ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO DOCENTE E PROTAGONISMO PROFISSIONAL: ENTRE A PRÁTICA REFLEXIVA E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA A FAVOR DA PRIMEIRA INFÂNCIA.

Patrícia Rodrigues Rocha [1]
Márcia Vales Ferreira [2]

INTRODUÇÃO

A formação docente tem ocupado lugar de destaque nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante das transformações sociais, políticas e culturais que impactam diretamente o trabalho do professor. Em um contexto marcado por demandas crescentes, padronizações curriculares e desafios no cotidiano escolar, torna-se necessário repensar os processos formativos, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, de modo que estes não se limitem à transmissão de conteúdo ou ao cumprimento de exigências institucionais.

Nessa perspectiva, compreender a formação docente como um processo contínuo e articulado à prática profissional implica reconhecer o professor como sujeito ativo de sua própria formação. A construção da identidade docente não ocorre de maneira linear ou isolada, mas se desenvolve ao longo das experiências vividas no contexto escolar, nas relações estabelecidas com os pares, com os alunos e com a instituição, bem como nas reflexões sobre a prática pedagógica. Assim, a formação assume um papel fundamental na constituição do professor enquanto profissional autônomo e crítico.

O protagonismo docente emerge, nesse cenário, como um elemento essencial para o fortalecimento da profissão. Ser protagonista de sua prática significa participar das decisões pedagógicas, refletir sobre o próprio fazer, produzir saberes e atuar de forma consciente frente às demandas educacionais. No entanto, esse protagonismo não se desenvolve espontaneamente; ele precisa ser estimulado por processos formativos

[1] Doutora pelo Curso de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio - AFYA UNIGRANRIO, patricia_rodrigues31@hotmail.com.
[2] Doutora pelo Curso de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio - AFYA UNIGRANRIO, marcia_vales@hotmail.com.

que valorizem a experiência docente, promovam a reflexão crítica e favoreçam a construção da autonomia profissional.

Dessa forma, a formação inicial e continuada deve ser concebida como espaço de diálogo entre teoria e prática, no qual o professor possa ressignificar suas experiências e construir sentidos para sua atuação. Ao considerar o contexto escolar como *lócus* privilegiado da formação, amplia-se a compreensão de que o desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado às vivências cotidianas e às relações estabelecidas no exercício da docência.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo discutir o processo de formação docente — inicial e continuada — como um percurso que deve estimular o protagonismo profissional, problematizando a construção da identidade e da autonomia docente ao longo das experiências no contexto escolar. Ao adotar essa perspectiva, busca-se contribuir para a reflexão sobre modelos formativos que reconheçam o professor como agente central da prática educativa e sujeito ativo de seu desenvolvimento profissional.

Nesta assertiva, Ferreira (2025) discorre que é possível compreender que a qualidade na educação infantil está diretamente vinculada à adoção de boas práticas pedagógicas alinhadas às normativas vigentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Nesse contexto, tais normativas não devem ser vistas como instrumentos prescritivos e engessados, mas como referenciais que orientam a construção de práticas educativas intencionais, reflexivas e contextualizadas. A importância das boas práticas reside, sobretudo, na capacidade de promover experiências significativas para as crianças, respeitando suas singularidades, tempos e modos de aprender. Isso implica reconhecer a criança como sujeito de direitos, ativa no processo educativo, e não apenas como receptora de conteúdo. É nesse ponto que se estabelece uma relação intrínseca entre as normativas e o protagonismo discente, uma vez que ambos enfatizam a centralidade da criança, o brincar, as interações e a escuta sensível como eixos estruturantes da prática pedagógica.

Paralelamente, o protagonismo docente se configura como elemento fundamental para a efetivação dessas práticas. O professor deixa de ser um mero executor de diretrizes e assume o papel de mediador, pesquisador e planejador crítico, capaz de interpretar as normativas à luz da realidade de seu contexto educativo.

Conforme destaca Ferreira (2025), a intencionalidade pedagógica é o que transforma ações cotidianas em experiências formativas potentes, exigindo do docente um olhar atento, sensível e fundamentado teoricamente.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que analisa o estudo de caso realizado em uma escola de educação infantil, compreendido como uma estratégia investigativa que possibilita a análise aprofundada de um contexto específico, considerando suas particularidades, relações e significados.

Deste modo, nos apropriamos de Sharan B. Merriam (1998), destacando que o estudo de caso qualitativo permite uma compreensão rica e detalhada dos processos educativos, sendo particularmente adequado para investigações no campo da educação. Para aprofundar, utilizamos os embasamentos de Robert E. Stake (1995), que frisa o caráter interpretativo dessa abordagem, priorizando a compreensão da singularidade do caso e a construção de significados a partir da experiência dos participantes. Além disso, Uwe Flick (2009) reforça a importância da abordagem qualitativa na pesquisa educacional ao considerar a complexidade dos fenômenos sociais e a valorização da subjetividade e do contexto.

Os resultados evidenciam que a reflexão sobre a prática no sentido do compromisso com a transformação da realidade educacional, demanda processos formativos que incentivem a análise crítica e a ressignificação das experiências vividas. Além disso, evidenciam a escola como *lócus* privilegiado da formação, na medida em que é no cotidiano da prática que o professor constrói saberes, consolida sua identidade e desenvolve sua autonomia profissional.

METODOLOGIA

A pesquisa, caracterizada como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, priorizou a compreensão da singularidade do caso e a construção de significados a partir da experiência dos participantes, valorizando a subjetividade e o *lócus* de investigação. O estudo de caso demonstra-se pertinente por possibilitar a análise aprofundada de uma realidade específica, considerando suas particularidades, relações e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

O campo da pesquisa correspondeu a uma instituição escolar da educação básica do segmento da Educação Infantil, selecionada a partir de critérios de acessibilidade e

relevância para a temática investigada, considerando sua inserção em um contexto que favoreceu a análise das práticas pedagógicas na primeira infância.

Nesta assertiva, em diálogo com as contribuições de Ferreira (2025), compreende-se que o *lócus* da pesquisa não é apenas um espaço físico, mas um ambiente de produção de sentidos, saberes e práticas, no qual se materializam as relações entre normativas, formação docente e cotidiano educativo.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, análise documental (como o projeto político-pedagógico da escola, registros dos momentos de formação continuada e documentos institucionais) e observação das práticas formativas e pedagógicas, possibilitando a triangulação das informações. As entrevistas ocorreram por meio da interação com professoras em exercício, que atuam diretamente com crianças na educação infantil e que vivenciam processos de formação continuada no contexto da escola pesquisada. Esse procedimento permitiu interpretar os discursos e práticas das professoras, articulando-os às contribuições teóricas que fundamentaram o estudo.

Sendo assim, tais docentes são compreendidas como sujeitos ativos e reflexivos, cujas práticas são atravessadas por saberes construídos na experiência, na formação inicial e nas interações estabelecidas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, conforme destaca Ferreira (2025), a formação continuada assume papel central ao possibilitar a ressignificação das práticas pedagógicas, promovendo um movimento constante de reflexão-ação-reflexão.

Por fim, foram observados os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, garantindo-se o anonimato dos participantes e o uso das informações exclusivamente para fins acadêmicos. A metodologia adotada possibilitou uma compreensão crítica e contextualizada dos processos formativos, evidenciando como a valorização das experiências docentes e a reflexão coletiva sobre a prática contribuem para o fortalecimento do protagonismo profissional e infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente, compreendida como um processo contínuo que articula a formação inicial e continuada, desempenha papel central na constituição do professor enquanto sujeito profissional e político. Em muitos contextos, observa-se a

predominância de modelos formativos marcados pela racionalidade técnica, pela padronização de práticas e pela centralização das decisões pedagógicas, o que tende a reduzir o professor à condição de mero executor de prescrições curriculares e metodológicas. Tal cenário evidencia a necessidade de repensar a formação docente para além de uma lógica instrumental, compreendendo-a como um processo complexo, histórico e socialmente situado.

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada deve ser entendida como um *continuum* formativo (Rocha, 2025) que acompanha o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente. Conforme destaca Nóvoa (1992; 2009), a formação de professores não se constrói por meio do acúmulo de cursos ou técnicas, mas a partir de um trabalho reflexivo sobre as práticas e de uma permanente reconstrução da identidade profissional. Assim, a identidade docente constitui-se nas experiências vividas no cotidiano escolar, nas relações estabelecidas com os sujeitos da escola e nas condições concretas de exercício da profissão.

A discussão sobre protagonismo profissional docente insere-se nesse debate como elemento fundamental para a valorização da docência enquanto profissão. Ser protagonista implica reconhecer o professor como sujeito ativo, capaz de interpretar, questionar e transformar sua prática pedagógica. Para Freire (1996), a autonomia docente está intrinsecamente relacionada à capacidade crítica do professor de assumir-se como sujeito histórico, consciente de seu papel social e político. Desse modo, o protagonismo docente não se reduz à iniciativa individual, mas se constrói coletivamente, no diálogo com os pares e na participação nos espaços de decisão pedagógica.

Concernente à relação entre protagonismo do professor e protagonismo infantil, considerando o protagonismo docente, evidencia-se que os professores não apenas aplicam, mas interpretam, recriam e contextualizam as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular, articulando-as às necessidades e especificidades das crianças. Esse processo evidencia uma prática pedagógica intencional, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral, em consonância com a perspectiva defendida por Ferreira (2025).

Os saberes docentes, conforme analisados por Tardif (2002), são produzidos e ressignificados na prática, a partir das experiências profissionais e das interações no contexto escolar. Essa compreensão reforça a necessidade de processos formativos que

valorizem a escola como *lócus* privilegiado da formação e reconheçam o professor como produtor de saberes, e não apenas como receptor de conhecimentos elaborados externamente à sua realidade.

Imbernón (2009) argumenta que a formação docente se consolida por meio da reflexão coletiva e da participação ativa nas decisões pedagógicas, compreendendo o professor como sujeito crítico e protagonista de seu próprio desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a formação deixa de ser um processo individual e técnico para se tornar um movimento colaborativo, no qual a troca de experiências, saberes e desafios do cotidiano escolar contribui para a construção de práticas mais significativas e contextualizadas.

Conforme argumenta Rocha (2025), a escola deve constituir-se como um espaço de diálogo, escuta e posicionamento docente, no qual os professores possam expressar suas perspectivas, problematizar suas práticas e participar ativamente das decisões que impactam o processo educativo. Assim, ao favorecer a interação entre os profissionais e considerar o contexto vivido, a instituição escolar amplia as possibilidades de inovação pedagógica, fortalece a autonomia docente e contribui para a construção de uma educação mais crítica, reflexiva e alinhada às demandas sociais contemporâneas.

Sob este teor, buscamos refletir sobre modelos de formação que reconheçam o professor como agente central do processo educativo, produtor de saberes e participante ativo na transformação de sua prática e da realidade escolar em que atua. Ao discutir a formação docente sob essa perspectiva, pretende-se contribuir para o debate acerca de políticas e práticas formativas que promovam o desenvolvimento profissional contínuo, crítico e contextualizado, fortalecendo o protagonismo docente e a qualidade da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contexto investigado permite compreender como a formação continuada, quando situada no próprio espaço escolar, favorece a construção coletiva de saberes e o fortalecimento de práticas alinhadas às normativas, contribuindo tanto para o protagonismo docente quanto para a valorização do protagonismo discente. Dessa forma, o campo empírico da pesquisa se configura como um espaço privilegiado de

análise das relações entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e processos formativos.

Ferreira (2025) demonstra que os resultados da pesquisa evidenciam que a articulação entre boas práticas pedagógicas, formação continuada e normativas educacionais constitui um elemento central para a qualificação da educação infantil. A análise do estudo de caso revelou que, quando os professores estão inseridos em processos formativos contínuos no próprio contexto escolar, há um fortalecimento significativo da intencionalidade pedagógica e da capacidade de reflexão sobre a prática.

As falas docentes, articuladas à observação das práticas pedagógicas, evidenciaram a participação efetiva das crianças, na medida em que estas se engajaram no desenvolvimento das atividades propostas, constituindo-se como sujeitos ativos nos processos de apropriação e (re)produção de conhecimentos socialmente situados e dotados de significado.

Os resultados indicam que, embora políticas educacionais de caráter restritivo no que concerne à ampliação de espaços de reflexão e participação incidam sobre a prática docente, processos formativos contextualizados, coletivos e criticamente orientados configuram-se como possibilidades de fortalecimento da autonomia e do protagonismo docente, constituindo-se, assim, em práticas de natureza política e potencialmente emancipatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender a formação docente como um processo contínuo, complexo e socialmente situado, que ultrapassa a dimensão técnica e instrumental do ensino. Evidenciou-se que a constituição do professor enquanto sujeito profissional e político está profundamente relacionada às experiências vividas no contexto escolar, às condições concretas de trabalho e às possibilidades de reflexão crítica sobre a prática.

Defende-se que processos formativos ancorados na reflexão crítica sobre a prática, na valorização das experiências docentes e na dimensão coletiva do trabalho pedagógico favorecem o desenvolvimento do protagonismo profissional.

Neste enfoque, a pesquisa de Ferreira (2025) contribui sobremaneira com a percepção plena de que a articulação entre boas práticas, normativas educacionais e protagonismo, tanto docente quanto discente, constitui um eixo estruturante para a promoção de uma educação infantil de qualidade. Trata-se de um movimento dialógico, no qual o professor organiza o ambiente e as experiências, ao mesmo tempo em que valoriza a participação ativa das crianças, promovendo aprendizagens que fazem sentido e contribuem para o desenvolvimento integral.

Conclui-se que o fortalecimento da identidade e da autonomia docente constitui condição fundamental para uma atuação pedagógica crítica e transformadora. Ao considerar o protagonismo profissional docente como categoria relacional, interdependente da autonomia crescente, conforme proposto por Rocha (2025), e articulá-lo à pesquisa de Ferreira (2025), que defende o protagonismo infantil por meio de boas práticas docentes, este artigo contribui para o debate sobre a profissionalidade docente. Busca-se deslocar a análise do protagonismo docente do plano exclusivamente individual para o campo das relações institucionais e políticas que moldam o trabalho docente, especialmente em creches e escolas de educação infantil. Os achados de Ferreira (2025) reforçam que a qualidade da educação infantil está diretamente relacionada à articulação entre políticas educacionais, formação docente e práticas pedagógicas, evidenciando que o investimento no desenvolvimento profissional dos professores impacta positivamente tanto o trabalho pedagógico quanto as experiências de aprendizagens das crianças.

Este artigo configura-se como elemento norteador para futuras investigações sobre processos formativos significativos e boas práticas pedagógicas. Além disso, oferece oportunidade de debate sobre a formação e a prática docente, especialmente no que se refere ao protagonismo profissional em diferentes redes e contextos educacionais, ampliando sua capacidade explicativa e comparativa.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao campo de estudo pesquisado, que colaborou em todo o processo de investigação, traz esperança a outras instituições de ensino da primeira infância e inspira políticas públicas a fortalecer e transformar nossa educação.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. ***Base Nacional Comum Curricular (BNCC).*** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. ***Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.*** **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CNE/CEB, 2009.

FERREIRA, M. V. **Trajetórias, transformações e avanços na Educação Infantil.** 2025. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes – Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO, Duque de Caxias. Rio de Janeiro. 2025.

FLICK, Uwe. ***Introdução à pesquisa qualitativa.*** **3.** Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** *novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education.** San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

ROCHA, Patrícia Rodrigues. **O processo da formação docente:** *reflexões sobre autonomia, protagonismo e construção da identidade profissional*. 2025. 227 f. Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, 2025.

STAKE, Robert E. ***The art of case study research.*** Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.