico (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Maranhão – PROFEI. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/2040>. Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, Jarlisse Nina Beserra da. Proposta de formação continuada para professores da Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva. 2023. Produto Técnico-Tecnológico (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Maranhão – PROFEI. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/2040>. Acesso em: 11 mar 2025.

SOARES, Letícia Cavassana. O brincar na Educação Infantil. Vitória: Editora do Ifes, 2021. Disponível em: [https://edifes.ifes.edu.br/images/stories/livros/01\\_e\\_PDF\\_O\\_brincar\\_na\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_infantil\\_Leticia\\_Cavassana.pdf](https://edifes.ifes.edu.br/images/stories/livros/01_e_PDF_O_brincar_na_educa%C3%A7%C3%A3o_infantil_Leticia_Cavassana.pdf). Acesso em: 13 mar 2025.

SOARES, Letícia Cavassana. O brincar na educação infantil. Vitória: Editora do Ifes, 2021. Disponível em: [https://edifes.ifes.edu.br/images/stories/livros/01\\_e\\_PDF\\_O\\_brincar\\_na\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_infantil\\_Leticia\\_Cavassana.pdf](https://edifes.ifes.edu.br/images/stories/livros/01_e_PDF_O_brincar_na_educa%C3%A7%C3%A3o_infantil_Leticia_Cavassana.pdf). Acesso em: 15 abril 2025.

SOARES, Letícia Cavassana. O brincar na Educação Infantil. Vitória: Editora do IFES, 2021. Disponível em: [https://edifes.ifes.edu.br/images/stories/livros/01\\_e\\_PDF\\_O\\_bricar\\_na\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_infantil\\_Leticia\\_Cavassana.pdf](https://edifes.ifes.edu.br/images/stories/livros/01_e_PDF_O_bricar_na_educa%C3%A7%C3%A3o_infantil_Leticia_Cavassana.pdf). Acesso em: 18 abril 2025.

SOARES, Rosângela Teles Carminati. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6184/5/Rosangela\\_Teles\\_Carminati\\_Soares\\_2022.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6184/5/Rosangela_Teles_Carminati_Soares_2022.pdf). Acesso em: 19 abril 2025.

SOUSA, Juliana. O brincar em Vygotsky: educação infantil. Revista Rease, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/6159/2377/8999>. Acesso em: 19 abril 2025.

STECIUŁ, G. A.; PATRICIA KOZŁOWSKI LUCYK, V.; DALAROSA, A. Ângelo. Autismo e práticas pedagógicas na educação infantil: discussão de dados mediatizada pelo Portal Capes e Portal BDTD: Autism in early childhood education: discussion of data mediated by the Capes Portal and BdtD Portal. Professare, [S. l.], v. 13, n. 00, p. e3287, 2024. DOI: 10.33362/professare.v13i00.3287. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3287>. Acesso em: 05 abril. 2025.

SORIANO, Fernanda Dias Ferraz. Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/25c-38d66-3d45-4600-a641-8761ced06b75/content>. Acesso em: 19 abril 2025.

TEA NA TELA. [Podcast]. Apple Podcasts. Disponível em: <https://podcasts.apple.com/us/podcast/tea-na-tela/id1565952166>. Acesso em: 15 maio 2025.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA. [Vídeo]. YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-tpmhUqA44-w>. Acesso em: 19 abril 2025.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. Diálogos com escolas. [Documentário]. São Paulo: Instituto Alana, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ng5ESS9dia4>. Acesso em: 19 abril 2025.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. Reflexões e pensamentos sobre o direito de brincar. São Paulo: Instituto Alana, 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/36620523/Brincar\\_e\\_Criar](https://www.academia.edu/36620523/Brincar_e_Criar). Acesso em: 19 abril 2025.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. Série Mini Documentários – Território do Brincar. [Série documental]. São Paulo: Instituto Alana, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL1IlaKMcWzeyDaghg7MnFhC-iiiq0kKxd>. Acesso em: 19 abril 2025.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. Podcast do Território do Brincar – Série “Brincar em casa”. [Podcast]. Instituto Alana, 2021. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/sem-categoria/podcast-do-territorio-do-brincar-fala-sobre-o-brincar-durante-pandemia/>. Acesso em: 19 abril 2025.

\_\_\_\_\_. Brincar, educar e cuidar: Educação Infantil dos 0 aos 3 anos. [Podcast]. Spotify, 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/66qlhserGmVeJEZjvZhFmM>. Acesso em: 19 abril 2025.

\_\_\_\_\_. O brincar na Educação Infantil alinhado à BNCC. [Podcast]. Apple Podcasts, 2022. Disponível em: <https://podcasts.apple.com/us/podcast/o-brincar-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-alinhado-%C3%A0-bncc/id1574041526?i=1000576623902>. Acesso em: 19 abril 2025.

\_\_\_\_\_. Um convite para brincar, construir e investigar!. [Podcast]. Spotify, 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/3qrJrJVhtSdlFJPxiUpl2a>. Acesso em: 19 abril 2025.

UBUGATA, Renata. TEA na Educação Infantil: inclusão e afetividade na prática docente. Academia.edu, 2024. Disponível em: [https://www.academia.edu/110322280/Tea\\_Na\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Infantil\\_Inclus%C3%A3o\\_e\\_Afetividade\\_Na\\_Pr%C3%A1tica\\_Docente](https://www.academia.edu/110322280/Tea_Na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_Inclus%C3%A3o_e_Afetividade_Na_Pr%C3%A1tica_Docente). Acesso em: 05 abril 2025.

UNICEF BRASIL. Amar, brincar e cuidar – Episódio 1. [Vídeo]. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sr-V2XIQjcE>. Acesso em: 05 abril 2025.

UNICEF BRASIL. Amar, brincar e cuidar – Episódio 2. [Vídeo]. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OlzWWz7WVVI>. Acesso em: 05 abril 2025.

UNIVERSO DA MENTE. Como ajudar no desenvolvimento infantil. [Podcast]. Apple Podcasts, 2024. Disponível em: <https://podcasts.apple.com/us/podcast/21-como-ajudar-no-desenvolvimento-infantil/id1743027252?i=1000653968356>. Acesso em: 07 abril 2025.


\_\_\_\_\_. Jogos digitais, aprendizagem e desenvolvimento infantil. [Podcast]. Apple Podcasts, 2021. Disponível em: <https://podcasts.apple.com/pt/podcast/jogos-digitais-aprendizagem-e-desenvolvimento-infantil/id1570319670>. Acesso em: 07 abril 2025.

\_\_\_\_\_. A importância do brincar para o desenvolvimento infantil. [Podcast]. Apple Podcasts, 2021. Disponível em: <https://podcasts.apple.com/pt/podcast/a-import%C3%A2ncia-do-brincar-para-o-desenvolvimento-infantil/id1542357692>. Acesso em: 05 abril 2025.

UNITED WAY BRASIL. Crescer Aprendendo. [Podcast]. Apple Podcasts, 2023. Disponível em: <https://podcasts.apple.com/us/podcast/podcast-crescer-aprendendo/id1569073354>. Acesso em: 23 abril 2025.

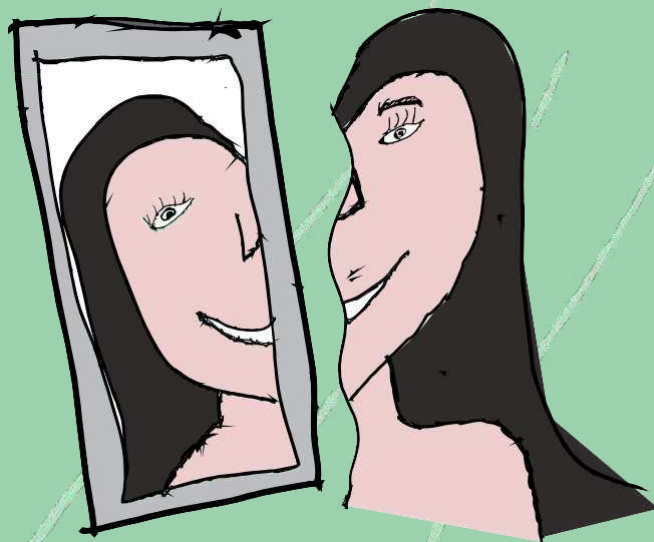
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). Políticas e práticas para a educação inclusiva. Paraná: PROFEI/UNESPAR, 2022. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/livros/politicas-e-praticas-para-a-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 29 abril 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola. Florianópolis: UFSC/Nupedoc, 2017. Disponível em: <https://nupedoc.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf>. Acesso em: 05 abril 2025.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). Educação especial e processos inclusivos. Grupo de Pesquisa UFES (org.). Vitória: EncontroGráfia, 2024. Disponível em: [https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2024/10/ebook\\_Educacao-Especial.pdf](https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2024/10/ebook_Educacao-Especial.pdf). Acesso em: 15 abril 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Educação Infantil e atividades sociais. Teresina: UFPI, 2020. Disponível em: [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/Capa\\_Livro\\_Online\\_-\\_final\\_120200123144831.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Capa_Livro_Online_-_final_120200123144831.pdf). Acesso em: 08 abril 2025.



**Versão DIGITAL DO GUIA  
disponível AQUI!**

Aponte a câmera do celular para o QR Code e acesse o material completo do Produto Técnico-Tecnológico desenvolvido na pesquisa:



