

Formação de professoras das infâncias: a (des)valorização da corporeidade e a ressonância no planejamento educativo-pedagógico

Formation of childhood teachers: the (de)valuation of embodiment and its resonance in educational-pedagogical planning

Formación de maestras de la infancia: la (des)valorización de la corporeidad y su resonancia en la planificación educativo-pedagógica

Milzalia Aoki Duda 

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande – RS, Brasil.

milzaliaaoki@gmail.com

Lindsey Machado de Oliveira 

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande – RS, Brasil.

lindseyoliveira1051@gmail.com

Ângela Adriane Schmidt Bersch 

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande – RS, Brasil.

angelabersch@gmail.com

Recebido em 09 de setembro de 2024

Aprovado em 28 de janeiro de 2026

Publicado em 27 de março de 2026

RESUMO

A instauração da pandemia de COVID-19 exigiu mudanças em inúmeros setores da sociedade, incluindo a educação. A Resolução N° 2, de 10 de dezembro de 2020, propôs o Ensino Remoto Emergencial como uma alternativa para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem no momento de isolamento social. Logo, dado a esse modelo de educacional atípico, o estudo tem como objetivo analisar as formações continuadas com/sobre corpo e corporeidade, das quais professoras da Educação Infantil participaram durante a pandemia, e a ressonância no planejamento educativo-pedagógico, ponderando se as docentes participaram de formações promovendo experiências ou apenas acesso a informações. Como metodologia para produção de dados, utilizaram-se questionários e, para apurá-los, adotou-se a análise de conteúdo como estratégia. Os resultados indicam que, quando têm seus corpos invisibilizados nas formações, as professoras tendem a perpetuar tal prática no seu planejamento para as crianças. Entretanto, os processos formativos podem contribuir

para ressignificar as concepções docentes sobre corpo, corporeidade e movimento, superando a ideia de corpo apêndice.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Infantil; Corporeidade.

ABSTRACT

The onset of the COVID-19 pandemic has required changes in countless sectors of society, including education. Resolution No. 2, dated December 10, 2020, proposed Emergency Remote Teaching as an alternative to continue teaching and learning processes during social isolation. Therefore, given this atypical educational model, the study aims to analyze the continuing education courses with/about the body and corporeality, in which early childhood education teachers participated during the pandemic, and the resonance in educational-pedagogical planning, considering whether teachers participated in training courses promoting experiences or only access to information. Questionnaires were used as a methodology for data production, and content analysis was adopted as a strategy to evaluate them. The results indicate that when their bodies are made invisible in training, teachers tend to perpetuate this practice in their planning for children. However, training processes can contribute to reframing teachers' conceptions of the body, corporeality, and movement, overcoming the idea of the body as an appendage.

Keywords: Teacher training; Early Childhood Education; Corporeity.

RESUMEN

La llegada de la pandemia de COVID-19 exigió cambios en numerosos sectores de la sociedad, incluida la educación. La Resolución N.º 2, de 10 de diciembre de 2020, propuso la Enseñanza Remota de Emergencia como alternativa para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en un momento de aislamiento social. Por lo tanto, dado este modelo educativo atípico, el estudio tiene como objetivo analizar las formaciones continuas con/sobre el cuerpo y la corporeidad, en las que participaron las maestras de Educación Infantil durante la pandemia, y la resonancia en la planificación educativa-pedagógica, considerando si las maestras participaron en formaciones que promovían experiencias o solo acceso a información. Como metodología para la producción de datos, se utilizaron cuestionarios y, para analizarlos, se adoptó el análisis de contenido como estrategia. Los resultados indican que, cuando sus cuerpos se invisibilizan en las formaciones, las maestras tienden a perpetuar esta práctica en su planificación para los niños. Sin embargo, los procesos formativos pueden contribuir a redefinir las concepciones docentes sobre el cuerpo, la corporeidad y el movimiento, superando la idea del cuerpo como un apéndice.

Palabras clave: Formación de profesores; Educación Infantil; Corporeidad.

Introdução

A pandemia gerada pela COVID-19 exigiu mudanças abruptas em nossa rotina e comportamento. Na educação, não foi – ou é – diferente: todos precisamos nos adequar aos protocolos de saúde, de segurança (OMS) e às novas demandas por ela originadas. Nesse sentido, segundo as autoras Oliveira *et al.* (2023), quando surgiu esse novo vírus e a doença por ele ocasionada, não existiam informações concretas, muito menos um tratamento relevante em desenvolvimento. Logo, toda a população mundial acabou desenvolvendo uma insegurança de conviver em sociedade, todos fecharam as suas portas, se isolando em suas “ilhas” (Guizzo *et al.* 2020), à espera de que tudo voltasse à “normalidade”. Alguns tiveram a possibilidade de transferir suas atividades laborais para casa, de forma remota, online e isolada, e com as escolas o cenário não foi diferente.

Em 10 de dezembro de 2020, o governo brasileiro propôs, como medida emergencial e como uma estratégia para que a educação continuasse, o ensino remoto emergencial – ERE, por meio da Resolução N° 2 (Brasil, 2020). Com as mudanças na estrutura social que vivemos hoje, essa foi outra adaptação necessária para que o mundo não parasse. Assim, tal proposta impactou completamente a estrutura da educação básica nacional: as escolas (apesar de estarem com seus portões fechados) continuavam em funcionamento por trás de uma tela ou de apostilas improvisadas e, por vezes, com material entregue de porta em porta na casa de cada criança. A Educação Infantil, sobretudo, foi muito afetada, pois as crianças não tinham autonomia para acessar as estratégias pedagógicas planejadas pelas professoras. Logo, fazia-se necessária a presença de uma terceira pessoa, da mãe, do pai, da avó, ou seja, a presença de algum familiar era fundamental para mediar essa relação entre escola e estudante.

“Na quarentena, existe quase que exclusivamente uma única ilha: a casa. O espaço físico, pois, não parece mais dividir de modo tão evidente, crianças e adultos. Há circulação *na* e não *fora de casa*.” (Guizzo *et al.* 2020, p. 12) [grifo das autoras]. As professorasⁱ, assim como todas as outras pessoas, tiveram que se reinventar a cada novo dia, um jeito novo de aprender e consequentemente de ensinar, precisaram encontrar novos espaços formativos que não fossem mais sala de aula, escola ou outros espaços (físicos) coletivos.

Por consequência desse cenário atípico, surge uma preocupação e curiosidade em compreender quais lugares a corporeidade e o corpo das crianças e das docentes ocuparam dentro desse momento histórico. Portanto, objetivamos com este estudo analisar as formações continuadas com/sobre corpo e corporeidade, nas quais professoras da Educação Infantil participaram durante a pandemia, e a ressonância no planejamento educativo-pedagógico. Nesse íterim, questionamos: estamos falando de formação ou de informação?

Antes de avançar nos diálogos teóricos, entendemos ser importante aclarar o termo educativo-pedagógico que utilizamos nesta escrita. A discussão sobre a indissociabilidade do binômio educativo-pedagógico surge nos debates a respeito do cuidar e do educar, sobretudo no contexto da Educação Infantil (Schmitt, 2008). Esse

debate é fundamental para compreender a docência, evitando uma hierarquização que privilegie o "ensinar" em detrimento do "cuidar". Como propõe Machado (1993), o uso do hífen evidencia a intersecção entre os termos educativo e pedagógico, necessário para evidenciar que as ações de cuidado não sejam marginalizadas frente a propostas vistas como mais "científicas". Na Educação Infantil, a natureza pedagógica não reside na atividade isolada, mas na intencionalidade e postura política da docente ao organizar o cotidiano (Duarte, 2011).

Nessa lógica reflexiva, concordamos com os autores supracitados (Machado, 1993; Schmitt, 2008; Duarte, 2011) que o termo educativo-pedagógico deve ser compreendido como unidade, superando a dicotomia (cuidar/educar) ou, ainda, como destaca Buss-Simão (2012), a distinção entre atividades "mais nobres" e "menos nobres". A autora ressalta que, historicamente, a escola separou o que é concernente à mente do que é relativo ao corpo. Ao explicitar essa ideia, Buss-Simão (2012) esclarece que as propostas "mais nobres" são aquelas associadas à escolarização formal e ao ensino de conteúdos – como letras e números –, voltadas para a mente ou para o cognitivo; já as "menos nobres" seriam voltadas à assistência e ao cuidado – como banho, troca de fraldas, alimentação e sono –, tidas como puramente biológicas, como se qualquer pessoa pudesse realizá-las, sem a necessidade de ser um professor.

Todavia, como pondera Franco (2012), nem toda prática educativa é, de fato, pedagógica; muitas vezes, o cotidiano é marcado por ações mecânicas e desprovidas de reflexão crítica, especialmente, como explica Schmitt (2008), nos momentos de cuidados corporais. Essa ausência de reflexão não anula o impacto formativo sobre a criança, pois, conforme Duarte (2011), a organização do tempo, do espaço e das falas – conscientes ou não – atua diretamente na constituição subjetiva dos sujeitos em sua infância. Cada enunciado, ou forma de organizar o espaço escolar, a escolha das propostas educa e constitui a identidade da criança em suas múltiplas dimensões.

Portanto, neste estudo, optamos pelo termo educativo-pedagógico para reafirmar a unidade dessas dimensões. Compreende-se que, nas escolhas e propostas docentes, residem implicações que incidem diretamente na identidade e na constituição da criança. Para fundamentar essa perspectiva, recorre-se a Tonucci (2016), para quem a brincadeira é a experiência mais elementar na vida humana, constituindo a base sobre a qual se erguem a formação e a cultura de cada indivíduo. Sob esse prisma, se a Educação Infantil assume as interações e a brincadeira como seus eixos estruturantes, ela consolida-se como um período determinante do desenvolvimento humano. Logo, o olhar pedagógico deve transcender visões fragmentadas, reconhecendo a indissociabilidade entre o cuidar e o educar como uma unidade indissolúvel.

Para esta escrita, realizamos uma revisão de literatura no repositório de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, abrangendo o período de 2017 a 2023, com 4 palavras-chave: corpo; Educação Infantil; formação de professores; movimento corporal. Os estudos

encontrados e com aderência a essa investigação compõem as próximas duas seções: a primeira abordará sobre formação de professores, e a segunda, sobre corpo(reidade) e movimento. Em sequência, apresentaremos a metodologia que adotamos para a realização desta pesquisa, seguida da análise dos dados. Por fim, na última seção, traremos considerações finais sobre a temática.

Formação ou informação: quais os sentidos da experiência?

[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (Bondía Larrosa, 2002, p. 28) [grifos do autor].

O período da pandemia trouxe várias consequências a todos os segmentos e a toda sociedade. Os protocolos de saúde e segurança, em decorrência da COVID-19, nos fizeram alterar as atividades laborais, as rotinas familiares e institucionais, exigindo refletir e adotar outras posturas, comportamentos e (re)ações frente a diferentes situações. Nesse ínterim, também podemos incluir a formação de professores e, portanto, o presente estudo dá ênfase às professoras das infâncias, especificamente da Educação Infantil.

A educação, sem dúvida, sofreu e ainda sofre fortes impactos e mudanças e, enquanto docentes e pesquisadores, precisamos ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, desde propostas pedagógicas, metodologias, estratégias de interação e intervenção, especialmente no que se refere aos aspectos das práticas corporais, do corpo e da corporeidade. Para avançarmos nessa perspectiva, faz-se necessário pesquisar, estudar e refletir sobre as experiências exitosas em termos de processos formativosⁱⁱ voltados aos docentes, e também sobre aquelas que resultaram em fracasso. São experiências que nos apontam direções e possibilidades de avanços.

Durante esse período da pandemia, instalou-se o que a autora Silvia Coicaud (2020) chamou de “pânico pedagógico”. Tal termo enfatiza os problemas que se originaram na pandemia, tanto para docentes como para estudantes, pois muitos dos docentes não possuíam o conhecimento mínimo de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e, por conta disso, também não sabiam como ensinar às crianças e às famílias a utilizar tais ferramentas. Do outro lado, havia as famílias que muitas vezes não possuíam acesso a essas tecnologias ou tinham um acesso extremamente limitado, o que a princípio gerou uma nuvem de conflitos, conhecida como “pânico pedagógico”.

Como consequência desse pânico pedagógico, em um escrutínio na web, percebemos que no período pandêmico houve uma oferta exponencial de formações continuadas. As professoras utilizavam como canais as mídias e outras diferentes plataformas, configurando o que chamamos de momentos síncronos, assíncronos, EAD e online, impactando nas escolhas metodológicas e propostas pedagógicas das docentes durante a pandemia. Como o ensino remoto emergencial era uma novidade e algo inédito para muitas docentes, a busca por como, quando, em que tempo e de que forma o realizar foi frenética e, por vezes, desesperadora (Oliveira *et al.* 2023).

As professoras, antes acostumadas com o ritmo e a rotina de seu trabalho, tiveram que buscar formas de se apropriar das novas habilidades necessárias para dar aula, como a utilização de meios eletrônicos (computador de mesa Desktop, Notebook ou Smartphones), criação de salas de videoconferências, posicionamento diante das câmeras, uso de microfone, sala de bate-papo e tantas outras aptidões que se tornaram necessárias para a realização do seu trabalho – dessa vez, em um ambiente virtual (Sousa Filho; Menezes, 2021).

Atualmente, percebemos os impactos das escolhas pedagógicas que foram consideradas possíveis, viáveis e mais significativas. Contudo, é preciso avaliar o significado e o sentido de tais formações nos atuais processos pedagógicos das professoras que atuam com as infânciasⁱⁱⁱ, sobretudo na Educação Infantil. No âmbito das formações “relâmpagos ou instantâneas” percebidas durante a pandemia, em que com apenas um clique o professor poderia participar de várias delas, inclusive de forma simultânea, as experiências foram deixadas de lado, dando espaço para as informações (Souza, 2022).

De acordo com Bondía Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Seguindo esse conceito de experiência do autor, uma das possíveis conclusões é que muitas das formações que ocorreram durante o período de pandemia podem não ter sido percebidas como experiências, mas sim como informação.

O autor destaca a necessidade de diferenciar o conceito de informação e de experiência, deixando evidente que a informação não é experiência, e que na maioria das vezes a informação acaba se tornando quase que “antiexperiências”, pois o sujeito que busca informação quer sempre saber de mais e mais coisas, como uma obsessão por informações, um saber não no sentido de sabedoria, mas no sentido de estar cada vez mais informado. Larossa (2002) também deixa claro que ter contato com a informação não significa necessariamente conhecimento ou saber.

Com o advento da pandemia, ficou muito mais evidente a necessidade da formação continuada e a importância que ela tem na profissão docente. Nesse período atípico, o que chamamos de formação “relâmpago ou instantânea” nada mais é do que a necessidade que as docentes tinham de ter a informação necessária para aquele determinado momento. Ficou explícito nos estudos encontrados que, mesmo tendo uma variedade de conteúdos na formação inicial, temos o dever “ético” com a nossa formação e com os nossos alunos de estarmos em constante formação^{iv} (Bondía Larrosa, 2002).

É nesse sentido que defendemos a formação continuada como uma oportunidade para que, durante o exercício da docência, a profissional de Educação Infantil consiga ampliar seus estudos e continuar a sua atuação diante das mudanças no cenário, algumas vezes repleto de incertezas e inseguranças (Cruz; Menezes; Coelho, 2021), como foi durante a pandemia. Em vista disso, Junges, Ketzer e Oliveira (2018, p. 89) corroboram com a discussão ao afirmarem que a formação continuada é fundamental para a transformação de todos os envolvidos no processo educacional,

pois se refere à “[...] formação continuada de professores como intenções e significados da troca de experiências e de conhecimentos entre diferentes profissionais da área da educação”.

Na Educação Infantil, cujos eixos norteadores são as interações e brincadeiras (Brasil, 2009), acreditamos em propostas de formação continuada que convidem as professoras a vivências que promovam estes aspectos, o que algumas vezes não foi possível explorar de maneira significativa ainda na formação inicial. De acordo com Junges, Ketzer e Oliveira (2018), inúmeros modelos de cursos formativos para docentes têm sido ofertados. Contudo, segundo os autores, tem-se visto uma crescente no rompimento do modelo tradicional de formação, que é descrito por eles como transmissivo e impositivo, e um aumento na oferta de cursos que tratem as professoras como sujeitos sociais de suas ações, isto é, com maior ênfase nos processos de transformação e na dinâmica formativa em si.

Por isso, a ideia defendida nesta escrita sobre a formação continuada de professoras de Educação Infantil é no sentido da experiência (Larossa, 2002), de compreender as docentes como sujeitos sociais de suas atividades (Junges; Ketzer; Oliveira, 2018). O processo formativo continuado de docentes da EI como algo que tenha sentido e relação com as suas próprias ações educativas-pedagógicas, pois, como trazem Junges, Ketzer e Oliveira (2018, p. 100), “os docentes não são contra as formações, tampouco contra as teorias, mas querem inovações e também serem ouvidos, pois visam a uma educação voltada a suas práticas cotidianas de escola e localidade”.

Todavia, a pandemia mostrou que a educação pode sim acontecer de forma online ou presencial. Entretanto, também evidenciou o quanto importam as relações humanas no processo de ensino-aprendizado; o quanto necessitamos, como seres humanos, do contato, do olho no olho, da troca de afeto que, muitas vezes, não são possíveis através de uma tela. O autor António Nóvoa, em entrevista concedida para Lomba e Faria Filho (2022, p. 7), esclarece que as tecnologias estão presentes no nosso cotidiano, assim como no “dia a dia das nossas crianças, mas a educação dá-se sempre num contexto de relação humana. A educação não é apenas um ato individual, é uma dinâmica de aprendizagem com os outros. Ninguém se educa sozinho. É impossível”.

O autor nos provoca a pensar sobre a necessidade de organizar um novo modelo de formação docente, um modelo que garanta aos professores espaços e tempos para o desenvolvimento do autoconhecimento, de vivências e da autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas do professorado (Nóvoa, 2022). Ademais, acrescentamos a essa nova proposta de formação continuada que a bússola dessa jornada sejam as experiências. Bondía Larrosa (2002, p. 24) também apresenta uma interessante abordagem sobre essa proposta de formação docente apresentada por Nóvoa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião,

suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Na Educação Infantil, cotidianamente, as professoras são desafiadas pelas crianças a participarem de maneira ativa das brincadeiras, das construções e dos cenários que se sucedem. É ao considerar isso que destacamos que cursos “informativos” não são o suficiente para conseguir construir com as docentes as especificidades de atuação na EI, porque não é considerado o aspecto vivencial da profissão docente, constituído nas relações. Nessa perspectiva, corroboramos com Fonseca (2023 p. 69), para quem os “alicerces que vamos construindo são permeados pelas experiências vividas desde muito cedo. A partir do momento em que nascemos vamos experimentando a vida através de nosso corpo, despertando desejos, curiosidades e sentimentos”.

Então, empenhadas nesse objetivo de analisar as formações continuadas com/sobre corpo e corporeidade, nas quais professoras da Educação Infantil participaram durante a pandemia, e a ressonância no planejamento educativo-pedagógico, debruçamo-nos sobre a revisão bibliográfica e a análise de questionários no intuito de refletir sobre como foram pensadas essas formações, que tinham como foco principal apresentar estratégias de como trabalhar o corpo das crianças na Educação Infantil. Em outras palavras, procurou-se responder: essas formações promoviam o protagonismo do corpo da docente que, naquela condição de participante de um curso, também estava na condição de aprendiz?

Qual o espaço que o corpo, a corporeidade e o movimento ocuparam na educação infantil durante a pandemia?

Após considerar todos esses pontos sobre uma nova formação como experiência (Bondía Larrosa, 2002; Nóvoa, 2022), surge o questionamento sobre como o corpo das crianças na Educação Infantil foi percebido durante a pandemia. Todavia, talvez um dos questionamentos anteriores a esse seja exatamente sobre onde estavam o corpo, a corporeidade e o movimento dos professores durante esse isolamento e distanciamento social.

Numa busca na web evidenciamos que, durante a pandemia da COVID-19, houve inúmeros cursos de formação continuada, lives, seminários e entrevistas que buscavam apresentar algumas estratégias de se fazer a Educação Infantil, por trás de uma tela ou materiais impressos, aos profissionais responsáveis por turmas de crianças de 0 mês a 5 anos e 11 meses de idade. No entanto, colocamos em suspenso a questão de como eram promovidos esses debates e as discussões, em que ponto estava a valorização do corpo, da corporeidade e do movimento desses docentes que buscavam recursos para repensar suas propostas pedagógicas.

Nessa perspectiva, o estudo de Oliveira *et al.* (2023) destaca que o ensino remoto emergencial impeliu o distanciamento no que se refere às práticas corporais e às interações entre as pessoas, no caso da Educação Infantil, entre as crianças e suas professoras. As autoras ainda refletem sobre as conseqüentes fissuras causadas

nos eixos estruturantes dessa etapa do ensino, que são as interações e brincadeiras, uma vez que as experiências vividas com e pelo corpo da criança, bem como do contato com o outro, são fundamentais e fundantes no estabelecimento das interações. A pesquisa evidenciou ainda que “não encontraram metodologias possíveis para ressignificar a importância de estar presente no ambiente escolar, assim como a importância dos vínculos afetivos construídos nas aulas presenciais” (Oliveira *et al.*, 2023, p. 15).

Assim, esse estudo prioriza as professoras das infâncias porque entendemos que a Educação Infantil, nesse momento pandêmico por conta da COVID-19, sofreu, sofre e sofrerá um impacto significativo. Conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) e outros documentos legais, as práticas pedagógicas devem ser norteadas pelas interações e brincadeiras que sejam permeadas pelo movimento e por expressões sensoriais e corporais. São elementos que têm relação íntima com as práticas corporais, com o corpo e a corporeidade, de modo a promover e potencializar uma aprendizagem, um desenvolvimento significativo na infância. A ausência ou restrição de tais elementos na Educação Infantil impactará no desenvolvimento desses sujeitos.

Sobre isso, Taveira e Azevedo (2017, p. 55) trazem a importância de estimular e promover ambientes e estratégias que desafiem o corpo, a corporeidade e o movimento das crianças na Educação Infantil: “[...] a criança se desenvolve por meio da exploração do meio em que vive, da relação que possui entre adultos e outras crianças no seu convívio e dos conhecimentos e valores a ela ensinados, principalmente nas brincadeiras”.

A partir do que é apresentado pelos autores, é possível compreender que é fundamental para o “[...] desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009, p. 1) que o professor propicie estratégias que visem atender a esse objetivo expresso na Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009, ou seja, exploração do meio em que vive, das relações, interações e brincadeiras. Nesse sentido, Richter (2006, p. 34) nos apresenta que: “A educação infantil é um espaço de aprendizagem, mas isso não denota que, nesse espaço físico, deva-se reproduzir a forma de organização tradicional de outros níveis de ensino, já tão criticados ao longo do século”.

Taveira e Azevedo (2017), ao pesquisarem sobre a formação inicial de professores, trazem um interessante viés de pensar essas práticas problematizando o primeiro movimento na formação de profissionais, que são os cursos de graduação. Segundo os autores, algumas práticas pedagógicas que são incompatíveis com a faixa etária dos estudantes, que não valorizam a exploração de atividades psicomotoras e não favorecem o aproveitamento de vivências que as crianças trazem para a escola, podem ser consequências da falta de conhecimento ou de lacunas que foram deixadas ainda na formação inicial.

Ainda nessa perspectiva, Lage e Guedes (2017) relacionam a invisibilidade do corpo e a sua constante subordinação ao pensamento como um reflexo da sociedade que considera alguns saberes e fazeres mais importantes do que outros. Nesse

sentido, Silva e Ferreira (2020) trazem uma ideia complementar à de Taveira e Azevedo (2017), quando ampliam a invisibilidade do corpo docente devido à imersão em uma concepção educacional racionalista em que a figura da professora é responsável apenas por alimentar as mentes com informações, desconsiderando e compartimentando o sujeito entre mente e corpo.

Deste modo, entendemos que é fundamental um olhar atento para o corpo dessas professoras e, mais do que isso, se tornou necessário e urgente dar um novo significado para as formações docentes, havendo a criação de novos espaços e propostas que possibilitem aos docentes as interações e o “sentir na pele” (Bersch *et al.*, 2022).

Nesta perspectiva, Oliveira, Duda e Bersch (2025) reforçam que a formação continuada deve atuar como um espaço de resgate da expressividade, permitindo a emergência do “adulto brincante”. Para as autoras, esse processo é essencial para romper com a invisibilidade do corpo docente, especialmente após o período de ensino remoto, quando as telas silenciaram a dimensão corporal e as interações sensíveis. Tais vivências são cruciais, pois, como destacaram Piske *et al.* (2023, p. 161), “[...] os processos formativos podem repercutir em mudanças nas concepções, crenças, posturas e consequentemente nas interações e intervenções dos educadores das infâncias junto às crianças”.

Logo, partindo dessas compreensões sobre formação e corporeidade, apresentamos agora a estratégia utilizada para a produção e análise dos dados, seguidos dos resultados e discussões.

Metodologia

O estudo elaborado é de cunho qualitativo e exploratório (Gil, 2008). Trata-se de uma pesquisa exploratória que analisou as escritas das professoras participantes acerca da formação continuada realizada. Para melhor entendimento, passamos a contextualizar a investigação.

Para a produção dos dados para a análise, em novembro de 2022 foi enviado para as diretoras da instituição de Educação Infantil do município de Rio Grande/RS o *link* do *Google Forms*^v, no qual constava um questionário composto por um total de oito perguntas, em que eram abordadas questões relativas a formações continuadas realizadas a partir do ano de 2020 – trabalhando as temáticas do corpo, da corporeidade e do movimento. Contudo, neste estudo, analisaremos somente três das questões que estão presentes no questionário, priorizando aquelas que têm proximidade com essa investigação.

As participantes eram professoras que atuavam na Educação Infantil desde 2019. Após receberem o *link* encaminhado pela diretora da instituição, tinham acesso ao instrumento. Ao ser preenchido, era encaminhado às pesquisadoras via *web* para constituir o *corpus* de análise. A partir disso, os excertos extraídos do questionário serão apresentados nesta escrita entre aspas.

Atendendo a questões éticas, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às professoras antes de responderem ao

questionário. Nessa linha, vale mencionar que a pesquisa teve autorização do Comitê de Ética em Pesquisa – XXXX sob o número XXX (informação suprimida para manter o anonimato dos autores).

A escolha do instrumento de coleta ou produção de dados é tão importante quanto a escolha da técnica de organização dos dados. Para auxiliar na análise dos dados optamos pela análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977), uma vez que ela preconiza alguns cuidados para que o pesquisador não realize apenas uma simples leitura dos achados, mas, a partir da exploração desse material, fazer emergir aquilo que está posto, as recorrências e as ausências. Para tanto, a autora organiza o método em três polos cronológicos, quais sejam: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados (Bardin, 1977). Inspiradas na metodologia, apresentaremos na sequência os dados relevantes que emergiram.

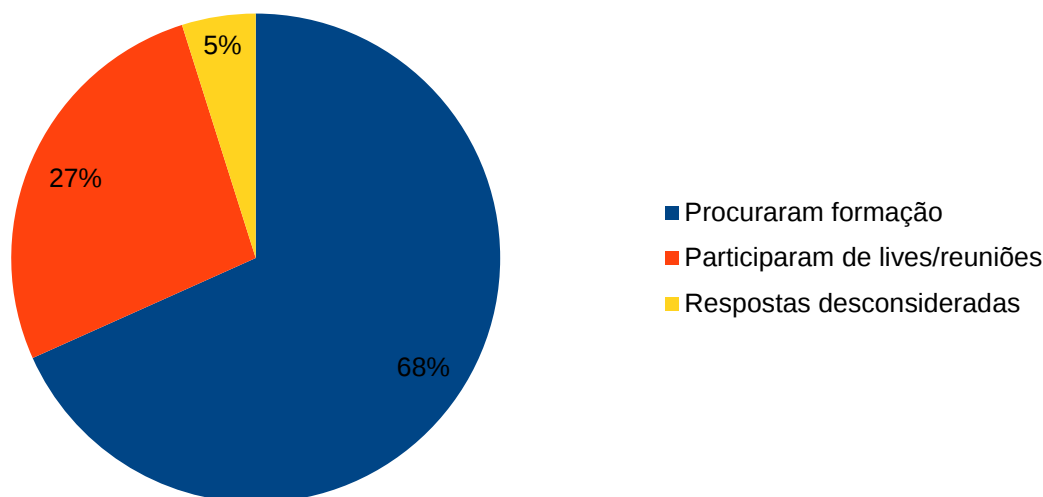
O corpo (da) docente e o corpo infantil: reflexos das formações nas práticas educativas-pedagógicas

No conjunto de oito perguntas presentes no instrumento, para este estudo nos debruçamos sobre três questões, as quais vamos apresentando à medida que avançamos na análise. A primeira pergunta que analisamos foi: 1) Durante a pandemia (a partir de março de 2020), você realizou algum curso de formação? Se sim, qual/quais?

Das 41 professoras que responderam ao questionário, 28 (68,29%) responderam que sim, durante o período de pandemia procuraram formação; 11 (26,83%) professoras responderam que não fizeram nenhuma formação, mas em casos específicos relatam que assistiram a lives ou participaram de reuniões; e 2 (4,88%) respostas a essa pergunta foram desconsideradas por não apresentarem texto. No intuito de visibilizar as informações, elaboramos o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Cursos de formação realizados durante a pandemia

Pergunta 1



Fonte: As autoras.

Por meio desses dados expressos pelo levantamento, é possível identificar que 68,2% das participantes procuraram formação durante o período de pandemia em busca de informações que possibilitassem a realização do seu trabalho dentro da nova realidade das escolas e do fazer docente. Estas informações se transformaram em conhecimento, convertendo-se em uma ferramenta fundamental em sua prática – inclusive, algumas professoras citaram outras formações, por exemplo, alfabetização na pandemia, inclusão, ensino remoto, práticas corporais, especialização e mestrado. Com isso, foi possível perceber que, para as referidas docentes, essas formações se tornaram experiências que as impactaram de alguma forma, ou seja, “tocavam” (Bondía Larrosa, 2002, p. 21) as participantes.

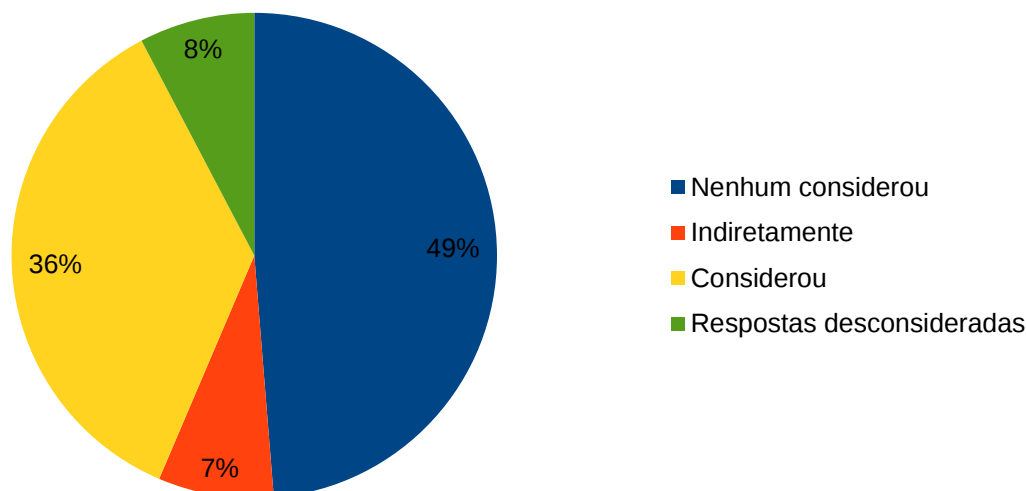
Por outro lado, 26,8% das professoras que responderam não ter realizado formações e indicaram que assistiram a encontros online e reuniões, coadunam com a nossa hipótese inicial de que isso se trata muito mais de informações, no sentido de acesso rápido a uma atividade, do que uma formação que fosse impactar no sentido de experiência. Tal aspecto é percebido quando, nas respostas, as participantes colocam que: “Não [fiz formação], mas assisti a lives de especialistas em educação que falavam sobre atuação e situação da pandemia”; “Não participei de curso, mas assisti a algumas lives”; “Fizemos várias reuniões de estudo do PPP e temáticas que pautam nossa proposta pedagógica”.

Essa percepção de que lives e reuniões pontuais configuram-se mais como informação do que como formação é amparada por Junges, Ketzer e Oliveira (2018). Os autores argumentam que modelos formativos puramente transmissivos falham ao não considerar a professora como sujeito social de suas ações, dificultando a construção de uma dinâmica formativa real.

Considerando que o foco do estudo versa sobre as questões de corpo, corporeidade e movimento durante o período do Ensino Remoto Emergencial, apresentamos outra questão analisada: 2) Algumas dessas formações (realizadas durante a pandemia) implicavam questões como o corpo, corporeidade e movimento? Das 41 respostas descritas no formulário, 19 (48,72%) deixaram claro que nenhum desses cursos consideraram questões corporais; 3 (7,69%) narraram que tais aspectos foram abordados de forma indireta; 14 (35,90%) afirmaram que existiram propostas que apresentavam o corpo como principal condutor da formação; 3 (7,69%) participações foram desconsideradas por não apresentarem texto na resposta. No Gráfico 2, podemos visualizar:

Gráfico 2 – Formações que implicavam questões como o corpo, corporeidade e movimento

Pergunta 2



Fonte: As autoras.

Diante dos dados, é possível compreender que 46,3% das professoras que fizeram formações durante a pandemia consideraram que questões corporais não foram abordadas e 7,3% afirmaram que houve discussões pontuais sobre o assunto. Entretanto, as formações tinham maior ênfase na parte teórica, abordando reflexões sobre infâncias e práticas pedagógicas – ou seja, o corpo, a corporeidade e o movimento não eram o eixo norteador da proposta. Por outro lado, 34,1% das docentes consideraram que esses cursos abrangeram de forma significativa as questões de corpo, corporeidade e movimento. Logo, tais resultados apontam que, mais uma vez, o cognitivo está sempre em destaque em detrimento do corpo, da corporeidade e do movimento.

Compreendemos que para ser docente precisamos ter nossos sentidos abertos e sensíveis para o nosso potencial expressivo e criativo e para o fazer artístico. [...] Mas como fazer isso se, na maioria das vezes, somos formados por uma outra lógica, que ainda coloca o cognitivo à frente da sensorialidade? (Silva; Ferreira, 2020, p. 176).

Ainda, Silva e Ferreira (2020) também nos chamam atenção sobre o “corpo apêndice”. Segundo os autores, devido a uma imersão em uma ideia racionalista de educação, ao professor caberia apenas a responsabilidade de transmitir informações para as mentes, e o corpo assume o lugar de auxiliar nesse processo de pensamento. Sendo assim, pensar em propostas nas quais o corpo seja percebido como potente consequentemente exige repensar os espaços educativos e os sujeitos que lá ocupam.

Então, ao transpor tal perspectiva para os cursos que promovem formações de/para professores, percebe-se que esse corpo continua como auxiliar ao pensamento, já que um terço das respostas denunciavam essa realidade. Assim sendo, pela falta de exploração do corpo, corporeidade e do movimento com os docentes que trabalham com as infâncias, essa invisibilidade do corpo tende a se repetir com as crianças também.

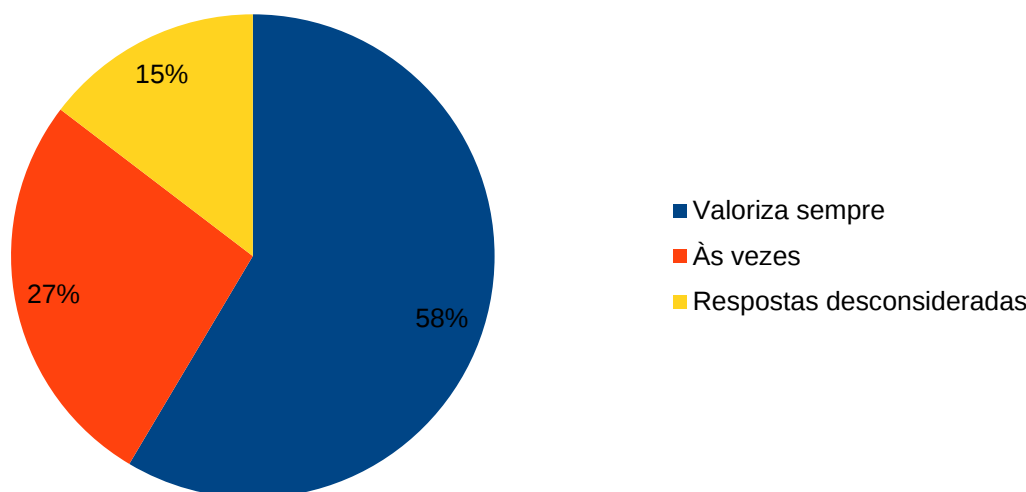
Como destacam Oliveira, Duda e Bersch (2025), sem um espaço que permita a emergência do “adulto brincante” nas formações, a docente dificilmente conseguirá romper com a mecanização do trabalho pedagógico para resgatar sua expressividade junto às crianças.

Com os sentidos restringidos pelo espaço, pelas normas, ritimizados [sic] pelo tempo escolar, condicionados pela repetitividade da rotina, adormecidos pela constante exclusão dos mesmos das atividades voltadas à cognição, a sensação de que somos corpo gradativamente é anestesiada e torna-se imperceptível (Lage; Guedes, 2017, p. 274).

É nesse caminho, o de perceber como os corpos dessas crianças são valorizados dentro dos planejamentos docentes, que analisamos a terceira pergunta: 3) Qual o espaço e tempo que esses aspectos (corpo, corporeidade e movimento) ocupam no seu planejamento pedagógico? Ao total, 41 docentes responderam a essa pergunta. Delas, 24 (58,54%) responderam que o corpo é valorizado sempre; 11 (26,83%) responderam que tentam abordar esporadicamente, semanalmente, em dias variados, mas que, de certa forma, se pode compreender como de pouca ênfase nesses aspectos; 6 (14,63%) respostas foram desconsideradas por não apresentarem texto.

Gráfico 3 – Espaço e tempo que o corpo, a corporeidade e o movimento ocupam no planejamento pedagógico das docentes

Pergunta 3



Fonte: As autoras.

Como interpretação dos dados, identificamos que 58,5% das professoras afirmaram que corpo, corporeidade e movimento estão sempre presentes no planejamento com as crianças da Educação Infantil porque compreendem que a EI perpassa tais aspectos, já que prevê o desenvolvimento integral (Brasil, 2009). Ademais, 26,8% responderam que tentam agregar a corporeidade em momentos específicos, como propostas que valorizem o corpo, a corporeidade e o movimento. Todavia, compreendemos que, quando estamos falando de seres humanos, não é possível a compartimentalização de mente e membros, não é possível ir à escola somente com um ou outro. Então, o corpo está sempre presente em qualquer vivência em que o sujeito esteja inserido. Contudo, o que difere é a importância atribuída a esses aspectos e o espaço oportunizado para a participação do corpo.

A conexão que estabelecemos com nosso corpo é construída ao longo de nossa vida e sofre influências da cultura, das experiências, da educação recebida pela família, das relações que vamos estabelecendo desde que nascemos. Há locais que atuam como marcos, onde os resultados dessas vivências podem ser transformados positiva ou negativamente. A instituição educativa é um desses lugares, e levando em conta os anos que passamos inseridos nela, tem grande relevância para a nossa constituição corporal, [...] (Silva; Ferreira, 2020, p. 174).

Além disso, ainda com base nesses dados, é possível evidenciar que já existe uma tentativa de mudança na forma como o corpo infantil é percebido dentro do espaço escolar, uma vez que 58,5% das professoras já possuem um olhar apurado e sensível para essa questão. Consequentemente, já existe uma tentativa de reconstrução do olhar para essa corporeidade, como nos salientam Lage e Guedes (2017) quando afirmam que, na direção da desnaturalização e da construção de um modelo educacional e sociocultural em que o corpo é potência, passa-se pela insistência de mobilizar e explorar outros sentidos nos quais o tempo não é

condicionado à produtividade e permite-se ser corpo. Nesse sentido, o “sentir na pele” proposto por Bersch *et al.* (2022) torna-se uma estratégia urgente para ressignificar as sensações e emoções que foram silenciadas durante o isolamento social, exigindo propostas formativas que priorizem a vivência corporal em detrimento da mera instrução teórica.

Por outro lado, Nóvoa (2022) destaca a necessidade de cursos de formação que proporcionem aos docentes momentos para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as três diferentes dimensões – pessoal, profissional e coletiva – do próprio professorado, e que o fio condutor dessas vivências sejam as experiências.

Portanto, quando os corpos docentes são invisibilizados nos processos de formação, é compreensível que esses profissionais adotem práticas que secundarizam os corpos das crianças. Vargas (2008), ao abordar sobre saberes docentes e a formação profissional, nos aponta que o saber dos professores está intimamente relacionado com a pessoa, ou seja, com sua identidade, com sua história de vida e profissional, e isso faz com que, ao longo da sua carreira profissional, o docente interiorize regras de ação que acabam se tornando parte do que Tardif (2008, p. 208) chama de “consciência prática”. Ao refletir sobre essa consciência, como podemos falar da necessidade de a corporeidade estar presente no cotidiano das crianças, se nunca esteve presente no cotidiano das professoras?

Se os eixos que norteiam os documentos legais são as interações e as brincadeiras (Brasil, 2009), nos parece óbvio que é preciso, nas formações continuadas, fomentar tais vivências com as professoras, para que experienciem seu corpo e compreendam, por meio de suas emoções e seus sentidos, o quão significativas são tais experiências para as crianças. Afinal, como reforçam Piske *et al.* (2023), é por meio de processos formativos centrados na experiência que se torna possível transformar concepções e posturas, garantindo que a corporeidade e as interações deixem de ser apenas teoria e passem a habitar o cotidiano das infâncias.

Considerações finais

Após as ponderações e apreciações apresentadas ao longo do artigo – que teve por objetivo analisar as formações continuadas com/sobre corpo e corporeidade, nas quais professoras da Educação Infantil participaram durante a pandemia, e a ressonância no planejamento educativo-pedagógico –, é possível concluir que a formação de professoras, incluindo graduação e cursos de aperfeiçoamento ao longo da carreira, carecem de um olhar atento, de reflexão, aprofundamento e, sobretudo, vivências que promovam o sentir-se como uma unidade, de modo a desmistificar a ideia de corpo e mente desconexos. Há, sem dúvida, experiências exitosas que destacamos no decorrer da escrita, as quais podem balizar e inspirar outras tantas.

Como apresentamos ao longo da discussão, professores são sujeitos constituídos de outros elementos além dos aspectos profissionais, pois possuem bagagens e experiências que, juntas, contribuem para a construção pessoal. Os atuais professores já foram estudantes; se, nessas vivências escolares, os corpos foram invisibilizados e, ao longo da formação profissional, esse corpo continuou

passivo, imóvel, mudo, exercendo a função de auxiliar do pensamento, é presumível que, em seus planejamentos com as crianças da Educação Infantil, seja perpetuada essa prática de corpo apêndice, considerando-o – o corpo – apenas como suporte da mente.

Inferimos que, com a pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial, o corpo, a corporeidade e o movimento das docentes ficaram ainda mais passivos e restritos à absorção de informações construídas por meio de formações relâmpagos e emergentes para lidar com a realidade – urgente – da escola remota ou virtual. Sendo assim, durante a pandemia se percebeu a grande oferta de cursos de formação, entretanto, cursos meramente instrutivos que visavam trazer informações e soluções sobre como lidar com as tecnologias e o processo de educação – da mente – à distância. Em outras palavras, podemos concluir que os cursos de formações que falavam sobre valorização do corpo dos aprendizes não promoviam o protagonismo do corpo das docentes que, naquelas formações, estavam na condição de aprendizes e tinham como foco o cognitivo em detrimento da totalidade, da pessoa como uma unidade. Ao não oportunizar espaços para a vivência lúdica, essas formações acabaram por reforçar o automatismo da ação docente, deixando de lado a expressividade corporal e emocional da professora.

Essa lacuna na experiência sensível reflete diretamente na prática cotidiana, pois foi possível perceber que, embora as docentes compreendam a importância do corpo, da corporeidade e do movimento das crianças para o seu desenvolvimento, principalmente na Educação Infantil, elas próprias não sabem exatamente quais estratégias e propostas podem ser realizadas, ou, ainda, em que tempo devem trabalhar essas dimensões com as crianças. Portanto, identificamos que isso perpassa as concepções de criança, de infância e de Educação Infantil, que ainda estão mais condicionadas ao viés de preparação, demonstrando a fragilidade na consolidação de uma Educação Infantil como um direito das crianças do agora, não do vir a ser. Mesmo que tais aspectos não possam ser definidos de maneiras conclusivas e fechadas, essas lacunas demonstram que há uma necessidade emergente de ampliar a discussão sobre esses entendimentos e promover reflexões, principalmente nos cursos voltados à formação de professores.

Ainda que os processos formativos ocorram, em geral, no coletivo, as apreensões e elaborações são individuais. A depender das experiências prévias da docente, as proposições podem ressignificar concepções e condutas, uma vez que fizeram sentido e promoveram a ação-reflexão-ação. Assim como a presencialidade potencializa as interações e brincadeiras, também potencializa a formação docente. Vivenciar com/pelo corpo as propostas pedagógicas dá sentido e faz o professor sentir, por meio de emoções, as reverberações de tais experiências. Dialogar sobre essas percepções com os/as colegas e dar visibilidade, legitimidade e, sobretudo, credibilidade a essas propostas pedagógicas pode contribuir para que outros/as docentes também se sintam tocadas.

Com o retorno à presencialidade, após dois anos de inúmeras perdas de diferentes aspectos da educação, percebemos que mais do que nunca se fazem necessárias formações que proporcionem aos participantes, nesse caso as professoras, experiências que mobilizem o corpo e busquem proporcionar a vivência

e a potencialidade de se aprender com o corpo, a corporeidade e o movimento. O corpo não é um apêndice da mente, o corpo é quem somos, o corpo é o todo, é o sujeito. É necessário, portanto, apostar em processos formativos que possibilitem o sentir na pele, resgatando a potência do corpo docente para que a professora se reconheça como sujeito sensível, capaz de sustentar uma Educação Infantil pautada, genuinamente, na totalidade das interações humanas.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**, Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9394 /1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 11 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº2, de 10 de Dezembro de 2020**. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/12/2020&jornal=515&pagina=52>. Acesso em 11 ago. 2023.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 11 ago. 2023.

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; RIBEIRO, Camila Borges; FINOQUETO, Leila Cristiane. A Educação Infantil e Ensino Remoto Emergencial: mudanças e constâncias das práticas corporais no planejamento docente. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 139–153, 2022. DOI: 10.14295/rds.v23i2.13638. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/13638>. Acesso em: 02 set. 2023.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488937>

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2023.

COICAUD, Silvia. Pandemia, pánico y panópticos. La educación en nuevos escenarios. In: BELTRAMINO, Lucía. **Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19**. 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020. Libro digital, PDF. Disponível em:

<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/19429/Pandemia%2c%20p%C3%A1nico%20y%20pan%C3%B3pticos.%20La%20educaci%C3%B3n%20en%20nuevos%20escenarios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Claudia Celeste Lima Costa; COELHO, Livia Andrade. Formação continuada de professores/as da Educação Infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 47, p. 158-179, 2021.

DUARTE, Fabiana. **Professora de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e238077, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046238077>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2023.

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, set./dez. 2018.

LAGE, Livia Larissa de Lima; GUEDES, Adrienne Ogêda. “Onde está o corpo na educação infantil?” Ou, “onde não está o corpo na Educação Infantil?”. **RevistAleph**, ano XIV, n. 28, Jul. 2017, p. 261-283. Disponível em:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488937>

<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39199/22636>. Acesso em: 11 ago. 2023.

LOMBA, Maria Lúcia Rezende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MACHADO, Maria Lúcia de Albuquerque. Educação infantil e creche: um balanço crítico da bibliografia. 1993. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Lindsey Machado de; DUDA, Milzaliccia Aoki; BERSCH, Ângela Adriane Schmidt. A emergência do adulto brincante na formação continuada com professoras da educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 106, n. 1, p.e6439, 10 jan. 2026.

OLIVEIRA, Lindsey Machado de; *et al.* A corporeidade e a educação infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e265880, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NvmN4ynrDmf5rDVB96Yxdsf/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PISKE, Eliane Lima; *et al.* Práticas psicocorporais ambientais na formação docente: conversa(ação) sistêmica com os tutores de desenvolvimento humano na educação das crianças. **Textura**, v.25 n. 62 p. 149-169, 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6708>. Acesso em: 11 ago. 2023.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e interação**. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, S.A, 2020.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. “Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Edilaine Oliveira da; FERREIRA, Michelle Dantas. Os corpos de professoras e crianças da Educação Infantil: a formação e suas (im)potências e (fragmenta)ções. **Revista Artes de Educar**, v. 6, n. 1, p. 160-183, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45798/32170>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488937>

SOUSA FILHO, Francisco Gonçalves de; MENEZES, Eliziete Nascimento de. A formação continuada em tempos de pandemia de Covid-19. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6459>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SOUZA, Paula Beatriz Espindola de. **Conhecimento, saberes e formação das professoras de Educação Infantil: um olhar bioecológico**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVEIRA, Ricardo Alves; AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. A formação inicial de professores da Educação Infantil e de Educação Física: a articulação pedagógica entre ambas as áreas. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v.5, n.3, p. 53-64, Jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/2786/2328>. Acesso em: 11 ago. 2023.

TONUCCI, Francesco. **Francesco Tonucci: a criança como paradigma de uma cidade para todos** [Entrevista]. Educação e Território, 21 set. 2016. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>.

VARGAS, Cláudio P. Resenha. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 10, p. 143-145, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18638>. Acesso em: 02 set. 2023.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

ⁱ O termo professoras, no feminino, está sendo utilizado por nós como marca da presença majoritária das mulheres na profissão docente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

ⁱⁱ Utilizaremos os termos processos formativos e formação docente/de professores como sinônimos nesse estudo. Entendemos que a formação deve ocorrer de forma processual, ou seja, tanto a formação inicial como a continuada ou ainda aquela que advém de experiências pessoais constituem a nossa formação docente ao longo do tempo.

iii Vale lembrar que, conforme a Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990 do Estatuto da criança e do Adolescente, consideramos infâncias as crianças de 0 a 12 anos incompletos (BRASIL, 1990), portanto, em termos de níveis de ensino, refere-se à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

iv Ao utilizar o termo “formação”, estamos sempre nos referindo ao que Larrosa chama de experiência. Falamos sobre um aprendizado com significado, sobre o que nos toca, o que nos transforma.

v Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também para questionários e formulários de registro.