



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Social representations of physical education teachers: reflections and resignifications from continuing education

Laura Helmer TRINDADE

Programa de Pós-Graduação em Educação
Física

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória, Brasil

laurahelmer@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0802-9353>

Alexandre Freitas MARCHIORI

Departamento de Ensino e Graduação
Instituto de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima
Boa Vista, Brasil

alexandremarchiori@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5919-5696>

André da Silva MELLO

Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória, Brasil

andremeliovix@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3093-4149>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo

RESUMO

O presente artigo analisa as representações sociais de docentes sobre a formação continuada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, que utilizou a entrevista semiestruturada como fonte na produção dos dados. As/Os participantes do estudo são 21 professoras/es integrantes do processo de formação continuada realizado por meio da relação colaborativa entre universidade e Educação Infantil. Recorreu-se à Análise de Conteúdo em articulação com o software Iramuteq, que contribuiu para a produção da nuvem de palavras e para a análise de similaridades. Os resultados indicam que: a) o modelo de formação adotado, que reconhece o protagonismo das/os professoras/es, retira as/os docentes da condição de invisibilidade social; b) o reconhecimento do/a professor/a como pesquisador da própria prática contribuiu para superar a visão sobre as/os docentes como meros reprodutores de conhecimentos; c) a escrita possibilitou, mediante um processo de discussão coletiva, a reflexão e a ressignificação da própria prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais. Formação Continuada. Educação Física. Educação Infantil.

ABSTRACT

The article analyzes the social representations of teachers regarding continuing education. This is a qualitative research, of a descriptive-interpretative nature, which used semi-structured interviews as a source in data production. The study participants are 21 teachers who are part of the continuing education process carried out through the collaborative relationship between university and early childhood education. Content analysis was used, in conjunction with the Iramuteq software, which contributed to the production of the word cloud and the analysis of similarities. The results indicate that: a) the training model adopted, which recognizes the protagonism of teachers, removes teachers from the condition of social invisibility; b) the acknowledgment of teachers as researchers of their own practice contributed to overcoming the view of teachers as mere reproducers of knowledge; and c) writing enabled, through a process of collective discussion, reflection and re-signification of the pedagogical practice itself.

KEYWORDS: Social representations. Continuing education. Physical education. Early childhood education.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um tema recorrente no cenário da pós-graduação brasileira. Para alguns pesquisadores (Nóvoa, 1995, 1997, 2007; Imbernón, 2001; Josso, 2004), esses processos formativos são oferecidos com a finalidade de atender a uma demanda de atualização e de reciclagem dos docentes. Entretanto, segundo Melo e Sobrinho (2005, p. 112), nas formações continuadas,

A prática dos professores tem deixado de ser considerada neutra, passando a ser percebida como uma prática educativa transformadora. O paradigma atual é o de que a formação docente considere o professor em todas as suas dimensões, política, social, cultural, didático-pedagógica, levando-o a uma compreensão e reflexão de sua prática em um sentido mais holístico.

Nessa perspectiva, rompendo-se com modelos formativos externos ao cotidiano educacional, desde 2018 as formações continuadas organizadas pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF), buscaram destacar as ações pedagógicas das/os professoras/es realizadas com as crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES. Nesse processo, os docentes puderam apresentar e refletir sobre suas *artes de fazer* (Certeau, 2012) e seus *saberesfazeres* (Alves, 2010).

Conforme Moscovici (2015), as representações coletivas¹ historicamente se constituem em um instrumento explanatório e se referem a um conjunto de ideias e de crenças pautadas na ciência, no mito, na religião etc., que para o campo das representações são acontecimentos que necessitam ser descritos e explicados. "São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum" (Moscovici, 2015, p. 49). É justamente nessa distinção que, para o autor, o termo *social* se sobrepõe ao *coletivo*.

Esses fenômenos sociais nos permitem identificar e trabalhar sobre/com as representações sociais, que, de acordo com Moscovici (2013, 2015), são racionais não por serem sociais, mas porque elas são coletivas, ou seja, são compreendidas como um sistema de valores, de ideias e de práticas que proporcionam orientação às pessoas nas suas ações cotidianas.

¹ Termo cunhado por Émile Durkheim. Conforme o autor, as representações coletivas traduzem o modo como o grupo se pensa em suas relações com os objetos que o afetam, uma vez que o grupo não é constituído da mesma maneira que o indivíduo, afetando-os distintamente (Durkheim, 1999).

Dessa forma, as representações sociais correspondem a uma comunidade linguageira que expressa o mesmo entendimento sobre um determinado objeto, que, neste artigo, materializa-se na formação continuada com professoras/es de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória/ES. A infância e os seus fazeres são o objeto que aproxima as/os professoras/es de diferentes instituições e, em momentos distintos, dos seus processos formativos.

Nesse sentido, a partir dos trabalhos de Serge Moscovici (1978, 2004), buscaremos um diálogo com o conceito de *representação*, considerando também seus sentidos e práticas, caracterizados por um campo de lutas e de discursos. Para esse autor, a representação social necessita ser compreendida “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (Moscovici, 1978, p. 45).

Sendo assim, neste artigo, analisamos as representações sociais (Moscovici, 2015) nos discursos das/os professoras/es sobre o processo de formação continuada que participaram. Diante disso, a compreensão dessas representações dos docentes fornecerá subsídios para as políticas públicas de formação de professores em diferentes contextos educacionais.

CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, que utilizou a entrevista semiestruturada como fonte na produção dos dados. De acordo com Oliveira (2011, p. 14), esse método pressupõe “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

A formação continuada pressupõe um movimento de qualificação do trabalho das/os professoras/es atuantes nos cotidianos da Educação. Nesta pesquisa, buscamos investigar as representações sociais das/os professoras/es participantes do processo de Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória/ES (SIEEX/UFES nº 401832), NAIF, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFES, e a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (SEME/PMV).

Essa relação colaborativa vem se afirmado, desde 2018, como política pública na formação continuada de educadores que atuam na Educação Infantil do município

(Mello; Camargo, 2018). Logo, conhecer as representações sociais dos docentes sobre essa temática possibilita a construção de novos conhecimentos e a transformação das práticas cotidianas, reconhecendo a participação da universidade nessa tarefa como uma devolutiva do investimento público e do caráter social de sua existência.

Os desafios da formação nessa área esbarram na legislação, uma vez que a Educação Física é componente curricular obrigatório na Educação Básica (Brasil, 1996), todavia, a sua presença nessa etapa da educação não é citada de forma explícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013). Conforme estudos (Martins, 2018; Mello *et al.* 2018, 2020), a presença do especialista nessa área exige cada vez mais debate para fortalecer as suas contribuições para a dinâmica curricular em creches e em pré-escolas, pois a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social” (Brasil, 2013, p. 83).

Foram entrevistados 21 participantes da formação continuada, identificados no corpo do texto como E1, E2... E21. Duas entrevistas realizadas no dia 9 de novembro 2021 serviram como piloto para o refinamento do instrumento de pesquisa (roteiro de entrevista). O roteiro apresentava onze questões relacionadas ao processo formativo vivenciado e o seu produto final, o material didático-pedagógico. O tempo total de duração das 21 entrevistas semiestruturadas foi de 730 minutos e 83 segundos e suas transcrições se encerraram em março de 2022. O estudo em tela foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o Parecer nº 3.703.635/2019.

Além das informações sociodemográficas, os docentes responderam às seguintes questões: a) Como foi participar dessa experiência de formação de professores com a SEME/NAIF? b) Qual a sua percepção sobre a colaboração entre Educação Básica e universidade nesse processo de formação continuada? c) Houve a valorização das práticas pedagógicas docentes? Se positivo, como percebeu isso? d) Poderia descrever se houve algum desdobramento em sua vida profissional/pessoal advindo da parceria de formação continuada SEME/NAIF? e) O que você tem a dizer sobre o *uso da escrita* como estratégia de formação? f) Existe algo que deseja destacar nesse processo de formação? Caso sim, você poderia explicar?

Os dados sociodemográficos dos participantes estão expressos no Quadro 1:

Quadro 1 – Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa

Identificador	Formação Inicial	Vínculo institucional	Sexo	Formação em 2019	Atuação	Início da docência
E1	Ed. Física	PMV	M	Especialista	EI + EJA	2007
E2	Ed. Física	UFG	F	Doutorado	ES	2003
E3	Ed. Física	UNESC	F	Doutorando	ES	2019
E4	Ed. Física	IFBA	F	Doutorando	EF + ES	2013
E5	Ed. Física	PMV	F	Especialista	EI	2008
E6	Ed. Física	PMV	M	Mestrado	SEME	2008
E7	Ed. Física	PMV	F	Mestrado	EI + ES	2006
E8	Ed. Física	PMV	M	Mestrado	EI	2006
E9	Ed. Física	UFSM	F	Pós-doutorado	ES	1995
E10	Ed. Física	PMV	F	Doutorando	EI + ES	2008
E11	Pedagogia	PMV	F	Especialista	EI	2007
E12	Ed. Física	PMV	F	Especialista	EI	2006
E13	Ed. Física	PMV	F	Mestrado	EI	2006
E14	Ed. Física	PMV	F	Especialista	EI	2008
E15	Ed. Física	PEDRO II	F	Doutorado	EM	2008
E16	Ed. Física	UFRRJ	M	Doutorado	ES	2006
E17	Ed. Física	PMV	M	Especialista	EI	2006
E18	Ed. Física	PMV	F	Especialista	SEME	2006
E19	Ed. Física	PMV	F	Mestrado	SEME	2006
E20	Comunicação Social	FAESA	M	Doutorando	ES	2006
E21	Ed. Física	PMV	F	Doutorando	EI	2006

Legenda: F - feminino; M - masculino; PMV - Prefeitura Municipal de Vitória; EI - Ed. Infantil; EF - Ens. Fundamental; EM - Ens. Médio; ES - Ens. Superior; SEME - Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme pode ser observado, as professoras são maioria, representando 71% dos participantes, e apenas dois entrevistados não são da área da Educação Física, embora dialoguem com o campo². Em relação ao tempo de docência, constata-se que o grupo participante possui média de doze anos de contato com a Educação infantil, atuando na regência de sala ou na SEME. Todos os envolvidos na pesquisa participaram como formadores e/ou cursistas em processos de formação continuada realizados junto à PMV ao longo da última década.

Recorremos à Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011) para a análise dos dados. Essa técnica corresponde a um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento que se aplica a *discursos* (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. A hermenêutica controlada é um fator comum na Análise de Conteúdo, baseada na dedução denominada *inferência*. Nesse processo, percorrem-

² A entrevistada E11 atua na rede municipal de Vitória/ES, em que a Educação Física é componente obrigatório e faz parte da dinâmica curricular da Educação Infantil, além de possuir estreita relação com as práticas corporais afro-brasileiras da capoeira, o congo, as danças e a literatura. O entrevistado E20 cursava, à época da aplicação das entrevistas, o doutorado em Educação Física na UFES.

se os três polos cronológicos propostos pela autora (*pré-análise, exploração do material, inferência e interpretação*) a fim de compreendermos as falas das/os entrevistadas/os.

Como instrumento auxiliar de análise, os dados produzidos foram submetidos ao software Iramuteq, desenvolvido na lógica de *open source*, licenciado por GNU GPL (v2). Dentre as possibilidades analíticas oferecidas pela ferramenta, utilizou -se a nuvem de palavras e a análise de similitude, importantes instrumentos para identificar o núcleo central das representações sociais. Camargo e Justo (2013, p. 6) assim definem esses aparatos:

[...] IV) Análise de similitude – Esse tipo de análise baseia-se na teoria dos grafos (Marchand & Ratinaud, 2012) e é utilizada frequentemente por pesquisadores das representações sociais (cognição social). Possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação. V) Nuvem de palavras – Agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente interessante.

Na nuvem de palavras, indicam-se os termos mais recorrentes na fala das/os entrevistadas/os e, posteriormente, na análise de similitudes, organizam-se as relações que esses termos estabelecem entre si. Essas ferramentas disponibilizadas pelo software Iramuteq, em associação com os excertos das falas das/os entrevistadas/os, possibilitaram identificar as representações sociais das/os professoras/es sobre a formação continuada.

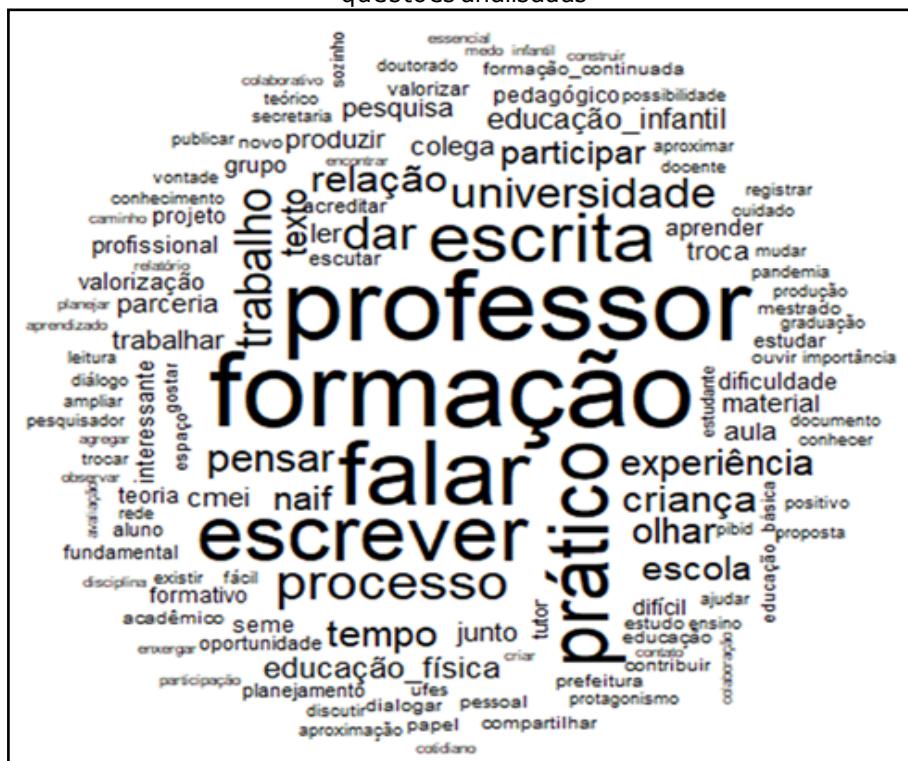
A partir dos dados, foram identificados seis núcleos centrais das representações sociais das/os professoras/es sobre a formação continuada, a saber: *formação, professor, prático(a), escrita, processo formativo e universidade*. Para Bardin (2011, p. 43), a análise categorial toma em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, levando-se em consideração a frequência de presença de itens de sentido. Conforme a autora, “isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade e racionalizando por meio de números e percentagem uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval” (Bardin, 2011, p. 43). Também nos debruçamos sobre a dimensão afetiva das representações sociais em foco.

Em seguida, as narrativas foram selecionadas de acordo com as análises feitas a partir das imagens geradas pelo software Iramuteq (nuvem de palavras e análise de similitude), possibilitando elegermos duas categorias, a saber: 1) a formação, a parceria com a universidade e a dimensão afetiva; e 2) o professor, a prática docente e as práticas de escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o objetivo da pesquisa, que analisa as representações dos docentes sobre a formação continuada, o conjunto das 21 transcrições foi submetido ao software Iramuteq, que quantificou 37.878 ocorrências de palavras. Destas, o termo *formação* possui a centralidade, seguido dos vocábulos *professor*, *falar*, *escrever* (*escrita*), *prático(a)*, *processo* e *universidade*, conforme se observa na Figura 1:

Figura 1 – Nuvem de palavras feita a partir do software Iramuteq, correspondente à totalidade das questões analisadas



Fonte: elaborado pelos autores.

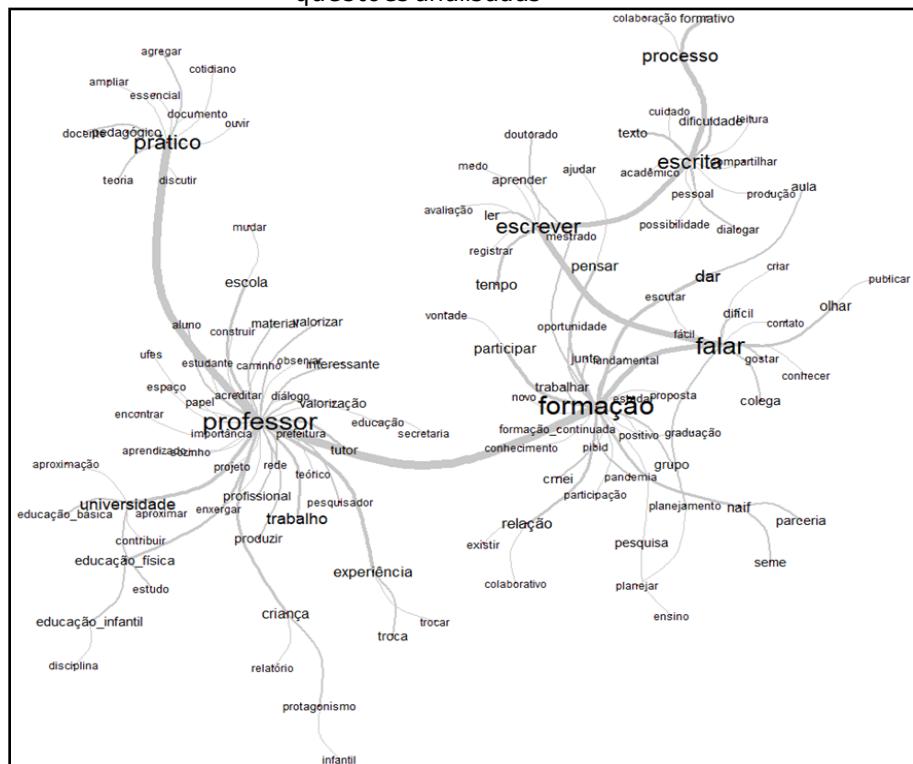
Essa centralidade da formação continuada representa o contexto em que as narrativas foram produzidas, nos sentidos compartilhados entre as/os entrevistadas/os e os pesquisadores. Sendo assim, esse lugar (a formação) foi transformado em espaço pelos seus praticantes, pois, de acordo com Certeau (1985, p. 8), “[...] um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa [...] vontade histórica de existir”.

A análise indica que a palavra *formação* corresponde ao núcleo duro das representações sociais das/os entrevistadas/os. De acordo com Nóvoa (1995, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre

os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional". O autor reconhece que a formação se constitui por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Para Melo e Sobrinho (2005, p. 130), o *profissionalismo* é um elemento central nas representações sociais dos docentes: "Os professores estão cada dia mais politizados e exigindo seu *status* de profissional".

Utilizando-se de outra ferramenta do Iramuteq, a análise de similitude, foi possível visualizar os núcleos centrais e suas (co)relações, conforme se observa na Figura 2:

Figura 2 – Análise de similitude feita a partir do software Iramuteq mediante a totalidade das questões analisadas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Para Abric (2000, p. 31), a representação se organiza em torno de um núcleo central. Esse núcleo, conforme o autor, possui duas funções fundamentais:

Uma função geradora – é o elemento pelo qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação. Pela função geradora os outros elementos ganham um sentido, um valor. Uma função organizadora – é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação.

Além disso, ainda de acordo com Abric (2000), devemos analisar os elementos periféricos ao núcleo central das representações, uma vez que eles respondem às funções de concretização (resultam da ancoragem da representação na realidade em interface com o núcleo central), de regulação (tem um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto) e de defesa (resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa).

Nesse caso, é possível analisar um conjunto de termos, dos quais destacamos, na concretização, o *compartilhar*, o *cotidiano* e o *dialogar*, uma vez que refletem o núcleo central da formação. Na regulação, salientamos o caráter *da troca, do registrar e do ouvir*, pois representa a evolução vivenciada no processo com os docentes. Por último, na função de defesa, em que os professores se veem sozinhos nas instituições, indicamos o sentimento de medo diante da escrita e a necessidade de uma prática colaborativa junto à universidade para implementar mudanças em suas ações cotidianas. Essa análise pode ser ratificada nos seguintes excertos:

Então, participar dessa experiência, no primeiro momento, foi como um caminhar inseguro, que a gente ia meio que tateando, encontrando uma dosagem ideal, vamos dizer assim, se é que a gente pode chamar de ideal, mas encontrando uma dose em como falar, do como interagir e dialogar pela escrita com os professores, como valorizar cada linha, cada parágrafo, cada texto por menor que fosse (E2). [...] a questão da gente tentar transcrever a nossa prática, mais a troca com vocês, estudantes de mestrado, estudante de doutorado, eu acho, assim, muito pontual. Eu acho que essa troca enriquece muito, né? A gente tá conversando com você porque vocês estão no nosso lugar e vocês estão aí no lugar de vocês de estudantes de mestrado e doutorado. Então, assim, eu gosto de destacar, essa troca é muito importante, pelo menos para mim é muito, muito importante (E5).

Ao analisarmos os núcleos centrais, identificamos a correlação entre eles e a sua interdependência no processo de formação continuada de professoras/es, o que nos remete aos conceitos de familiarização, de objetificação e de ancoragem na teoria das representações sociais. De acordo com Jovchelovitch (2013, p. 69), esses conceitos

[...] são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social. [...] Objetivar é também condensar significados diferentes – significados que frequentemente ameaçam, significados indizíveis, inescutáveis – em uma realidade familiar. Ao assim fazer, sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade conhecida e institucionalizada e, paradoxalmente, deslocam aquela geografia de significados já estabelecida, que as sociedades, na maior parte das vezes, lutam para manter. As representações sociais emergem desse modo como processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade.

Nesse sentido, as análises indicam que a formação se constituiu com as/os professoras/es, no processo de valorização das práticas e dos saberes docentes a partir da escrita. Para Melo e Sobrinho (2005), o *conhecimento* ocupa uma centralidade nas

representações dos professores. Dessa forma, evidencia-se a aproximação da universidade com a Educação Infantil, especialmente via projeto de extensão. As dimensões da valorização da prática do professor e da formação colaborativa superam os modelos externamente orientados.

Por conseguinte, a perspectiva é um fazer que esteja em consonância com os cotidianos, sem se restringir a eles. Os projetos de extensão universitária podem ocupar esse espaço e contribuir com novas estratégias de formação continuada via pesquisa-ação. Esse ponto de vista dialoga com as proposições de Nóvoa (2007, p. 204) ao apresentar quatro ideias que têm orientado esses processos:

[...] a) da descoberta do professor como pessoa evoluir para a preocupação com o autoconhecimento e a reflexão ética; b) da valorização da experiência e da reflexão passar para o reforço da análise coletiva das práticas e da supervisão dialógica; c) do investimento da escola e do coletivo na profissão docente avançar para a organização de ambientes favoráveis à formação-inovação e para a emergência de movimentos pedagógicos concebidos como “espaços de formação”; d) do surgimento do teacher research movement caminhar para o reforço do papel da universidade na formação de professores e para práticas de pesquisa e de escrita partilhadas pelos professores.

Sendo assim, o autoconhecimento do professor somado à valorização de sua experiência, com o investimento na profissão e a participação da universidade, constitui-se como um cenário adequado para se desenvolver a formação continuada.

A FORMAÇÃO, A PARCERIA COM A UNIVERSIDADE E A DIMENSÃO AFETIVA

O processo de formação continuada perpassa diferentes momentos do processo de constituição docente e suscita memórias afetivas, mas também traumáticas em alguns casos. As/Os professoras/es, ao se (re)aproximarem da universidade, equalizam essas emoções, transformam o não-familiar em familiar, incorporam esse novo às categorias preexistentes e torná-lo senso comum. Conforme afirmam Carvalho e Arruda (2008, p. 449), as representações são tangíveis para o grupo, pois seus membros acreditam em sua existência. “A representação não é apenas a expressão simbólica da realidade [...], é simultaneamente produto e processo”.

Os dados indicam a valorização do modelo de formação adotado, que reconhece o protagonismo das/os professoras/es, retirando-os da condição de invisibilidade social, ou seja, uma formação *com* e não *para* eles. Essa apreciação pode ser observada no excerto em evidência a seguir:

Eu quero dizer que, quando um professor que está lá na escola tem a oportunidade de se aproximar novamente da universidade, parece que isso traz um *up* para ele,

no orgulho, no reconhecimento de si próprio, na sua autovalorização como profissional (E2).

Destaca-se, ainda, a dimensão afetiva das representações sociais. Conforme Spink (1993, p. 304), “[...] ao abrir[mos] espaço para a subjetividade, traz[emos] para o centro da discussão a questão do afeto: as representações não são, assim, meras expressões cognitivas; são permeadas, também, pelo afeto”. As/Os entrevistadas/os destacaram que esse modelo de formação permitiu aproximar tanto os representantes da universidade quanto os seus pares. As palavras que traduzem esse sentimento podem ser observadas na Figura 2: *junto, significativo, parceria, grupo e colega*.

As/Os professoras/es desejavam estar próximos, juntos, e o momento formativo permitia isso. Tratava-se de uma oportunidade de escuta e de trocas entre a universidade e a Educação Básica, mas, também, entre pares. O excerto abaixo ratifica essa perspectiva de análise:

[...] mas essa formação é... foi... é fundamental, eu acho que a gente tem muito a contribuir, né? É... junto com a universidade, a universidade tem muito o que contribuir com a gente também. Então, essa troca é... eu acho que daqui pra frente é assim, né? Que tem que ser. Eu não consigo verde ou outra forma, eu sentar lá na cadeirinha e ouvir, ouvir, como era antes, né? A gente fazia muito isso, agora essa... essa troca é... é fundamental (E13).

De acordo com Spink (2013, p. 96), as representações sociais são estruturas cognitivo-afetivas, não sendo possível reduzi-las ao seu conteúdo cognitivo. Elas “Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano [...]”.

A análise de similitude, gerada a partir do Iramuteq (Figura 2), indica a representação da universidade como referência na articulação entre as/os professoras/es, a Educação Infantil e a formação. Constatam-se, junto à universidade, ações de aproximação, de escuta, de parceria, de fazer juntos, de relação colaborativa articulada ao cotidiano educacional, ao professor e à formação. Há um imbricamento nesse processo dialógico de formação de educadores e de produção de conhecimentos, uma condição de valorização dos docentes a partir da escrita colaborativa.

Outro ponto destacado nas entrevistas é a superação das distâncias ou barreiras simbólicas entre universidade e Educação Básica, modificando-se, ainda, a ideia de *self-service* em ambos os casos, conforme a narrativa a seguir:

[...] a gente precisava também de dar sentido ao que a gente fazia. Por mais que a gente pesquise, estude... muitos professores, eles são pesquisadores. Não são pesquisadores acadêmicos, mas são pesquisadores da prática, trocam ideias sobre a prática. E aí a gente precisava dar validade ao que a gente fazia. Então foi muito importante a aproximação do professorado, falar especialmente da Educação

Física, dinamizadores da Educação Infantil, foi muito importante se aproximar da universidade e começou a juntar forças, um dá fé ao outro. (E17)

A experiência vivenciada e analisada indica que as propostas de formação continuada necessitam valorizar o contexto da rede, dialogar com o movimento histórico de inserção da Educação Física na primeira etapa da educação e estar em consonância com as metas previstas nas políticas públicas educacionais. Ao olhar para o cenário da Educação Física na Educação Infantil, o trabalho de Mello *et al.* (2020) sistematiza uma perspectiva pedagógica sustentada na valorização do *saberfazer* docente, no reconhecimento do sujeito praticante desse cotidiano como pesquisador da própria prática. Logo, a ancoragem está na representação da universidade como parceira na construção do conhecimento junto com as/os professoras/es.

O PROFESSOR, A PRÁTICA DOCENTE E AS PRÁTICAS DE ESCRITA

As representações sociais são produtos identitários e, por conseguinte, são compartilhadas pelo grupo de professoras/es entrevistadas/os considerando a aproximação com as infâncias e seus fazeres no cenário da Educação Infantil. Segundo Deschamps e Moliner (2009, p. 135), "[...] os indivíduos apreendem sua diferença e sua semelhança em relação ao outro".

Em relação à formação continuada das/os professoras/es, reitera-se a necessidade de escuta, a necessidade de valorização dos saberes e dos fazeres docentes, o incentivo ao protagonismo dos participantes no processo colaborativo de formar seus pares e formar-se compartilhando suas experiências. Evidencia-se, ainda, que os pacotes modernizadores de formação externamente orientados, com um viés voltado para concepções formativas de atualização, de reciclagem e de capacitação, necessitam ser revistos.

O reconhecimento do professor como pesquisador da própria prática e como produtor de conhecimentos contribuiu para superar a visão sobre os docentes que estão na Educação Básica, sobretudo na Educação Infantil, como meros reprodutores de saberes externamente orientados. Essa afirmativa é ratificada na narrativa abaixo:

[...] o profissional de Educação Física é extremamente importante e, a partir do momento que você é pesquisador da sua própria prática, você está dentro da universidade ou com algum vínculo, você tem um nível de informação, você consegue se colocar de maneira certa. A partir dali, você é respeitado, você é valorizado, você é compreendido, porque você traz consigo embasamento teórico, experiência, documentos norteadores. Você traz consigo o que é real, o que é pertinente, o que é essencial. Não é só porque eu quero, é porque a criança tem direito, por isso, e por isso e por isso e meu papel é esse, assim e assado. Então,

eu acredito que hoje a minha prática é valorizada, ela é respeitada, ela é compreendida, né? Então, hoje eu consigo um espaço para ela, eu consigo com que as pessoas me ouçam (E5).

As análises indicam que tais representações passaram por um processo de ancoragem e de objetivação. Nos dizeres de Moscovici (2015, 78),

[...] Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido [...].

A relação teoria e prática também foi evidenciada nas falas das/os entrevistadas/os. Nesse caso, reforça-se o caráter de interdependência entre elas. Os docentes compreendem que o movimento dialógico e dialético da práxis aproxima o campo acadêmico dos cotidianos educacionais, conforme se evidencia no excerto a seguir:

E outra, a nossa teoria acadêmica, ela só pode ser produzida se a gente tiver o vínculo com a prática. Se você não tá lá, não sabe o que tá acontecendo dentro da escola, como é que você vai produzir texto acadêmico? É aquele acadêmico que a gente olha cheio de preconceito e fala: O cara nunca pisou na escola. [...] Então, tem que ter essa retroalimentação, né? A teoria vai para prática, a prática vai para teoria, aí sim a gente consegue produzir coisa boa, né? A gente tenta (E7).

Assim sendo, reforça-se a valorização do homem ordinário, desse sujeito que não absorve passivamente a cultura, mas a transforma com suas artes de fazer (Certeau, 2012). Para Certeau, Giard e Mayol (2013, p. 341-342), "[...] nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas". Destarte, evidencia-se a valorização das ações docentes na experiência de formação continuada em foco, rompendo-se com uma perspectiva de formação para o outro ao estabelecer uma relação com as/os professoras/es.

De acordo com Mello *et al.* (2018), a Educação Física na Educação Infantil percorreu um caminho em que ela se constituía isolada como prática pedagógica e depois passa a compor a dinâmica curricular, articulando-se com outras áreas do conhecimento. Para esses autores, "a abertura ao diálogo implica o reconhecimento do outro como voz autorizada pedagogicamente para tomar decisões" (Mello *et al.* 2018, p. 21). Nesse caso, a integralidade do currículo da primeira etapa da Educação Básica exigiu (e exige) a convergência dos trabalhos e das ações para a formação integral das

crianças de zero a cinco anos. Essa representação de pertencimento coletivo reverbera nos processos de formação continuada.

Outro ponto que se destaca na fala das/os entrevistadas/os corresponde à escrita. Essa prática social é uma condição de o professor ocupar um lugar nessa sociedade grafocêntrica. De acordo com Côco (2014), a formação continuada em parceria com a linguagem, especialmente em relação às práticas de escrita, ratifica a ideia de que esses profissionais constroem seu próprio conhecimento. Para essa autora, ao se adotar tal metodologia, ganha relevância a dimensão política do trabalho docente. “Toma-se o professor como protagonista com o pressuposto de que nunca se acaba de aprender” (Côco, 2014, p. 35).

Dessa forma, destaca-se a importância da escrita no percurso formativo, pois ela possibilitou, por meio de um processo de discussão coletiva, a reflexão e a ressignificação da própria prática pedagógica, como se observa no seguinte excerto:

Desde a primeira formação, né? Já é um mote aí de formação (risos). Quer dizer: vamos escrever, vamos escrever. Se você vai ser professor, não tem outro caminho, não, tem que registrar as coisas. A gente faz isso muito pouca ainda, não sei se é por falta de tempo ou por falta de hábito. Porque, quando se coloca na formação, a gente se vê obrigado a fazer. Mas o processo de planejar, avaliar a aula, é coisa tão dinâmica que, se a gente fosse obrigado a fazer isso, conseguiríamos produzir mais coisas também. Mas se vai ser professor, tem que passar por isso aí. Pode ser professor sem isso? Pode. Aí a gente tem que avaliar o que está conceituando. [...] A proposta de formação propõe uma escrita reflexiva, né? Porque o que a gente faz uma coisa mais mecânica, né? Assim: hoje vai ser isso, hoje aconteceu isso, amanhã pretendo fazer tal coisa e a reflexão fica na memória, muitas vezes, né? Depois, a formação se propõe uma escrita reflexiva na formação, naquele momento de formação (E8).

A perspectiva das/os professoras/es em formação quando convidados a produzir um texto para ser publicado suscitou uma ideia formatada, de uma escrita acadêmica. Considerando que o registro docente é corriqueiro e pertence ao universo educacional, o convite aos docentes causou um estranhamento e a necessidade de compreender a proposta anunciada na formação continuada, ou seja, houve a necessidade de familiarização. Nos termos de Moscovici (2015, p. 55),

[...] a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a “realidade”.

A nosso ver, esse processo de tornar familiar o não familiar em relação às práticas de escrita vivenciadas na formação superou alguns paradigmas, especialmente do professor de Educação Física e a sua relação com essa prática social, como expresso no excerto que se segue:

Eu acho assim, falando pessoalmente, como é difícil nós professores da Educação Física escrevermos, como a gente tem uma certa dificuldade de tá tanto nos planejamentos, nos cadernos de planejamentos, quanto para escrever um texto, falar sobre a nossa prática. Então, é, é difícil, foi difícil, essa questão da gente documentar a nossa própria prática, como a gente iria fazer isso, quais os conceitos teóricos, né? Que então a gente só tinha a prática em si, poucos autores falam da Educação Infantil, então como o que a gente pode... é... agregar a nossa prática com a questão textual, como que é difícil, continua sendo um processo que a gente tem que amadurecer, escrever mais (E1).

De acordo com Moscovici (2015, p. 58), "quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos [...] são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar)". Nesse sentido, para os participantes da formação, o ato de escrever se tornou familiar. Essa representação permitiu superar o problema e integrar essa prática social ao cotidiano educacional, enriquecendo e transformando a escrita docente.

O par oralidade e escrita esteve continuamente fortalecendo a dimensão política dessa formação. Havia uma escuta atenta ao cursista, alguém interessado nesses sujeitos, dando visibilidade ao homem ordinário/professor. As narrativas a seguir permitem observar as operações dialógicas dos sujeitos e o par oralidade e escrita nesse movimento de escuta atenta dos docentes e de apoio na transposição de possíveis barreiras:

Então, eu tenho muito carinho por essa formação, porque ela me trouxe isso, essa possibilidade de olhar para a minha história, porque foi um momento que a gente foi falar, né? Pelo menos o caminho que eu escolhi na proposta de escrever, em cima do que a gente foi trabalhando, foi de resgate, né? Pensar os conceitos, né? A criança como sujeito de direitos, como isso aparecia na minha prática. Então, esse movimento de fazer essa narrativa me despertou para isso (E10).
É uma outra questão. Eu escrevo e compartilho com outras pessoas e escuto as outras escritas. Dessa escrita, ela vai se constituindo com esse coletivo... é um outro ponto legal de ser pensado e considerado [...] (E9).

Certeau (2020) nos inspira a pensar sobre os diálogos realizados durante a formação, sobre o par oralidade e escrita. Trata-se de uma escrita produzida nessa relação colaborativa, na escuta sensível, no sentido de ouvir, de acolher, de ter sensibilidade de ouvir o outro, as suas dificuldades, as suas angústias, e, nesse processo, colocar-se como parceiro de escrita.

Quando Certeau (2020) aborda o par oralidade e escrita, ele cuida da tradição oral e de que forma o processo escriturário alterou essa relação, valorizando-se cada vez mais o texto escrito. Ele traz esse contexto, cuja tradição oral é invalidada quando a escrita ocupa o cenário e assume essa função da transmissão do saber, do conhecimento e da história. O que passa a ter valor não é mais a tradição oral, mas o

que está escrito. No processo formativo, a escrita foi valorizada a partir da oralidade, do cotidiano e daquilo que o professor verbalizava no movimento de superar essa dicotomia. Esse processo ocorreu via grupo de *WhatsApp* e nos encontros presenciais, ambos evidenciados nas práticas de escrita do material didático-pedagógico.

Sobre o papel da escrita no processo de formação continuada das/os professoras/es, o trabalho de Marchiori, Trindade e Mello (2020) demonstrou a importância dessa prática social para a reflexão e a ressignificação da própria prática pedagógica docente. O material didático-pedagógico, produto final dessa formação (Mello *et al.* 2022), foi produzido pelos educadores participantes da formação continuada por meio da relação colaborativa com docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES. Em suas artes de fazer (Certeau, 1985, 2012) na escrita do material didático-pedagógico, esses profissionais dialogaram com as suas experiências pedagógicas e com os pressupostos teórico-metodológicos mobilizados na formação continuada. O produto final permitiu que eles ocupassem o lugar de poder dado pela escrita em uma sociedade grafocêntrica (Côco, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais dos docentes contemplaram a dimensão afetiva do processo de formação vivenciado. Houve uma aproximação tanto com os representantes da universidade quanto com os seus pares. Esse estar juntos foi significativo para estreitar parcerias, para revelar o caráter de pertencimento ao grupo de professoras/es da Educação Infantil e para poder tratar da especificidade da Educação Física nesse contexto educacional. Os afetos se revelaram para além das questões cognitivas, dando um tom de encontro entre amigos.

Manifesta-se a importância de dialogar com as representações sociais nos processos formativos para não tornar essa ação em algo externamente orientado. A representação da universidade como referência na articulação das/os professoras/es de Educação Física na Educação Infantil e de seus processos formativos ganhou densidade na fala dos docentes. A experiência analisada indica que a aproximação com o cotidiano foi uma condição para oportunizar a escuta, a parceria e a efetivação de uma relação colaborativa entre universidade e Educação Básica.

Esse movimento se constituiu em permanente diálogo com os desejos, as necessidades e as expectativas dos sujeitos. Estar nessa formação continuada representou para as/os professoras/es uma valorização dos seus saberes, possibilitou

que eles se constituíssem coautores na elaboração de um material didático-pedagógico e que pudessem ocupar um lugar nessa sociedade grafocêntrica. Constatou-se a representação de um movimento dialógico e dialético da práxis que aproxima o campo acadêmico dos cotidianos educacionais.

Há também as representações das/os professoras/es sobre o desafio, especialmente da escrita, algo que supera os cotidianos e as demandas rotineiras da docência. Para os educadores, essa prática social se tornou familiar, uma vez que as condições para uma escrita reflexiva e formativa foram oportunizadas ao longo desse processo. Nessa experiência, a escrita se constituiu de maneira colaborativa, aproximando a linguagem oral e a escrita, como preconizado historicamente.

Essas representações podem subsidiar políticas públicas formativas, tendo em vista que esse movimento de valorização da prática docente, de seus saberes e fazeres cotidianos, reforça o discurso de rejeição aos modelos de formação continuada distantes dos docentes. Os resultados indicam que a formação necessita ocorrer com as/os professoras/es, especialmente na valorização de suas práticas de escrita, na construção coletiva e colaborativa de uma educação como um direito e um bem público.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean. Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.
- ALVES, Nilda. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP&A., 2010. p. 67-80.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9394/1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicológicos**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.
- CARVALHO, João Gilberto da Silva; ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 445-456, set. 2008.
- CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: a arte de fazer. 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene. (org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano (Anais do Encontro)**. São Paulo, 1985.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

CÔCO, Valdete. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. Curitiba: CRV, 2014.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 53-72.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; TRINDADE, Laura Helmer; MELLO, André da Silva. As práticas de escrita na formação continuada de professores que atuam na educação infantil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e299973841, 2020.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da educação física na educação infantil**. 2018. 211f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MELLO, André da Silva; CAMARGO, Maria Cecília da Silva. **Seminário de Formação Docente e Práticas Pedagógicas com a Educação Infantil**. Vitória: UFES, 2018.

MELLO, André da Silva; MARCHIORI, Alexandre Freitas; BOLZAN, Érica; KLIPPEL, Marcus Vinícius; ROCHA, Maria Celeste; MAZZEI, Victor. Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 7, n. 10, p. 326-342, jun. 2020.

MELLO, André da Silva; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; JORGE, Renata Silva; ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa. Educação Física na Educação Infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 15-27, set./dez. 2018.

MELLO, André da Silva; MARCHIORI, Alexandre Freitas; COELHO, André Lima; REIS, Andréia de Souza; [...] CARDOSO, Vivianne Flávia. **Formação continuada e produção do conhecimento:** experiências docentes da educação física com a educação infantil. Seropédica - RJ: Edur - Editora da UFRRJ, 2022.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SOBRINHO, Moisés Domingos. A formação docente no contexto atual e a representação social dos professores tecida no campo educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 24, n.10, p. 110-136, set./dez. 2005.

MOSCovici, Serge. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCovici, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MOSCovici, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). **Textos em representações sociais.** 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 7-15.

MOSCovici, Serge. **Representações Sociais:** investigação em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Encyclopédia, 1997.

NÓVOA, António. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. **Metodologia científica:** um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: UFG, 2011.

SPINK, Mary Jane. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). **Textos em representações sociais.** 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 95-118.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Social representations of physical education teachers: reflections and resignifications from continuing education

Laura Helmer Trindade

Graduada em Educação Física Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Vitória, Brasil
laurahelmer@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-0802-9353>

Alexandre Freitas Marchiori

Doutorado em Educação Física Instituto de Educação
Ciência e Tecnologia de Roraima
Departamento de Ensino e Graduação
Boa Vista, Brasil
alexandremarchiori@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-5919-5696>

André da Silva Mello

Doutorado em Educação Física Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Professor Associado III
Vitória, Brasil
andremellovix@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-3093-4149>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Avenida Fernando Ferrari, 514, CEFD/Naif, 29075-910, Vitória, ES, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos(as) professores(as) participantes da pesquisa.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: L. H. Trindade, A. F. Marchiori, A. S. Mello

Coleta de dados: L. H. Trindade, A. F. Marchiori

Análise de dados: L. H. Trindade, A. F. Marchiori, A. S. Mello

Discussão dos resultados: L. H. Trindade, A. F. Marchiori, A. S. Mello

Revisão e aprovação: A. S. Mello

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Apoio na forma de bolsa pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo, Nº 05/2021 – PIBICES 2021.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, CAAE: 20366819.8.0000.5542. Parecer: 3.703.635, 13 de novembro de 2019.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 01-12-2023 – Aprovado em: 17-09-2024