



ARTIGO | Fluxo contínuo (DOSSIÊ, RESENHA, ENTREVISTA) Não preencher  
<http://dx.doi.org/XXXX/rce.nXX.exx> Não preencher

## **Conhecimento, saberes e formação das professoras de educação infantil: um olhar bioecológico**

Knowledge, know-how and training of early childhood education teachers: a bioecological perspective

*Conocimientos, saber hacer y formación del profesorado de educación infantil: una perspectiva bioecológica*

Paula Beatriz Espindola de Souza  
Ângela Adriane Schmidt Bersch

### RESUMO

Objetivamos investigar, à luz da teoria Bioecológica, a (re)construção dos saberes docentes e a sua mobilização na prática de professoras de Escolas de Educação Infantil do município de Rio Grande/RS. A pesquisa foi realizada com quatro professoras de escolas Municipais da zona oeste do referido município. A metodologia adotada é de caráter qualitativo, a partir de entrevistas e a análise foi inspirada na Teoria fundamentada nos dados. A Bioecologia apontou para a construção de um olhar sistêmico da pesquisadora, considerando o mapa ecológico das professoras e as quatro dimensões: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo.

**Palavras-chave:** formação docente; educação infantil; bioecologia.

### ABSTRACT

Our aim was to investigate, in the light of bioecological theory, the (re)construction of teaching knowledge and its mobilization in the practice of preschool teachers in the municipality of Rio Grande/RS. The research was carried out with four teachers from municipal schools in the west of the municipality. The methodology adopted was qualitative, based on interviews and the analysis was inspired by Grounded Theory. Bioecology led the researcher to construct a systemic view, considering the ecological map of the teachers and the four dimensions: Person, Process, Context and Time.

**Keywords:** teacher training; early childhood education; bioecology.

## RESUMEN

Nuestro objetivo fue investigar, a la luz de la teoría bioecológica, la (re)construcción del conocimiento pedagógico y su movilización en la práctica de las educadoras de párvulos del municipio de Rio Grande/RS. La investigación se realizó con cuatro maestras de escuelas municipales de la zona oeste del municipio. La metodología adoptada fue cualitativa, basada en entrevistas y el análisis se inspiró en la Teoría Fundamentada. La bioecología llevó a la investigadora a construir una visión sistémica, considerando el mapa ecológico de los profesores y las cuatro dimensiones: Persona, Proceso, Contexto y Tiempo.

**Palabras clave:** formación de profesores; educación infantil; bioecología.

## Introdução ou outros títulos/subtítulos de seção/subseção

O objetivo deste artigo é investigar, à luz da teoria Bioecológica, a (re)construção dos saberes e a sua mobilização na prática docente de professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Rio Grande/RS. A pesquisa foi realizada com quatro professoras de escolas Municipais da zona oeste do município localizado no extremo sul do Brasil.

Embora entendamos serem relevantes as discussões sobre a Educação Infantil, não adentraremos nesse universo. Optamos por trazer discussões teóricas e empíricas sobre a formação de professores desse nível de ensino.

Segundo Tardif (2000, p. 11), os saberes dos professores têm origem de diversas fontes:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Nesse sentido e tendo ciência da pluralidade de fontes para a (re)construção dos saberes docentes, esta pesquisa apresenta dados empíricos oriundos do campo pessoal e profissional das participantes. Entendemos importante conhecer o campo de trabalho das professoras para

elucidar como elas narram e pensam a educação, sua rotina de trabalho, sua prática pedagógica, sua convivência com os/as colegas e a interação com as crianças, seus pais e familiares.

Sob um olhar bioecológico, a análise de dados deste estudo versa sobre a categoria “*Preparação entre aspas: a formação e a ação docente*”. Assim, apresentamos uma pesquisa inusitada ao analisar a formação e a (re)construção dos saberes docentes na prática pedagógica sob a perspectiva do Processo, Pessoa, Tempo e Contexto, que são as dimensões chave da Teoria Bioecológica. Evidenciamos o ineditismo deste estudo na elaboração do estado do conhecimento (FERREIRA, 2002). Nesse exercício de busca em base de dados digitais<sup>1</sup> encontramos somente uma produção (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014) que articulou a formação docente com a teoria Bioecológica, contudo com foco em outro nível de ensino.

A título de organização o artigo está disposto em seções. Iniciamos com a primeira seção na qual nos debruçamos sobre os saberes e conhecimentos docentes, bem como a formação docente com as contribuições de Maurice Tardif. Na segunda seção articulamos a formação docente com a teoria Bioecológica encontrando em Urie Bronfenbrenner o principal mentor teórico. Além desse os conhecimentos de Tardif também contribuíram, visto que sua perspectiva teórica converge com os pressupostos da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano (ABDH). Na sequência, na terceira seção, descrevemos a metodologia que possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa e informações sobre as professoras participantes. A seção de número quatro apresenta a categoria que emergiu e trata da formação, ação e (re)construções dos saberes docentes. Por fim, nas considerações finais são retomadas as análises ressaltando o olhar sistêmico da pesquisadora sobre os achados, considerando o mapa ecológico e as quatro dimensões PPCT: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo na constituição docente de cada professora.

---

<sup>1</sup> Busca realizada com descritores “Formação de professores *and* Bioecologia *and* Educação Infantil”, no período de 2010 a 2021, na base de dados *Scielo e Capes*.

## **A pluralidade das fontes de saberes, do conhecimento e das práticas docentes**

Os saberes dos professores constituem um corpo amplamente diversificado de conhecimentos. Maurice Tardif (2002) apresenta que os professores nas suas atividades cotidianas em sala de aula se embasam em diferentes saberes, definindo o saber docente como plural, formado de saberes provenientes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes de formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são saberes científicos adquiridos na formação inicial ou continuada pelas instituições de formação. Os saberes disciplinares e curriculares não são saberes dos professores, eles vêm predeterminados em conteúdo, incorporados à prática docente mediante disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdo a serem transmitidos. Os saberes disciplinares integram a prática docente por meio da formação inicial e contínua, pois eles correspondem a variados campos do conhecimento e aos saberes que a nossa sociedade tem (cultura), encontrando-se dispostos nas universidades em forma de disciplinas, nas faculdades e em cursos diversificados.

Os saberes curriculares são saberes sociais. A partir deles, a escola define e seleciona como modelo e formação a cultura erudita. Apresentam-se em forma de programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos e que os professores devem aprender a aplicar. Os saberes experienciais são desenvolvidos pelo professor no exercício das suas funções e prática docente, e têm a base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio (TARDIF, 2002). Na sequência, apresentamos um quadro com a sistematização dos saberes.

### Imagem 1 – Título da Imagem

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas e etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002).

O autor destaca os saberes de formação universitária e os saberes experienciais (da prática), ressaltando que, muitas vezes, os saberes experienciais são mais rápidos de serem lançados na profissão ao se fazer escolhas. Isso ocorre pelo fato de se estar no convívio com os colegas, não sendo tais saberes intencionais, mas potencializados pela convivência com os pares. Nesse sentido, essas formas duradouras de interação são chamadas de processos proximais e são compreendidos como formas específicas de interação entre organismo e ambiente, operando ao longo do tempo e sendo os primeiros mecanismos que constituem o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Entretanto, a intensidade desses processos depende das características da pessoa em desenvolvimento, do sistema ecológico que ela está inserida (contexto) e do período estendido de tempo que o processo ocorre, além da necessidade de uma relação de reciprocidade na interação interpessoal (BRONFENBRENNER, 2002).

Para Mizukami (2004), a base de conhecimento consiste em uma estrutura de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são importantes para o professor proporcionar processos de ensinar e aprender. Para o autor, o conhecimento diz respeito a um repertório profissional que

carrega categorias de conhecimento e assinala que a base da docência são os conhecimentos do conteúdo específico e conhecimentos pedagógicos do conteúdo.

Segundo a autora, para haver o conhecimento pedagógico do conteúdo, é preciso que haja o domínio do conhecimento de conteúdo específico, pois sua sustentação ocorre na prática e não existe profissão sem conhecimento ou estratégia pedagógica. O conhecimento de conteúdo específico engloba compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos de uma área específica do conhecimento ou da construção dessa área. A aprendizagem do seu educando e o conhecimento pedagógico do conteúdo incluem um novo tipo de conhecimento que se constrói constantemente na prática docente (MIZUKAMI, 2004).

Durante o exercício da docência, os professores constroem um novo conhecimento da sua área de trabalho e conseqüentemente é reconstruído, enriquecido e melhorado por outros tipos de conhecimentos (MIZUKAMI, 2004). Segundo Mizukami, o conhecimento pedagógico do conteúdo:

Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias etc. (2004, p. 40).

A partir desses saberes, o professor constrói pontes com outras áreas, experimenta estratégias e faz a transposição do conhecimento da academia para o ambiente escolar. Esse percurso exige tempo, e os processos proximais (ou seja, as relações estabelecidas com outros colegas e com a comunidade escolar como um todo) contribuem significativamente para solidificar esse conhecimento.

Para Tardif (2000), muitas vezes fazemos escolhas profissionais pela convivência com os colegas. Humberto Maturana (1993) comenta que estamos no processo de interação na convivência e que, por meio das perturbações que o outro provoca, as relações sociais auxiliam na potencialização da aprendizagem, modificando-nos. Contudo, o autor também aborda que aprendemos na nossa ontogenia, a qual é um processo biológico e individual que independe do outro, em que somos diferentes.

A escola mudou, não é mais de outrora, pois ela é composta por sujeitos dotados de história e cultura. Para esse entendimento, os autores descrevem que a escola é um espaço formal educativo de transformação e convivência que possibilita o conhecimento de novas culturas. Nós vivenciamos a cultura porque, dentro da instituição, existem várias redes de conversações onde produzimos e geramos culturas, inclusive a cultura da formação continuada (MATURANA, 1993).

Os encontros formativos acontecem no microssistema escolar ou em contextos mais amplos com um coletivo docente maior, sendo essenciais para a reflexão sobre a práxis. Entretanto, consideramos imprescindível a formação continuada no contexto da escola quando esta considera os problemas e dificuldades da sua realidade. Cada instituição tem suas singularidades e, para enfrentar desafios e encontrar possibilidades de superação, é fundamental dialogar no conjunto de professores e demais profissionais na tentativa de mitigá-los e superá-los, sobretudo para qualificar a educação e o desenvolvimento humano.

Quando nos perguntamos sobre o fazer docente, possivelmente rompemos culturas e nos modificamos. Então, passamos a fazer parte de outra rede fechada de conversação pela qual geramos e produzimos culturas (MATURANA, 1993). Todavia, para isso, o sujeito precisa ter desejo ou se permitir participar de outras redes. Na formação continuada, por exemplo, quando o professor participa de reuniões ou de momentos de diálogos e discussões com outros professores com quem não costuma interagir, ele amplia as possibilidades de qualificar seu repertório, podendo promover uma alteração na sua práxis. Esse movimento é muito relevante para a formação do professor porque possibilita que ele acesse outras estratégias pedagógicas, debates e reflexões, permitindo inclusive propiciar novos processos proximais e a inserção em outros microssistemas – fato profícuo para o desenvolvimento humano. Nas palavras de Nóvoa (2022, p. 46), “aos que se referem aos professores como ‘práticos’, dizemos que a dimensão prática é fundamental, mas como práxis, sempre em diálogo com a teoria”.

Maturana (1993) sugere que há uma pluralidade de “mundos”, pois cada pessoa enxerga e percebe as relações sociais e o mundo físico a partir de sua

subjetividade, visão e memória. As pessoas transitam na objetividade com parênteses e na objetividade sem parênteses: na primeira, construímos nosso mundo a partir de questionamentos para haver uma mudança; na segunda, aceitamos as coisas como são, sem questionamentos e sem mudanças.

Mizukami (2004) e Tardif (2000) legitimam o saber produzido dentro da escola, considerando os saberes produzidos no âmbito escolar e não somente os saberes da universidade, que por muitas vezes são mais validados. Nessa linha reflexiva, Machado, Yunes e Silva (2014) esclarecem que a formação docente não tem uma única fonte e não acontece num único tempo ou espaço. Ela se dá nas interações em múltiplos contextos e com diferentes pessoas, tanto no contexto da escola como fora dela, ao longo de sua vida. Dessa forma, como afirma Tardif (2000), os conhecimentos e saberes que o professor emprega em sua práxis podem ser oriundos das experiências da infância, da vida escolar, da família, da universidade e de outras tantas fontes e contextos.

Todos os saberes são importantes e devem ser considerados, pois influenciam no ser e fazer docente. Eles advêm de diferentes contextos, tempos e processos proximais e, por isso, são múltiplos, plurais, diversos, ressignificados por meio das práxis de cada professor, nas interações com os demais profissionais e na própria ação docente. Portanto, o processo de constituição do ser professor, embora subjetivo e individual, acontece nas interações e relações coletivas, e os espaços formativos são potentes para tal ação.

A formação docente perpassa pela experimentação, pela inovação, pela tentativa de novas formas do trabalho pedagógico, sendo permeada por uma reflexão crítica quando posta em prática. Formação é um processo de pesquisa articulado diretamente com as práticas educativas (NÓVOA, 1999). A formação continuada do professor é imprescindível, pois a articulação entre os saberes de diferentes fontes é dinâmica e contínua, sendo um processo de construção, desconstrução e reconstrução para a ação docente e para o seu conhecimento, sendo base fundamental para sua ação docente na sala de aula.

Além disso, segundo o autor (NÓVOA, 1999), as práticas educativas eficientes são aquelas significativas aos estudantes, que resultam de uma

reflexão sobre as vivências pessoais compartilhadas entre os colegas de profissão, já que, na área educacional, tudo se recria, nada se inventa. Todavia, o espírito criativo deve se fazer presente em todos os momentos do exercício profissional. Também é necessário que o educador esteja aberto às novidades e procure métodos de trabalho diversificados a partir de uma análise individual e coletiva do fazer pedagógico. O aprender permanente é fundamental na profissão de professor, portanto, não basta um acervo de cursos, conhecimentos ou técnicas, a formação acontece na reflexão e crítica na prática do trabalho e na permanente (re)construção da identidade pessoal (NÓVOA, 1999).

Corroborando com as ideias de Nóvoa, Maturana e colaboradores (2016) enfatizam que a educação se constitui na convivência com o outro – criança, jovem ou outro adulto. Nesse período, ocorre a transformação de forma espontânea e recíproca. Tal concepção coaduna com os processos proximais explicados pela Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (2011).

Por conseguinte, educar e educar-se são processos permanentes, desenvolvendo-se na comunidade na qual se vive. São as equipes de trabalho que consolidam a ação coletiva, valorizando os saberes produzidos e vivenciados na escola e nos espaços para além dela. Importante destacar a influência das relações estabelecidas no microsistema, ou seja, no âmbito da escola de Educação Infantil na construção dos saberes docentes.

As relações entre o pessoal e o profissional de cada educador são construídas durante toda a sua trajetória de vida, decorrente de escolhas e decisões vividas na história de cada um. A maneira como cada um vive a profissão é mais importante do que as técnicas aplicadas e os conhecimentos transmitidos. Os professores formam sua identidade por referência a saberes teóricos e práticos e por adesão a um conjunto de valores, crenças e convicções (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007).

Conforme Bronfenbrenner (2002), para a criança, depois do lar familiar, o ambiente que promove um contexto amplo para o desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida é a instituição infantil. No processo educativo, especialmente na etapa da Educação Infantil, é essencial a conexão entre os ambientes, sobretudo o familiar e o escolar. Para a educação

funcionar efetivamente, buscando o desenvolvimento integral da criança, é preciso haver parceria, participação conjunta, comunicação e informação acerca de cada um desses lugares, de modo que haja a troca de experiências e saberes (BRONFENBRENNER, 2011).

As instituições de Educação Infantil são imprescindíveis na sociedade moderna. Elas não só resultam de uma estratégia contemporânea de conceber o sujeito infantil, mas também consistem em uma solução para uma questão de administração criada devido às novas configurações de organização da família e de participação das mulheres no mundo do trabalho (BUJES, 2001).

Indo além, a autora (2001, p. 21) salienta que creches e pré-escolas constituem um relevante espaço de “descobertas” para as crianças. Cabe aos professores a responsabilidade de dividir com os educandos essa descoberta tão incentivadora de saberes. Ela desafia, instiga, compromete e convoca os educadores.

## **Formação de professores de Educação Infantil sob a ótica da bioecologia**

Apesar da formação de professores de Educação Infantil ser um assunto amplamente discutido em nível nacional e internacional pela sua abrangência e relevância, poucos são os estudos que articulam este tema pelo viés da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (ABDH) (BRONFENBRENNER, 2011), contribuição à qual este artigo se propõe.

Pensar a formação de professores pela perspectiva sistêmica é entender o espaço escolar não apenas como um espaço de participação, mas de inúmeras interações e de diálogos em construção constante que influenciam no processo de desenvolvimento. A formação (processo de possibilidade de desenvolvimento humano) é a parte em que o professor, como pessoa, se desenvolve durante toda sua trajetória profissional e no seu ciclo de vida, em espaços e tempos variados e adicionais (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014).

As questões que envolvem a formação de professores no âmbito da Educação Infantil nos instigam. Por vezes, os acontecimentos nesse âmbito não diferem de outros níveis de ensino, no entanto, devido à proposta pedagógica da Educação Infantil ser distinta das demais, há várias singularidades.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e o atendimento em creches e pré-escolas é um direito social das crianças, afirmado na Constituição de 1988. A partir da promulgação de tal documento e das concepções sobre a educação nesse nível de ensino, também houve uma preocupação com o aprimoramento e qualificação dos professores que nele atuam. Contudo, entenderemos, neste estudo, que a formação docente é um processo que não envolve somente estratégias pedagógicas para aprimorar a práxis de um grupo de professores. Um dos sentidos e significados atribuídos à práxis é a “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 52). A formação docente, conforme explicam os estudiosos da temática, pode ter início na infância e se mantém constante e permanente no cotidiano laboral.

Para avançarmos, é imprescindível esclarecermos alguns conceitos sobre a ABDH, teoria potente para a análise da formação continuada e em serviço de professores, a qual permite ao pesquisador um “olhar ecológico”, uma vez que amplia seu foco do microsistema, passando pelo meso, exo e alcançando o macrosistema (BRONFENBRENNER, 2002).

Partimos do pressuposto que o professor, como pessoa, está em processo de desenvolvimento no decorrer da sua trajetória de vida (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014). Dessa forma, seus saberes e conhecimentos (re)construídos, (re)elaborados e ressignificados provêm de contextos, tempos, relações diversas e plurais. Bronfenbrenner explica que o desenvolvimento humano

envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, de acordo com as relações entre esses ambientes e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 2002, p. 18).

Os conceitos acima citados fazem parte da perspectiva sistêmica no desenvolvimento humano, compreendendo a relação pessoa-contexto. Bronfenbrenner (2002) comparou seu modelo ecológico como um conjunto de bonecas russas encaixadas uma na outra, igualando-as a um sistema específico, entrelaçado e dinâmico entre si. Portanto, os acontecimentos que

ocorrem num ambiente em que a pessoa está inserida afetarão os demais com os quais esse contexto tem interconexão. Para compreender melhor essa interdependência entre os ambientes, iremos apresentá-lo de forma breve.

O microsistema é o ambiente imediato que a pessoa está inserida e que a influencia diretamente. A família é um exemplo desse microsistema. O mesossistema é a inter-relação entre dois ou mais microsistemas (ambientes) em que a pessoa participa ativamente, como por exemplo, creche, escola e praça (BRONFENBRENNER, 2002). Se considerarmos como a pessoa em desenvolvimento o professor, um dos seus microsistemas é a escola em que atua.

Diferentemente do mesossistema, no exossistema a pessoa não está presente de forma ativa, mas os acontecimentos que nele ocorrem afetam o microsistema no qual a pessoa está inserida. Novamente focando no mapa ecológico do professor, em seu exossistema encontramos, por exemplo, a secretaria de educação (a nível municipal ou estadual) e outros ambientes onde são tomadas decisões e definidas diretrizes para o funcionamento da escola. Embora o professor não esteja fisicamente no contexto, as decisões tomadas nesse espaço afetam a sua vida no microsistema escolar.

O macrossistema, contexto mais amplo e distal do sistema, engloba uma dada cultura ou subcultura, crenças e ideologias de qualquer sociedade ou grupo social. Se analisarmos o mapa ecológico de um professor que atua em escolas no Brasil, teremos concepções de educação distintas daquelas que há na Alemanha, França ou nos Estados Unidos. Também ocorre o mesmo com a legislação no que tange aos processos pedagógicos e à carreira do magistério na esfera nacional desses países.

A partir da compreensão desses conceitos, percebemos que, para um entendimento mais claro sobre as percepções dos professores acerca da formação inicial e continuada, é imprescindível olhar para além do microcontexto, ou seja, o ambiente escolar. Outros fatores influenciam no fazer docente para além daqueles presentes no âmbito escolar de um grupo de professores. Evidentemente, aquilo que se passa nesse espaço influencia sobremaneira nas suas concepções e no seu fazer docente, mas extrapolam o microsistema. Podemos considerar, por exemplo, as políticas públicas, os

documentos legais elaborados para o funcionamento pedagógico das instituições de ensino e que, embora o professor não esteja de forma ativa nesse macrossistema, as decisões ali tomadas afetam as suas vidas no microssistema escolar.

Bronfenbrenner (2011) ampliou sua teoria ao considerar não apenas o ambiente e a pessoa como elementos do desenvolvimento, mas as suas características, os processos proximais por ela experienciados, o contexto e o tempo (ou, como comumente é chamado, o modelo PPTC – Processo, Pessoa, Tempo e Contexto).

Os contextos já explicitados anteriormente se concatenam com os demais elementos – pessoa, processos e tempo. Podemos entender os processos proximais como uma evolução das díades<sup>2</sup> elaboradas no modelo da ecologia do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2002). Tais processos são elaborados de acordo com os papéis e as atividades da pessoa em desenvolvimento (nesse caso, o professor). No entanto, Bronfenbrenner (2011) explica que, para haver um desenvolvimento, faz-se necessário a implicação biopsicossocial do professor e que esta precisa de uma participação ativa nos diferentes contextos, de uma interação progressivamente mais complexa, recíproca e duradoura com as pessoas, objetos e símbolos presentes no microssistema.

Essas interações por um longo período marcam o quarto núcleo do modelo: tempo. Este, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), diz respeito aos acontecimentos ou eventos históricos que podem influenciar, impactar ou alterar o curso do desenvolvimento humano. O tempo pode ser analisado no seu caráter histórico envolvendo as mudanças no decorrer dos tempos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Os acontecimentos em termos históricos têm efeitos profundos em indivíduos e em todas as sociedades. Eventos de pequenas ou grandes proporções são subjetivos na vida do professor. A conclusão da formação inicial, a inserção em uma escola ou os processos formativos de modo

---

<sup>2</sup> O autor esclarece sobre a díade: “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 46).

contínuo podem acarretar significativas repercussões no desenvolvimento da pessoa – no caso, do docente.

Outro aspecto crucial que tem relação com o tempo e influencia muito no desenvolvimento da pessoa é a diferença na compreensão de educação, ou seja, a maneira como a educação e a formação dos professores era entendida e concebida na década de 1960 é distinta da atual. Ainda com relação ao elemento tempo do modelo PPTC, podemos olhar as influências de concepções, crenças e valores que são “passados” de geração em geração dentro do contexto escolar. Há situações no processo pedagógico, por exemplo, em que o professor usa uma estratégia ou adota uma postura sem sequer se questionar. Afinal, “sempre foi assim” ou “sempre se fez assim”, sem questionamentos, cristalizando-se como uma verdade.

Nessa linha reflexiva, Maurice Tardif (2000) aborda a questão da profissionalização do ofício de professor. De acordo com esse autor, nos últimos 20 anos foram realizadas reformulações e renovações que contemplam os fundamentos epistemológicos do professor educador, deixando de ser um mero ofício para se tornar uma profissão. Essa mudança de concepções que têm relação com o tempo (BRONFENBRENNER, 2011) impactam o fazer e o ser docente. Isso acontece, explica Tardif (2000), porque o “ofício” não tem pressupostos teóricos que respaldam a ação. Sendo assim, a verdadeira profissão necessita de conhecimentos científicos e teóricos.

Construímos saberes ao longo da vida de diferentes modos, pois cada indivíduo é capaz de gerar o seu processo interno de reflexão, consciência e reorganização. Na ação docente, os professores se constituem de diferentes saberes para construir sua prática. Na sua rotina laboral, o professor estabelece relações com os demais profissionais da escola e com os alunos – fato que reforça a proposição de que o desenvolvimento humano não é estático ou pontual, mas dinâmico, permanente e em constante movimento (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014).

Bronfenbrenner (2011) reforça a ideia da bidirecionalidade dos processos proximais, ou seja, ao mesmo tempo que o professor influencia no desenvolvimento humano de seus alunos, ele também é influenciado por essas interações. Segundo as autoras Diniz e Koller (2010, p. 69), “as relações

interpessoais necessitam de reciprocidade para que haja efetividade nos processos proximais e promoção do desenvolvimento”.

Outro elemento que está presente na obra de Bronfenbrenner é o afeto, o qual é essencial e fundamental para um desenvolvimento humano saudável e harmônico (DINIZ; KOLLER, 2010). A partir do afeto, o ser humano estabelece suas relações e cria vínculos, indo além da sua individualidade, pois ele necessita do outro para que ocorra estímulos, sentimentos e experiência. O meio terá que oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento com capacidade de mobilizar afetos positivos nessa interação, contribuindo para qualidade relacional e sintonia afetiva apropriada.

## Caminhos metodológicos

O presente estudo é de cunho qualitativo (MINAYO, 2010) e a pesquisa, de caráter exploratório (GIL, 2008), foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE - 42661421.7.0000.5324).

A produção de dados foi realizada por meio de entrevistas previamente agendadas com as professoras e realizadas de forma individual, pela própria pesquisadora<sup>3</sup> por meio da plataforma virtual *Google Meet*<sup>4</sup>. Essas foram gravadas no período de maio a outubro de 2021 e tiveram a duração de duas horas e 30 minutos no total. As participantes desta pesquisa foram quatro professoras que atuam no contexto da Educação Infantil em escolas públicas do município de Rio Grande/RS. A título de preservar as identidades, utilizaremos os códigos P\_NI, G\_NI, RO\_NII, RL\_NII ao nos referirmos às professoras.

O sigilo da identidade está previsto no Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado pelas participantes. No quadro a seguir (Quadro 2) pode-se identificar alguns dados das participantes com relação a formação, atuação e outros.

---

<sup>3</sup> A pesquisadora principal é a primeira autora deste artigo.

<sup>4</sup> O Google Meet é um aplicativo desenvolvido pelo Google com foco na realização das videoconferências.

**Quadro 2 – Dados das professoras entrevistadas**

<b>Código</b>	<b>P_NI</b>	<b>G_NI</b>	<b>RO_NII</b>	<b>RL_NII</b>
<b>Idade</b>	27 anos	64 anos	37 anos	36 anos
<b>Formação</b>	Pedagogia Licenciatura	Geografia Licenciatura e Magistério	Pedagogia Educação Infantil	Pedagogia Licenciatura e Psicologia Bacharelado
<b>Ano de Formação</b>	2015	1987	2006	2014/ 2019
<b>Pós-graduação</b>	Orientação escolar e Educação Física Escolar	Educação Infantil	Educação Física Escolar	Investigação sobre o autismo
<b>Tempo de atuação na educação</b>	3 anos	30 anos	13 anos	10 anos
<b>Tempo de atuação na Educação Infantil</b>	3 anos	12 anos	13 anos	10 anos
<b>Tempo de atuação no Nível I/ Nível II</b>	2 anos	5 anos	13 anos	2 anos

**Fonte:** Produzido pela autora

A análise de dados foi inspirada na Grounded-Theory ou Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), como é denominada por Charmaz (2009). A proposta desta análise é a construção de uma teoria segura capaz de clarear a área de estudo (YUNES; SZYMANSKI, 2005). A Grounded-Theory é um método de análise de dados que permite o entendimento do sentido de situações variadas e, principalmente, suscetível a qualquer contexto.

A TFD considera que o pesquisador se (re)constrói e se (re)significa a partir das inter-relações e interações com os dados de sua pesquisa. Charmaz (2009, p. 24-25) esclarece que “nós construímos as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimentos e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados como presentes”. Minayo (2010) afirma que não existe ciência neutra, pois a visão de mundo do pesquisador irá determinar todo o processo de investigação desde a escolha do objetivo, métodos, técnicas, caminho metodológico, bem como aquilo que será descartado. Charmaz (2009) corrobora e confirma que nenhum pesquisador é, de fato, neutro. O uso específico de uma linguagem metodológica reflete opiniões, crenças e valores.

Para a análise de forma efetiva transcreveu-se todas as entrevistas que somando um total de 21 páginas. Elas foram transferidas para uma planilha, totalizando 85 páginas e, após, foi codificado destacando palavras e frases. As categorias foram elencadas de acordo com o que emergiu das narrativas das

entrevistadas. Neste artigo, apresentaremos aquela – categoria – que trata da formação, ação e (re)construção dos saberes docentes.

## Preparação entre aspas: a formação e a ação docente

A prática pedagógica docente é resultado dos saberes adquiridos na formação superior e das experiências pessoais obtidas no decorrer da vida. O professor de profissão, nas palavras de Tardif (2002, p. 298), é:

Um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Os docentes no exercício da sua profissão vão construindo novos conhecimentos, ideias e práticas. Partindo do que já sabem, dão continuidade ao seu repertório de desenvolvimento. A formação docente é constituída e envolve “toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

O saber docente também convoca um sentido amplo e o que é entendido como competência pode estar ligado a perspectiva mobilizadora do conjunto de saberes, e não somente à mobilização do conhecimento ou um conjunto de habilidades, mas as capacidades e atitudes que se relacionam a esses saberes. As aquisições dos saberes docentes são dinamizados por intermédio da experiência de ler um livro (saber), de realizar uma aula prática (saber-fazer) e por meio do autoconhecimento e da relação com o outro (saber-ser) (BARBOSA NETO; COSTA, 2016). A triplicidade do saber, o saber-fazer e o saber-ser

Comportam a dimensão da capacidade de conhecimento, da atuação prática e da maneira de ser. Assim, a mobilização de todos os saberes podem ser equiparados às competências se estas tiverem em sua concepção não apenas a mobilização dos conhecimentos elaborados e práticos, mas que integre à dimensão da maneira de ser, se aproximando da compreensão ampla dos saberes para além dos conhecimentos, mas como compreendidos em saber, saber-ser e saber-fazer (BARBOSA NETO; COSTA, 2016, p. 86).

Existe um saber específico à classe profissional dos docentes: o saber da ação pedagógica, que é o resultado da relação de reforço definida entre os saberes do professor, que o orientam a optar por esta ou aquela ação que se estabelece em casos específicos de sala de aula (CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012).

Embora tenhamos vários estudiosos tratando da temática ação ou prática docente, percebemos na fala das participantes denominações e por vezes compreensões distintas, como por exemplo, na fala da Professora G\_NI: *O professor tem que ser um mediador, não é? Porque a criança não aprende com modelos, eles aprendem com o dia a dia deles, com as famílias deles, né? Porque o professor é um mediador, e tudo que a criança traz de casa o professor normalmente deve aproveitar tudo, as experiências deles.*

As narrativas das entrevistadas abordam entendimentos diferentes sobre ação docente. G\_NI traz o professor mediador, expressão que vem da linha construtivista e que orienta as crianças a construir suas próprias aprendizagens e nos remete ao professor fomentador dos processos proximais das crianças.

A educação de crianças pequenas recorre particularmente a práticas que desenvolvam e fomentem o desenvolvimento integral da criança. O desenvolvimento acontece de uma maneira muito particular e ativa, pois a criança se desenvolve a partir de sua interação com o que está ao seu redor e vice-versa. Por sua vez, a presença do professor como mediador tem uma significativa função. Ele deve manter a atenção nas interações recíprocas com a criança para construir uma relação duradoura e significativa (BHERING; SARKIS, 2009).

Ainda sobre o professor mediador presente na narrativa da professora, emergem no modelo teórico-metodológico de Bronfenbrenner os processos proximais. No modelo bioecológico, o desenvolvimento humano acontece por meio de processos gradativos e que precisam evoluir em complexidade de interação e reciprocidade entre o sujeito ativo, as pessoas, ambientes, objetos e símbolos. Esse processo recíproco se chama processo proximal, e para que haja um efeito no desenvolvimento é preciso que aconteça de forma recorrente durante um período prolongado de tempo.

Vale ressaltar que a díade professor-estudante dispõe de conceitos básicos que permeiam a relação de ambos. Os conceitos de ensinar, aprender e ensino e aprendizagem deveriam caminhar lado a lado, pois eles só são efetivados quando existe uma relação em que o professor e a criança realizem uma atividade e nela prestem a atenção (FARIA; ASINELLI-LUZ, 2009). As atividades diárias, planejadas pelos professores na Educação Infantil, são o motor do desenvolvimento, impactando a vida das crianças, que nesse caso têm uma rede de interações mais intensa e dinâmica. É importante salientar que os efeitos sobre o processo de desenvolvimento alternam a pessoa regularmente como uma função interligada das características biológicas e psicológicas da criança. Quando G\_NI traz a questão das experiências das crianças e do dia a dia com a família, ela percebe uma bagagem cultural presente antes do início da vida escolar da criança, e isso é a presença do contexto microssistema família na educação das crianças. O contexto tem características que estimulam o desenvolvimento e o microssistema é o ambiente imediato que contém a pessoa em desenvolvimento. No caso da criança pequena, o seu primeiro microssistema é a família, a qual promove seu desenvolvimento por meio de interações significativas que contribuirão para sua formação.

Mondin (2005), no estudo sobre o olhar ecológico da família e seu impacto no desenvolvimento humano, nos alertava que o microssistema família tem seu funcionamento afetado por um sistema social mais amplo. No entanto, ela também é afetada por pessoas e grupos que a constituem. Por isso, famílias de um mesmo bairro e de uma situação econômica semelhante são distintas. A autora chama a atenção para a mudança de compreensão a respeito da influência da família no desenvolvimento dos seres humanos nas últimas décadas, em que, outrora, os “membros eram estudados separadamente em suas relações diádicas e unidirecionais” (MODIN, 2005, p. 26).

Lembrando Bronfenbrenner, que propõe uma teoria sistêmica na qual precisamos considerar todos os contextos do mapa ecológico da pessoa, se olharmos a criança no contexto escolar, ela sem dúvida trará consigo vivências, conhecimentos, crenças que são oriundos da família.

Vemos, na fala da Professora R\_NII A, a compreensão e a percepção da necessidade de um olhar sistêmico sobre as crianças que frequentam a escola, sobretudo a respeito da prática docente: *Ação docente? Eu penso que é uma construção do meu saber científico atrelado ao saber do senso comum daquela população que eu vou atender. Daquele grupo específico daquelas crianças específicas, mais aquela comunidade, mais aquela família. Então acho que a minha ação se constitui assim, dessa forma, a partir da minha constituição enquanto profissional com saber científico atrelado à realidade da comunidade que eu estiver inserida.*

R\_NII relata que o seu entendimento sobre ação docente é uma construção que vem do seu saber científico atrelado à comunidade na qual a escola está inserida. Saberes científicos são os saberes de formação profissional adquiridos na formação inicial ou continuada nas instituições formadoras (TARDIF, 2000 *apud* BARBOSA NETO; COSTA, 2016).

A comunidade está inserida no mesossistema, que são as relações entre dois microsistemas (família e escola), e essa interconexão entre os contextos influenciam no curso do desenvolvimento da criança que está envolvida. Nas palavras de Bhering e Sarkis (2009, p. 14), “o modelo de mesossistema nos levanta questões interessantes, na medida em que foca sobre as conexões entre os microsistemas”.

A professora RO\_NII afirma: “[...] a nossa ação docente é muito importante, a gente tem a questão de observar, de escutar, de procurar entender aquela criança também”.

Sobre isso, Silva e Carvalho (2020) abordam que a professora planeja estratégias e cria situações em que as crianças possam ter uma maior participação no cotidiano escolar e efetivar o seu protagonismo nas suas tomadas de decisões e nos momentos em que lhe dizem respeito. Isso refere-se à intencionalidade pedagógica de um professor que observa as crianças, que escuta, que pesquisa, que também cria, inventa, planeja desperta e desenvolve interesses e aprendizagens.

RO\_NII frisa a palavra “importante” no seu entendimento sobre ação docente. Nas palavras de Tardif (2002 p.14):

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas; mas um processo

em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Nessa lógica, podemos inferir que, assim como as crianças são influenciadas pela interação com a família-escola (seus micros e mesossistemas), os professores por sua vez também sofrem influência a partir das relações que estabelecem em determinada escola, comunidade e famílias. Como dizia Bronfenbrenner (1996), os contextos são estruturas encaixadas umas dentro das outras e têm entre si uma relação de interdependência. De forma prática, quando um lado é mobilizado, afetará o outro também.

A formação continuada dos professores passa por uma reflexão sobre os processos proximais como um aparato do desenvolvimento humano, que acontece no interior da escola e entre esse contexto e outros sistemas ecológicos, em que os professores convivem com os colegas, as crianças, suas famílias e outros ambientes frequentados por todos. A formação docente é entendida como processo, reforçando que o desenvolvimento dos professores é permanente, evoluindo em períodos regulares de tempo, sendo “a condição imprescindível para que os processos se estabeleçam e tenha regularidade e constância” (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014 p. 519).

A entrevistada G\_NI disse que: “nascemos professores”, será que tal afirmação vem do modo de criação? Do que falavam para ela quando era criança? Da cultura presente no seu microsistema família? Sobre esse trecho da entrevista, se percebe que um dado momento histórico poderia ser o que a família acreditava sobre ser professor, um ofício sem embasamento teórico, pautado por um dom e sem formação. É nítido que os acontecimentos que ocorrem no decorrer dos anos influenciam na carreira docente. Bronfenbrenner, quando aborda o cronossistema, traz o subsistema macrotempo que faz referência as mudanças ocorridas na família pelas gerações e na sociedade, perturbando os processos proximais durante o ciclo de vida da pessoa (BARRETO, 2016). Sobre o tempo Tardif (2002, p. 67) afirma que:

Essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes. De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho

cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências.

Professora P\_NI: [...] *conhecimentos, então é uma construção bem pessoal, familiar. As vezes acontece alguma coisa e eu: bah, isso aqui eu posso pegar pra minha aula, as vezes em ambientes que a gente nem imagina surge uma ideia de algo que dá pra fazer e a gente vai relacionando e vai construindo é algo bem dinâmico.* Para a entrevistada P\_NI, é no seu microsistema família que se constrói o seu conhecimento e surge ideias para os seus planejamentos.

Nas narrativas transcritas se evidencia o microsistema família do professor, contexto que ocorre as atividades diárias da pessoa e é o lugar que a pessoa em desenvolvimento passa a maior parte do tempo diretamente com interações com pessoas, objetos ou características desse contexto (BHERING; SARKIS, 2009). Os saberes docentes são colocados em prática e vivenciados cotidianamente, constituindo os saberes da experiência que com o passar do tempo, ganham um nível a ser reconhecido. O/A professor/a ao longo do tempo vai dialogando com a sua formação inicial, com os seus conhecimentos científicos e a sua prática educativa, para embasar a sua ação docente e adaptação com a realidade do seu contexto escolar.

A Professora G\_NI Tinha formação em outras áreas como magistério, geografia licenciatura, mas quando teve que optar por uma especialização ela explica que *“quis realizar em Educação Infantil mesmo, porque eu gosto de Educação Infantil, eu li muitos livros na minha especialização não era computador, era a biblioteca. Ali tu lia aquele capítulo copiava aquele, eu achava aquele capítulo, achava mais importante tu usar, há reservava pra quando tu ia escrever”*. A entrevistada G\_NI aborda que, na época da sua especialização em Educação Infantil, as consultas para os trabalhos eram em livros na biblioteca e não no computador e a escrita era à mão e não digitada. As tecnologias vão surgindo para ampliar e aperfeiçoar as formações continuadas dos professores.

O saber do professor é temporal, pois “[...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2002, p. 19). A ideia de que o saber docente é temporal, significa, inicialmente, que ensinar

presume aprender a ensinar, dominando gradualmente os saberes essenciais ao trabalho docente (TARDIF, 2002).

RO\_NII: *“Hã mesmo que inconsciente a gente acaba pegando muita coisa sem querer, acho que a gente já tem esse olhar de professor né?”*. Essa fala da entrevistada traz imbricado no *“olhar de professor”* a constituição docente. “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF, 2002, p. 68). Essa ideia de constituição e formação docente vem ao encontro dos apontamentos de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369):

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.

Esse olhar docente remete ao microtempo que indica o espaço temporal do aqui e agora e faz referência a continuação dos acontecimentos dos processos proximais. O termo cronossistema remete a um tempo mais amplo e não fixo no calendário e no relógio. A cronologia das pessoas/contextos destina a harmonia humana, as microrrelações dos processos proximais (PISKE; YUNES; GARCIA, 2019, p. 8).

## Considerações finais

O autor Urie Bronfenbrenner não elaborou uma proposta metodológica para atuação em pesquisas no campo da educação. Todavia, a importância da teoria Bioecológica apontou para a construção de um olhar sistêmico da

pesquisadora, considerando o mapa ecológico das professoras e as quatro dimensões PPCT: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo.

Nesta pesquisa, a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano contribuiu para a devida percepção e reconhecimento dos conhecimentos e (re)construções docentes das professoras. Os processos proximais são motores de desenvolvimento, pois eles constituem a base e a potência das relações. Os conhecimentos e saberes docentes são constituídos por meio dos processos proximais nos diferentes contextos nos quais as professoras transitam. Ter isso claro pode contribuir para compreender e refinar os processos de formação de professores.

O comprometimento docente no processo de formação relacionado aos tempos e espaços (assim como a necessidade de uma prática constante e permanente), propicia que o debate coletivo assuma um papel cada vez mais complexo, potencializando o desenvolvimento dos docentes envolvidos nesse processo. A reciprocidade acontece com os professores e todos os envolvidos no espaço educativo, visto que as relações interpessoais estabelecem uma base indispensável para o desenvolvimento desses sujeitos como pessoas e profissionais.

As escolhas feitas pelas professoras, as ações e os planejamentos no cotidiano escolar têm um forte impacto no desenvolvimento infantil. A interação entre criança e professor, as práticas pedagógicas, sociais, afetivas e emocionais são propulsoras dos processos proximais das crianças.

Ensinar exige um leque de saberes diversificados. Solicita, principalmente, um bem-querer das crianças e respeito aos seus saberes. Os conceitos básicos de ensinar e aprender só se tornam efetivos quando existe uma relação de afeto entre professor-criança, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso e potente.

Ao ingressar no contexto escolar, a criança amplifica as suas relações e os modos de funcionamento, expandindo os processos proximais produtores de desenvolvimento. Bronfenbrenner legitima que o ambiente escolar é um dos principais microssistemas de desenvolvimento da criança, pois é o ambiente imediato em que ela convive. Nessa perspectiva, as professoras necessitam

preparar um ambiente seguro, inspirando confiança e possibilitando o desenvolvimento integral da criança.

As práticas e atividades cotidianas da Educação Infantil são o motor do desenvolvimento infantil. As professoras necessitam de um olhar bioecológico para propor um ambiente com interação e experiências para ampliar o repertório e as possibilidades de aprendizagens das crianças. A construção desse olhar tem o intuito da percepção pessoa/ambiente, em que as microrrelações dos processos contemplem o ser criança aqui e agora das/nas infâncias.

O entendimento sobre tornar-se professor implica que a docência e a construção dos saberes vão além da formação inicial. Com o tempo, no exercício profissional, acrescentando a cultura, as ideias, vivências pessoais, vivências coletivas e interesses, implica se pensar que em todos os espaços e tempos acontecem a aprendizagem e o processo de formação da classe docente.

Nessa mesma lógica, como afirmado no decorrer deste estudo, as professoras, por meio de suas vivências, constroem seus saberes experienciais de forma muito potente, uma vez que eles estão presentes nas práticas do cotidiano e muitas vezes sequer são questionados. Toda/s a/s professora/s exerce/m à docência, mas cada uma de maneira distinta, pois a construção docente da/s educadora/s se dá de maneira individual e heterogênea.

## Referências

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BARBOSA NETO, Viana Patricio; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. *Tópicos Educacionais*, Recife, n. 2, jul./dez. 2016.

BARRETO, André de C. Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicol. rev.* [online], Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 275-293, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P275>

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRONFENBRENNER, Urie. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (orgs.). *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-22.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: IX ANPED SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-12.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Tradução de Joice E. Costa. Porto Alegre, 2009.

DINIZ, Eva; KOLLER, Sílvia Helena. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 65-76, 2010.

FARIA, Rafaela Roman de; ASINELLI-LUZ, Araci. Díade professor-estudante sob a perspectiva da bioecologia do desenvolvimento humano. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 5 nov. 2020.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R. M. S. P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo

educacional. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 1, n. 1, p. 142-155, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 5 nov. 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATURANA, Humberto. As bases biológicas do aprendizado. *Dois Pontos*, v. 2, n. 16, p. 64-70, 1993.

MACHADO, Juliana Aquino; YUNES, Maria Angela Mattar; SILVA, Gilberto Ferreira da. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. *Revista Contrapontos*, v. 14, n. 3, p. 512-526, 2014. Doi:0.14210/contrapontos.v14n3.p512-526

MINAYO, Maria C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MODIN, Elza Maria Canhetti. Um olhar ecológico da família sobre o desenvolvimento humano. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 41, p. 25-35, abr./jun. 2005.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

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

PISKE, Eliane Lima; YUNES, Maria Angela Mattar; GARCIA, Narjara Mendes. Ambientes educativos como contextos microssistêmicos para o desenvolvimento humano da infância. *Revista Eletrônica Graduação/PósGraduação em Educação*, v. 15, n. 3, 2019.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na educação infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. *Currículo sem fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020.

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

Disponível em:

[http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13\\_05 MAURICE TARDIF.pdf](http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf)

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

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Entrevistas reflexivas & Grounded-Theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*. v. 39, n. 3, 2005.

Recebido em: 03/11/2022.

Aceito em: 25/02/2023.

### **Mestranda Paula Beatriz Espindola de Souza 1**

Mestranda (PPGEA/FURG), professora da rede municipal de ensino, Rio Grande, RS - Brasil



[paula.espindola85@gmail.com](mailto:paula.espindola85@gmail.com)



<http://lattes.cnpq.br/4008578949931483>



<http://orcid.org/0000-0003-0003-0567>

### **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Adriane Schmidt Bersch 2**

Doutora (PPGEA/FURG), professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG . Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/FURG). Líder dos grupos de estudos ECCOS – Educação, Corpo, Cultura do Movimento Humano e Sociedade; e do grupo ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidade.



[angelabersch@gmail.com](mailto:angelabersch@gmail.com)



<http://lattes.cnpq.br/1040122753901573>



<https://orcid.org/0000-0002-1263-9309>