



i

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação Básica
Campus Farroupilha

INSTAGRAM COMO ESPAÇO DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE: TENSIONAMENTOS NA PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEMPORÂNEO

INSTAGRAM AS A SPACE FOR TEACHER (SELF)TRAINING: TENSIONS IN THE PRODUCTION OF TEACHING FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN CONTEMPORARY TIMES

SANTOS, Grazielle Silveira dos,¹²
LIMA, Samantha Dias de³

Resumo: Reconhece-se que a rede social Instagram tem interferido no modo como a docência se configura na vida de muitas professoras. Conforme anuncia Han (2018), a ideia de transparência que marca a contemporaneidade resulta em uma espécie de pan-óptico digital no qual professoras *influencers* se expõem voluntariamente, atravessadas pela lógica da performatividade, enquanto aquelas que acompanham perfis pedagógicos são capturadas por essas imagens e por determinados modos de ser docente. Esta pesquisa tem como objetivo geral de investigar o Instagram como ferramenta de difusão de práticas pedagógicas e sua incidência na (auto)formação continuada de professoras da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na análise de três perfis educacionais e na realização da pesquisa (de)formação, metodologia adotada por Fabris e Lima (2023), com enfoque formativo e participativo. Conclui-se que a exposição contínua aos conteúdos produzidos na rede social atua como dispositivo de captura, ao convidar e induzir a adoção de modos específicos de operar no interior das instituições escolares. O ideal de docência, escola e infância difundido por esses perfis mobiliza nas professoras espectadoras o desejo de aproximar suas práticas desses modelos amplamente disseminados na contemporaneidade.

Palavras-chave: Redes sociais. Pesquisa (de)formação. Educação Infantil.

¹ Acadêmica do curso de Mestrado em Educação Básica; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Farroupilha, e-mail: grazielle.silveira23@hotmail.com

² Meu agradecimento especial para a professora Fernanda Toniolo pelo desenho em aquarela que compõe a capa deste material. Do mesmo modo, agradeço a professora Marcela Moraes pela revisão de Língua Portuguesa.

³ Professora orientadora; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Farroupilha, e-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br

Abstract: It is recognized that the social network Instagram has interfered in the way teaching is configured in the lives of many teachers. As Han (2018) states, the idea of transparency that marks contemporaneity results in a kind of digital panopticon in which influencer teachers voluntarily expose themselves, traversed by the logic of performativity, while those who follow pedagogical profiles are captured by these images and by certain ways of being a teacher. Its general objective is to investigate Instagram as a tool for disseminating pedagogical practices and its impact on the (self-)continued education of early childhood education teachers. This is a qualitative research, based on the analysis of three educational profiles and the implementation of (de)formation research, a methodology adopted by Fabris and Lima (2023), with a formative and participatory focus. It is concluded that continuous exposure to content produced on social media acts as a capture device, inviting and inducing the adoption of specific ways of operating within school institutions. The ideal of teaching, school, and childhood disseminated by these profiles mobilizes in the female teachers who are viewers the desire to bring their practices closer to these models widely disseminated in contemporary society.

Keywords: Social Media. Deformation; Early childhood education.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

É o ser, processual e polifônico, que precisa ser restaurado e colocado no lugar das figuras engessadas e universalizantes que se apresentam como saberes. É com o ser, produtor de diferenças, que se deve estabelecer relações [...], em vez de roteiros repetitivos e métodos reprodutores de procedimentos indiferenciados (Pereira, 2016, p. 190).

A escola vive hoje uma série de ataques e os professores são culpados pelo aparente fracasso dessa instituição formadora e responsabilizados pela baixa qualidade do ensino, medido nas avaliações de larga escala. Na escola das infâncias, vê-se uma trajetória atravessada pela desvalorização do trabalho e pelo não reconhecimento profissional, herança de um histórico de assistencialismo que perdura na sociedade até a atualidade (Oliveira, 2020). Entendo que esse cenário social fragiliza a docência, que carece de políticas públicas efetivas de valorização, e desloca para o próprio indivíduo a responsabilidade por afirmar e provar continuamente sua profissionalidade, o que torna as professoras responsáveis pela restituição simbólica dessa docência, encontrando nas imagens dos perfis pedagógicos o reconhecimento e o senso de pertencimento que socialmente buscam. Desse modo, elas transformam-se em “*empresárias de si*”, “[...] como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir” (Dardot; Laval, 2016, p. 140).

Reconheço que as redes sociais – em especial neste estudo, o Instagram – têm interferido no modo como a docência acontece na vida de muitas professoras, pois, conforme anuncia Byung-Chul Han (2018), a ideia da transparência que as redes sociais imprimem na contemporaneidade resulta em uma espécie de pan-óptico⁴ digital em que as professoras *influencers* se expõem voluntariamente, sendo atravessadas pela lógica da performatividade, ao

⁴ A expressão panóptico (pan-óptico) é discutida inicialmente por Jeremy Bentham, ao tratar de um projeto arquitetônico para uma prisão no formato circular em que uma torre ao centro poderia abrigar uma vigilante e este, ter a visão de todos os presos. A eficácia da arquitetura não estava em ter um vigia em tempo integral, mas na impossibilidade de os presos saberem se estavam sob vigia ou não.

passo que aquelas que seguem os perfis pedagógicos são capturadas por essas imagens e por essas formas de ser. Isso produz expectativas e forma subjetividades, deslocando a prática educativa de “[...] uma situação de vida relativa à produção de conhecimento” para a aquisição de “[...] informações, na medida em que suponho que o conhecer implica a produção de estados de diferença no interior de uma dada composição” (Pereira, 2016, p. 189).

Arelado aos imperativos neoliberais que atravessam as escolas, à formação docente e ao próprio ato de educar, problematizo, neste trabalho, como a racionalidade do *capital humano* tem configurado as condições de exercício da docência, produzindo um cenário em que *o risco*, que, conforme Biesta (2017), é a dimensão constitutiva do ensinar, passa a ser percebido como *ameaça* a ser evitada. Segundo Biesta (2017, p. 18, tradução própria), a educação contemporânea tende a buscar uma prática “[...] sólida, garantida, previsível e isenta de riscos [...]”, o que tira o foco da responsabilidade coletiva e política para uma lógica de desempenho e mensuração procurada individualmente por cada professora.

Nesse contexto, não se trata de atribuir às professoras⁵ uma *adesão voluntária à lógica mercadológica*, mas sim de compreender de que maneira são interpeladas por dispositivos que as *convocam à adaptação permanente*, ao investimento contínuo em si mesmas e à minimização das incertezas inerentes ao ato educativo. Entendo que, nesse processo de autoempresariamento de si, corre-se o risco de obscurecer justamente aquilo que, para Biesta (2017), constitui a potência ética e democrática da docência: a disposição de *agir no mundo*, assumindo a *imprevisibilidade* que faz do ensinar um belo e inevitável risco; ou aquilo que Pereira (2016) vai chamar de *professoralidade*, enquanto já denuncia que “[...] a nossa sociedade é extremamente violenta pela forma como prescreve e organiza a produção da subjetividade, postulando contra a processualidade” (Pereira, 2016, p. 42). Nesse sentido, Pereira (2016, p. 220) nos coloca a pensar sobre as “modas pedagógicas” que, “em geral, são espécies de fórmulas mágicas redentoras que vêm salvar o destino da escola”.

Isso nos leva a problematizar que as redes sociais, em especial o Instagram, têm configurado a forma como a sociedade em geral e, por consequência, os profissionais da Educação, *consomem e produzem* informações e conhecimento. Vemos que, no âmbito da Educação Infantil, essa plataforma tem exercido um papel cada vez mais relevante, incidindo na maneira de as professoras conceberem e desenvolverem suas práticas pedagógicas, de modo que exercem uma “[...] enorme influência sobre as orientações da ação individual” (Dardot; Laval, 2016, p. 149). Elas afastam-se da concepção de educar entendida como uma vivência de processos de imprevisibilidade e da ideia de viver qualquer tipo de aplicação direta em sala, sustentando-se na experiência “[...] de [um] conhecimento produzido em uma situação, que não é facilmente verbalizável” (Ollier, 2017, p. 2, tradução própria), um conhecimento que se entrelaça entre fazer e saber, o que implicaria processos de reflexão a partir do acontecido, do vivido.

Esta pesquisa, que se ancora em referenciais como Biesta (2017), Carvalho, Bernardo e Lopes (2021), Carvalho (2024), Camargo e Conceição (2011), Dardot e Laval (2016), Pereira (2016) e Han (2018), traz a seguinte pergunta mobilizadora: de que modo perfis do Instagram

⁵ Segundo o Censo Escolar de 2023, as mulheres são quase a totalidade na Educação Infantil, sendo 97,2% na creche e 94,2% na pré-escola. Desse modo, assumimos aqui o uso do gênero feminino para falar da atuação profissional nesta etapa educacional.

podem funcionar como espaços de (auto)formação para professoras da Educação Infantil na contemporaneidade?

A construção de dados deste estudo teve como pressupostos a análise de três perfis no Instagram de profissionais que atuam no contexto da escola de Educação Infantil (seja na docência ou na coordenação pedagógica) e a pesquisa (de)formação, que, conforme Fabris e Lima (2023, p. 124), “[...] movimenta tanto a concepção de formação de professores, como a pesquisa com professores na produção de dados nas pesquisas em Educação”. O ciclo de estudos (de)formativos foi a dinâmica pela qual se produziu o produto educacional (PE) oriundo desta pesquisa, vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Básica, cuja premissa consiste em compartilhar as produções com a sociedade.

Levando em consideração o ofício do profissional da Educação Infantil como um minucioso e cuidadoso trabalho, mas sem deixar de observar e refletir sobre os conflitos vividos pelas professoras quando passam por comparações ou quando desenvolvem propostas por serem seduzidas por imagens paralisadas e por recortes de lugares outros, elenco para esta pesquisa o seguinte objetivo geral: analisar o Instagram como ferramenta de difusão de práticas pedagógicas e sua incidência na (auto)formação continuada de professoras da Educação Infantil. Este estudo busca mostrar de que forma a estética das redes sociais captura a atenção e *modela os desejos contemporâneos*, transformando os sujeitos em *consumidores*, o que Han (2018) vai chamar de *tecnologia do eu*, uma *psicopolítica* dominada pela positividade que seduz e registra cuidadosamente os anseios, as necessidades. Desse modo, os objetivos específicos deste estudo se ancoraram em identificar quais imagens e sentidos sobre docência na Educação Infantil estão sendo produzidos no Instagram e conhecer a percepção das professoras de Educação Infantil participantes da pesquisa sobre o uso desta ferramenta digital como meio de (auto)formação.

Compreendo que, ainda que os perfis pedagógicos nas redes sociais configurem espaços de encontro e compartilhamento de experiências, “*estourando a bolha*” (segundo a professora Fabiane⁶), torna-se fundamental tensionar os ideais de docência, de infância e de escola que nelas são produzidos e difundidos frequentemente de modo homogeneizado. Esses referenciais, ao capturarem subjetividades, podem deslocar a formação continuada para uma racionalidade individualizante e performática, enfraquecendo seu caráter coletivo, crítico e institucional. Assim, reafirma-se a necessidade de uma formação que reconheça que as redes são ambientes potentes de interlocução, sem, contudo, tirar a centralidade das políticas públicas e dos processos formativos comprometidos com a pluralidade das infâncias e com a docência entendida como prática ética, política e contextualizada.

2 DA REVISÃO DE LITERATURA

Para mapear os estudos que configuram as tendências dos processos de formação docente na Educação Infantil, optou-se pela revisão de literatura sistemática (RSL). Este estudo também buscou colocar lentes sobre a incidência do Instagram nos modos de ser docente na Educação Infantil que têm se configurado na contemporaneidade.

⁶ Fabiane é o nome fictício dado a uma das professoras participantes da pesquisa da qual resulta neste artigo final do Mestrado em Educação.

A busca e a seleção de materiais para a revisão de literatura foram realizadas nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos da Capes e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com marco temporal entre 2010 e 2024, entendendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010 configuram um dos principais documentos que legislam sobre as especificidades do trabalho docente nessa etapa da Educação Básica, de modo que se constitui um marco histórico para ela no país. Foi nesse ano também que a rede social Instagram foi desenvolvida por uma dupla de engenheiros de programação e, desde então, permite uma facilidade ao acesso e à interatividade entre as pessoas (Magalhães; Paiva; Lima, 2021). Para realizar as buscas nas plataformas, organizaram-se os seguintes grupos de descritores: Instagram AND “educação infantil”; Instagram AND “formação continuada”; “educação infantil” AND “formação continuada do professor”; “autoformação docente” AND “educação infantil”.

A RSL foi conduzida a partir de critérios primários e secundários de inclusão e exclusão, definidos previamente, com o objetivo de assegurar rigor metodológico e coerência com o problema de pesquisa. Como critérios primários de inclusão, foram considerados artigos, teses e dissertações produzidos no território brasileiro, redigidos em língua portuguesa, publicados entre 2010 e 2024 e vinculados à grande área das Ciências Humanas, especificamente à Educação. No caso dos artigos, foram incluídos aqueles publicados em periódicos submetidos à revisão por pares. Foram excluídos estudos desenvolvidos fora do contexto brasileiro, em língua estrangeira, fora do recorte temporal estabelecido ou publicados em periódicos sem avaliação por pares.

Na etapa seguinte, aplicaram-se critérios secundários voltados à leitura e à análise na íntegra desses arquivos, por meio da leitura de títulos, resumos, palavras-chave, sumários, metodologias e conclusões. Foram selecionados os trabalhos que discutiam o uso do Instagram como espaço de disseminação de conteúdos e informações e excluídos aqueles que não apresentavam termos-chave compatíveis com a busca realizada. Ao final do processo, foram escolhidos 13 estudos, os quais foram lidos na íntegra e analisados a partir da construção de resumos e fichamentos. A síntese desses achados permitiu compreender tendências e lacunas na produção acadêmica sobre formação docente na Educação Infantil mediada pelas redes sociais.

A revisão de literatura identificou produções recentes (2015-2023) em grande número concentradas em dissertações e teses desenvolvidas em diversas universidades brasileiras. Um primeiro conjunto de estudos aborda a formação continuada de professoras da Educação Infantil com discussão sobre desafios, políticas públicas, sentidos atribuídos pelas docentes e construção coletiva dos saberes (Batista, 2021; Borges, 2015; Koche, 2020; Pezzi, 2023; Silva, 2021; Silva, 2023; Ximenes, 2020; Zoia, 2022; Zottis, 2022). Outro eixo reúne pesquisas que investigam processos de (auto)formação, destacando a escrita autobiográfica e a reflexão sobre a prática (Pereira, 2010; Rodrigues, 2023). Por fim, um número reduzido de estudos analisa o Instagram como espaço de disseminação de conteúdos educacionais, ainda que, em sua maioria, não focalizem diretamente a Educação Infantil (Firmino, 2022; Magalhães; Paiva; Lima, 2021)⁷.

⁷ Os dados completos dos materiais que compuseram a revisão de literatura podem ser acessados no apêndice A ao final deste artigo.

Esta seção de revisão de literatura objetiva sintetizar algumas contribuições da produção acadêmica sobre a formação continuada de professoras da Educação Infantil e o uso do Instagram como espaço de divulgação de materiais pedagógicos com base nos estudos selecionados. Nesse sentido, são evidenciados avanços e lacunas na área por meio de um capítulo estruturado em três seções, que estão dispostas a seguir, a fim de abordar a história da Educação Infantil, a docência nesta que é a primeira etapa da Educação Básica, os processos formativos das professoras da Educação Infantil; a luta pelo reposicionamento do ensino; e, por fim, as concepções e os usos do Instagram pelas professoras no contexto escolar.

2.1 Os processos formativos do profissional da Educação Infantil: da formação inicial à continuada

Os estudos sobre os processos formativos de professoras da Educação Infantil evidenciam que as formações inicial e continuada permanecem marcadas por contradições históricas e políticas. Borges (2015) demonstra que, por longo período, a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais foi exercida apenas com formação em nível médio, com o curso de Magistério, cenário que se alterou a partir da 1996, quando houve a necessidade da formação em Curso Normal Superior. Contudo, essa modalidade foi amplamente criticada, culminando no reconhecimento da Pedagogia como formação necessária em 2006. Apesar desse avanço, a Lei nº 12.796/2013 representou um retrocesso ao permitir novamente a atuação docente com formação em nível médio (Borges, 2015).

Silva (2021) aponta que, mesmo com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, os modelos formativos permanecem generalistas e frágeis diante da complexidade da docência na Educação Infantil, ainda atravessada por uma herança assistencialista, higienista e recreacionista. Tal compreensão é reforçada por documentos tais quais os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) de 1998, que a tratavam como extensão da educação familiar.

[...] a educação infantil foi, por muitos anos, vista como complementar ao papel da educação familiar. Tal informação pode ser visualizada, por exemplo, em documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI de 1998, que traziam orientações para os professores de como auxiliar os pais na educação familiar (Koche, 2020, p. 39).

Embora se reconheça que a escola não seja uma extensão da família, persistem marcas desse passado, mesmo sendo este um espaço de ensino e aprendizagem no qual a criança estabelece relações sociais, culturais e éticas fundamentais. Nesse contexto, Zoia (2022) realiza sua pesquisa fundamentada na teoria histórico-crítica e evidencia o avanço da lógica neoliberal sobre a formação docente, apontando especialmente para a privatização e a expansão da formação à distância, práticas entendidas, conforme a pesquisa, como *mercadoria*. Segundo a autora, “trata-se de uma estratégia que vincula e subordina a formação docente aos interesses da iniciativa privada, objetivando o desenvolvimento de *habilidades e competências*, a fim de excluir a possibilidade da *tomada de consciência* [...]” (Zoia, 2022, p. 43, grifos próprios). Como consequência, predominam-se formações aligeiradas que não desenvolvem nos

profissionais a capacidade de pensamento sobre suas ações, impulsionando um modelo de trabalho mecânico (Zoia, 2022).

Essa lógica mercadológica também atravessa a formação continuada. Zoia (2022) e Ximenes (2020) denunciam a padronização formativa alinhada aos interesses do mercado, o que desconsidera os contextos locais e acaba promovendo a fragmentação dos saberes, com ênfase em competências e no discurso do “aprender a aprender”. Isso visa tornar os sujeitos mais flexíveis e receptivos às grandes mudanças e deixá-los conformados com o decaimento das políticas sociais de garantia dos direitos básicos de bem-estar e segurança social. Condicionada à perversidade, a escola perde sua principal característica, que é a de ensinar, e se constitui como espaço de inculcar nos sujeitos o gosto por estar sempre buscando conhecimentos, viver um eterno aprender, para dar conta das tantas mudanças que os novos tempos apresentam, trabalhando sob a lógica do *sujeito flexível*.

Ao tratar especificamente da Educação Infantil, Zoia (2022, p. 64) afirma que “a identidade do profissional da Educação Infantil é um campo em construção e, portanto, desafiador para a atualidade [...]”, ainda fortemente associado ao assistencialismo ou aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, políticas públicas que reconhecem a especificidade da infância exigem processos formativos coerentes com essa etapa e capazes de sustentar práticas pedagógicas qualificadas. Pezzi (2023) reforça que a teoria não pode ser dissociada da prática, devendo oferecer fundamentos críticos para a compreensão dos contextos de atuação docente, entendimento compartilhado por Koche (2020) ao afirmar que a teoria embasa a prática e é constantemente reelaborada por ela.

Batista (2021, p. 36), apoiada em Imbernón, defende a *formação em contexto*, ressaltando que “[...] o contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores e, sem dúvida, na inovação e na mudança”, ideia também presente em Borges (2015), de acordo com a qual a formação continuada desenvolvida na escola deve partir da realidade concreta, assumir a dimensão coletiva da docência e promover o estudo reflexivo entre pares. Essa perspectiva dialoga com Gatti ao sustentar que não se trata de replicar práticas ou teorias abstratas, mas sim de desenvolver uma praxiologia que implica “[...] fazer pensando e pensar fazendo [...]” (Gatti, 2013 *apud* Koche, 2020, p. 85).

Em relação a isso, Silva (2023, p. 67) alerta que, sem clareza teórica e metodológica, a formação pode tornar-se apenas instrumento de reprodução e prescrição de práticas e, “[...] para que a formação assuma um caráter transformador, é preciso que os professores tenham clareza compreensiva sobre as concepções teóricas e metodológicas da Educação Infantil [...]”. Por isso, Pezzi (2023), ancorada nos estudos de Nóvoa de 1991, sinaliza que a formação também envolve a vida pessoal do professor, além de compreender a formação continuada como processo de (auto)formação no qual os professores confrontam suas experiências para construir novos saberes.

Por fim, Borges (2015), amparada em Giroux, concebe o professor como intelectual transformador:

Uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente técnicos. Em segundo lugar, ela oferece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores

desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através da pedagogia por eles endossadas e utilizadas (Giroux, 1997, p. 161 *apud* Borges, 2015, p. 49)

Tal compreensão reforça a necessidade de processos formativos que superem a lógica assistencialista e reafirmem que o ensino é uma dimensão constitutiva da Educação Infantil, em consonância com sua função histórica e social.

2.2 O reposicionamento do ensino

As pesquisas analisadas indicam a urgência de um reposicionamento do ensino na Educação Infantil, em contraposição aos marcos neoliberais que promovem a formação de sujeitos empreendedores desde a infância. Para um avanço qualitativo nessa etapa, defende-se um ensino intencional, organizado e planejado que não se confunda com práticas espontaneístas nem com a transmissão mecânica de conhecimentos. Conforme Zoia (2022), a defesa do ensino na Educação Infantil implica a organização de princípios didáticos que garantam às crianças a inserção em situações de aprendizagem adequadas às necessidades e aos interesses de cada fase do desenvolvimento.

Segundo a autora, defender a existência do ensino na Educação Infantil é também defender que haja profissionais qualificados para trabalhar nessa etapa (Zoia, 2022). Por ser reconhecida como parte da Educação Básica e ser jovem no Brasil, a Educação Infantil passa por movimentos de (re)estruturação e ainda há a possibilidade de a profissional assumir uma turma apenas com Magistério, o que fragiliza lutas relacionadas à sua própria profissionalização e ao reconhecimento de que precisa.

Silva (2023, p. 59) alerta:

Em tempos de mudanças e de acelerada produção de conhecimentos e informações é relevante uma análise criteriosa da formação continuada, para atendimento aos anseios do professores e para observar as exigências postas a esses profissionais em termos de conhecimentos, a fim de proporcionar uma formação comprometida com um ensino de qualidade, que ultrapasse as práticas tradicionais descontextualizadas e assegure aos professores os conhecimentos necessários e as competências essenciais para assumirem com autonomia as demandas da profissão [...].

Ximenes (2020) destaca a dimensão crítica e emancipatória da escola pública como espaço fundamental para a elevação do nível cultural das crianças e para o cumprimento de sua função social. Em diálogo com essa pesquisa, Silva (2023) enfatiza que, além de uma formação contextualizada, as professoras da Educação Infantil demandam reconhecimento profissional, sendo a formação sólida um elemento central para o fortalecimento da autoria docente e para o enfrentamento dos processos de desprofissionalização. A autora ressalta a importância de políticas formativas que considerem aspectos estruturantes da Educação Infantil, por exemplo, o conhecimento teórico, a organização dos espaços, a centralidade do brincar e as especificidades do cotidiano escolar (Silva, 2023). Complementarmente, Silva (2021), com base na pedagogia histórico-crítica, problematiza as pedagogias do “aprender a aprender”, argumentando que o espontaneísmo esvazia o papel do ensino e desvaloriza a função docente ao reduzir o professor a um organizador de ambientes e registros, o que nega seu papel intencional no processo educativo.

2.3 Instagram retratado nas pesquisas educacionais

Segundo Firmino (2022, p. 56), que desenvolve sua pesquisa investigando os limites e as possibilidades das redes sociais na promoção reflexiva com professores de Química, “[...] os perfis educacionais também têm encontrado espaço nestes meios de comunicação e chegado ao público da comunidade educacional”. A autora menciona que as redes sociais modificaram a forma de as pessoas se comunicarem e acessarem informações, afirmando que a democratização do acesso à internet tornou grande o número de adeptos das redes sociais.

Segundo Firmino (2022), observou-se um aumento significativo no uso de redes sociais pedagógicas principalmente durante a pandemia, tempo em que esse espaço serviu como comunidade de formações com grande quantidade de pessoas. Rodrigues (2023) analisa o uso do Instagram como estratégia de aproximação entre escola e famílias durante esse período, destacando seu alcance ampliado e sua contribuição para a manutenção dos vínculos afetivos por meio da circulação de histórias, brincadeiras e conteúdos direcionados às crianças. Com a intensificação do uso da plataforma nesse contexto, consolidaram-se novos modos de comunicação e compartilhamento de informações com a comunidade escolar. Firmino (2022) também ressalta a necessidade de um uso crítico-reflexivo das redes sociais pelos professores, a fim de alertar para a atuação dos algoritmos na padronização de conteúdos, o que pode favorecer a homogeneização das práticas docentes.

3 DAS LENTES TEÓRICAS QUE SUSTENTAM ESTE ESTUDO: A PROFESSORALIDADE NA CULTURA DIGITAL

Cada campo de prática é singular, e a prática é um exercício de criação (Pereira, 2016, p. 222).

Com base no panorama apresentado pela revisão de literatura, torna-se fundamental aprofundar a análise dos conceitos e das teorias que sustentam esta pesquisa. Desse modo, esta seção apresentará o referencial teórico escolhido para dar sustentação ao estudo e está organizada em duas subseções. Na primeira, há uma discussão sobre os olhares que se produzem para a figura docente que atua nessa etapa educacional e sobre a forma como o ensino tem sido visto e retratado nos últimos tempos, atravessado pelo neoliberalismo que assola a escola. Nesse mesmo campo, discuto os processos formativos para esse profissional, tensionando os retrocessos pelos quais a escola infantil passa. Por fim, na segunda e última subseção, apresento algumas hipóteses sobre de que forma a rede social Instagram tem se configurado um espaço (auto)formativo nos últimos tempos, a que movimentos essa migração da busca de conhecimentos nas redes está relacionada e que modos de ser docentes têm sido construídos.

3.1 A figura docente no atual contexto da Educação Infantil

Há o entendimento de que a profissão docente para a Educação Infantil é algo que vem sendo inventado. Isso porque se entende que o trabalho com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade exige do profissional uma especificidade no seu fazer que vai além de sua forma de

ser e estar: é preciso ter um amplo conhecimento sobre ser criança e o que significa viver essa infância em instituições escolares. Acredito ser necessário romper com a associação entre a docência na Educação Infantil e as práticas assistencialistas que historicamente marcaram a área e ainda persistem em um contexto social que desconsidera a complexidade do trabalho docente na primeira infância, assim como deixar de relacionar os processos de ensino e aprendizagem dessa etapa à preparação para a entrada nos Anos Iniciais.

Temos acompanhado um grande movimento de pesquisadores da infância na construção e na consolidação de pedagogias que focalizam o trabalho mútuo entre crianças e professores, retratando a centralidade de cada um nos movimentos de ensinar e aprender que perpassam a escola infantil. No entanto, nota-se que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI), publicada em 2018, promove uma mudança de paradigma ao colocar a aprendizagem no centro do processo educativo e destacar os direitos de aprendizagem da criança.

Essa centralidade parte da lógica neoliberal do aprender a aprender, descentralizando o lugar eminentemente importante que o professor também ocupa na escola. Nessa lógica, ele é colocado como um mero “[...] tutor(a) e organizador(a) de espaços, tempos e materiais que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos” (Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021, p. 49) e não como alguém que trabalhe com e a partir do exercício do pensamento e que exerça um ofício: “[...] algo que tem a ver com a ‘artesanaria’ (arte do artesanato) e com a realização de uma obra, e algo que tem a ver com uma condição de e com a realização justa e adequada dessa condição” (Rechia; Larrosa, 2019, p. 35).

Lima, Fabris e Bahia (2021, p. 112) expõem sua preocupação ao falarem desse esmaecimento que o ensino e a figura docente vêm sofrendo e abordam “um mundo ‘sem adultos’”, porém, “[...] sem relação de assimetria, podemos estar nos encaminhando para um ‘mundo sem professores na EI’”. Ou, embalado pela lógica do aprender a aprender, o professor passa a ser considerado apenas um provedor de espaços e ambientes que facilitem a *aprendizagem* da criança. Segundo Biesta (2013, p. 37-38 *apud* Lima; Fabris; Bahia, 2021, p. 116-117), o principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela:

[...] tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas ‘necessidades’, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma ‘coisa’ – a ser fornecida e entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente.

Tem-se também o entendimento de que a BNCC-EI chegou como uma forma de ensinar a ser e a fazer uma determinada docência. De acordo com Carvalho, Bernardo e Lopes (2021), há uma repetição na indicação do modo de ser docente que se propaga em cursos de formação, livros didáticos, documentos oficiais e *lives*. Adiciono a essa lista os perfis educacionais no Instagram, que tiveram um aumento significativo nos últimos anos, em especial na pandemia.

Ao colocar as lentes nos campos de aprendizagens e na forma como a BNCC-EI está estruturada, ter nessas páginas um modelo a ser seguido pode consistir em um direcionamento na prática docente. Isso leva à necessidade de formar-se para constituir esse perfil docente e acarreta um mercado de *consumo pedagógico* que parece andar em paralelo ao discurso da

superação do “modelo tradicional” em educação, mostrando-se como possibilidade de mudança.

Segundo Camargo e Conceição (2011), é importante que o docente viva verdadeiramente a experiência de ser docente e que mobilize seus saberes, pois é somente por meio da mobilização destes e de suas reais experiências que poderá distinguir o que é pura informação. Logo, poderá entender que um processo (auto)formativo não é possível se o professor for um sujeito passivo, que ouve, assimila e tenta reproduzir no seu contexto de trabalho determinadas propostas sem a compreensão aprofundada sobre elas.

Camargo e Conceição (2011, p. 90), ao tratar dos saberes docentes, sinalizam: “É necessário que tenhamos um agir diferente para que possamos educar e ensinar nas diferenças”. No entanto, é notável que hoje se veicula na rede social Instagram um mercado de consumo de cursos e modos que se assemelham às pedagogias italianas e também à BNCC, uma “nova prática” creditada pela comunidade como o modelo ideal a ser seguido que, de certa maneira, induz as professoras a assumirem uma posição de *consumidoras de pedagogias* (Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021).

Quando se assume essa posição de *consumo*, esvai-se aquilo que é subjetivo ao trabalho na condição humana: “[...] à dignidade, à produção, à liberdade [...]” (Rechia; Larrosa, 2019, p. 38). Professoras são seduzidas por um modelo educacional, trabalhando como reprodutoras e agindo conforme os preceitos neoliberais de perpetuação do sistema. Ora, observa-se uma tentativa de esvaziamento da “caixa de ferramentas” (Rechia; Larrosa, 2019) da figura docente, da sua artesanaria no fazer o cotidiano da escola e de seus “artefatos” (Sennett, 2009), aqueles imbricados na arte da “professoralidade” (Pereira, 2016) e nos modos únicos de constituir a sua docência. Há um apagamento da figura docente no processo de ensinar e aprender.

Ver somente uma forma de trabalhar na Educação Infantil, além de atenuar a autonomia docente, pode levar a um ensino engessado e descontextualizado que desconsidere as especificidades locais e culturais e limite as possibilidades de aprendizagens significativas para as crianças e de ensino para a professora. A busca por uma Educação Infantil de qualidade exige, portanto, que se valorizem a diversidade de práticas e a autonomia dos professores, permitindo que cada um construa/encha/escolha a sua própria “caixa de ferramentas” e explore as tantas possibilidades de interação com as crianças e práticas que deem à professora um manejo especial, único e próprio de se fazer.

Encontramos nas palavras de Camargo e Conceição (2011, p. 90) amparo quando afirmam que “a realidade da escola foge a conceitos prontos e necessita ser vivenciada e conceituada na interação com sujeitos que trazem consigo novas formas e vivências que pluralizam os ambientes arquitetônicos e simbólicos da escola”. Ao tratar dos saberes e da forma como são constituídos a partir da realidade local, ainda nos dizem: “Nossos saberes estão relacionados às vivências sociais, culturais, históricas e se complementam pela nossa subjetividade” (Camargo; Conceição, 2011, p. 90).

Conforme alerta Biesta (2017), não podemos nos deixar manipular pelas forças mercadológicas que farão grandes esforços para garantir e assegurar o seu próprio futuro. É importante lembrar que as questões que se referem aos objetivos da educação e da centralidade da escola são fundamentalmente políticas. Dissociar a centralidade da figura docente, tão importante quanto a da criança no processo educativo, é negar “[...] a necessidade da referência

adulta para que os ‘recém-chegados’ sejam recebidos na cultura e conduzidos por um adulto-referência” (Lima; Fabris; Bahia, 2021, p. 117).

Entendemos, *a priori*, que por vezes as professoras são atropeladas e assoladas pelo discurso da mudança e da inovação que a escola *precisa fazer*, da superação de modelos “tradicionais” que *precisam* ser abandonados, substituídos pelos inovadores e revolucionários modelos salvadores da escola, e que não lhes é possibilitado o exercício de uma reflexão sobre a sua própria docência. Trata-se de um exemplo claro da sobreposição do tecnicismo à formação integral dos sujeitos, em que se faz mais importante ensinar técnicas a serem usadas de forma imediata e apresentar resultados mais rápidos.

Outro ponto que é importante tensionar na era da conectividade é a linha tênue entre cultura, sociedade e indivíduos. Fischer (2002, p. 158) nos ajuda a pensar: “Operar científica e pedagogicamente com os produtos midiáticos significa trazer à tona, mais amplamente, o problema da cisão ou da distância entre cultura, sociedade e indivíduo”, uma vez que, a partir de mecanismos amplamente divulgados, pode haver uma padronização, apagando ou borrando as diferenças inerentes aos lugares de vida dos sujeitos, ou, como escreve Han (2018, p. 57) sobre o pan-óptico digital, um dos pontos atualmente é a “[...] autoexploração e a autoexposição [...]”. Existe uma realidade na qual o consumo se maximiza diante de uma exposição impulsionada pelos algoritmos que moldam o modo de fazer e pensar dos sujeitos por meio das “propagandas personalizadas” (Han, 2018).

3.2 O Instagram como espaço de constituição docente na contemporaneidade

O Instagram, por ser uma popular rede social, tem um impacto significativo na divulgação de conteúdos dos mais variados assuntos por todos os cantos do mundo, acolhendo uma diversidade de pensamentos e modos de existir. Desenvolvido em 2010 por uma dupla de engenheiros de programação, o americano Kevin Systrom e o brasileiro Mike Krieger, configura-se como uma rede social que permite aos usuários acompanhar fotos e vídeos (Magalhães; Paiva; Lima, 2021) de pessoas que se optou por seguir ou, então, de sugestões que os algoritmos consideram potenciais conteúdos para aquele perfil.

É uma rede que transcende fronteiras, tanto geográficas quanto culturais, e é, na contemporaneidade, responsável por afetar os modos de ser das pessoas, tornando-os cada vez mais semelhantes. Seus atrativos visuais e as possibilidades de interação entre os usuários facilitam o intercâmbio de ideias e o acesso a informações dos mais variados gêneros em tempo real e em qualquer parte do mundo. Além disso, a inteligência por trás dos algoritmos permite o acesso aos conteúdos com base no campo de interesses reconhecidos por meio de *likes*, do tempo dedicado à leitura de determinadas postagens, dentre outros mecanismos utilizados para construir o *perfil* do usuário. Isso torna a rede uma espécie de *vitrine* com materiais exclusivos sobre determinados nichos. Conforme afirma Antoun (2016) citando Morin, “[...] nós estamos sempre possuídos pelas ideias, pelos mitos, pelos deuses” (Morin, 2006, p. 18 *apud* Antoun, 2016, p. 52).

Segundo Mutz e Gomes (2022), nos tempos atuais, têm-se construído outros modos de ensinar e aprender, uma mudança que mostra os movimentos que a cultura realiza. Percebemos uma relação intrínseca entre a cultura e os indivíduos, ao passo que esta molda os sujeitos e, ao mesmo tempo, é moldada por eles. Essa interação constante resulta em transformações

contínuas nos modos de vida e, no campo educacional, sinaliza um deslocamento nos meios e nas formas de buscar conhecimentos.

Além de mostrar fotos e vídeos do dia a dia e de ser um mecanismo para um simples passatempo, o Instagram caiu no gosto da população e se constituiu uma forte rede de conexão, atraindo inclusive o público da educação, que, assim como tantas áreas, viu nele um meio para publicizar suas práticas pedagógicas, compartilhar material, ofertar e desenvolver formações. Baseando-se nos estudos de Noguera-Ramírez de 2009, Mutz e Gomes (2022) indicam que saímos da sociedade do ensino e de uma concepção de que a instituição é quem ensina tudo a todos para um estado de eternos aprendizes inseridos no mundo contemporâneo, no qual os sujeitos, embalados pela lógica neoliberal do aprender a aprender, devem ser autônomos o suficiente para construir os seus percursos de aprendizagens. Ao tratar da psicopolítica e apontar as novas técnicas de poder do neoliberalismo, Han (2018, p. 14) anuncia: “o neoliberalismo, como mutação do capitalismo, torna o trabalhador um empreendedor. [...] Hoje, cada um é um trabalhador que explora a si mesmo para a sua própria empresa. Cada um é senhor e servo em uma mesma pessoa [...]”.

Esse modo de viver contemporâneo associa-se a demandas de reformas da escola, uma profunda necessidade de *mudar e atualizar* os processos de ensinar e aprender, e a lista é longa: “[...] a escola deve se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar dos alunos [...]” (Masschelein; Simons, 2018, p. 8). Em tempos de discursos de reforma dessa instituição e de uma visível mudança no modo de entender o trabalho docente, em especial na Educação Infantil por ser uma docência que busca *constituir-se e inventar-se*, concordo com Mutz e Gomes (2022, p. 12), pois, “[...] embora sutil, é um significativo deslocamento no campo do trabalho docente, a passagem da ideia de formação para outra, mais ligada a treinamento”, com uma valorização daquilo que imediatamente pode dar resultado nas escolas e no trabalho das professoras, configurando outros modos de atuar.

Torna-se difícil desconsiderar a centralidade que a rede social possui no dia a dia das pessoas, os mais diversos conteúdos com que têm contato diariamente e a forma como algoritmos a moldam pelo mapeamento do gosto individual de cada sujeito. À medida que ela cresce e se populariza, recordamos o que expõem Carvalho, Bernardo e Lopes (2021) ao abordarem os discursos que se disseminam, principalmente a partir da homologação da BNCC-EI, e que retratam uma docência inspirada em práticas que não refletem a realidade, a especificidade e tampouco a pluralidade que é ser docente na Educação Infantil no Brasil.

Os discursos são representantes de uma vontade de verdade, que acaba sempre implicando todos os sujeitos em situações individuais ou coletivas. Essa vontade de verdade estabelece, a todo momento, critérios de verdade, que visam controlar tanto a produção quanto a difusão dos discursos no âmbito social. Por essa razão, as relações de poder presentes nesse contexto operam através dos discursos em circulação, impondo, sem exceção, uma ordem ou significado às coisas (Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021, p. 38).

O Instagram é atualmente um espaço que muitas vezes coloca a professora da Educação Infantil em um não lugar, alguém deslocado dessa nova concepção de escola infantil, vista como “certa” na atualidade.

Há uma inquietação sobre a incidência desses perfis nas práticas docentes no sentido de que possam se tornar espaços (auto)formativos, porém não desenvolvem e/ou não tensionam o pensamento dos professores em relação ao *sentido* empregado com a transferência de determinada prática aos diversos espaços educacionais brasileiros. Isso induz as professoras a pensar sobre seu fazer a partir de *uma* concepção de educação, *ensinando-as* um modo específico a articular suas práticas com base em uma *vitrine* e uma organização do tempo, do espaço e do agrupamento. Fomos apresentados a uma visão idealizada de docência, infância e criança que em muitos lugares não existe, o que demanda uma busca incansável por formação.

Esses espaços ganham força ao se constatarem a necessária (re)invenção do professor da Educação Infantil, a urgente inovação pela qual a escola – em especial a infantil – precisa passar e, portanto, a necessidade de que um profissional corra atrás de formação para dar conta das atuais demandas da escola, encontrando nesses perfis possibilidades de desenvolverem e/ou aprimorarem seus conhecimentos acerca dos (novos) ideais de atuação docente e desenvolvimento infantil. Sendo assim, “nessa conjuntura, a docência com crianças pequenas se torna uma mercadoria a ser consumida por docentes ávidos por qualificação [...]” (Carvalho, 2024, p. 19), que naturalizam esse modo de ser docente no interior das escolas. Logo, vive-se nos dias de hoje atropelado pela ordem capitalista, que inculca no sujeito a ideia de estar sempre atrasado e precisando atualizar-se atrelada aos discursos de reforma da escola, em especial da Educação Infantil, que parece ter se intensificado após a promulgação da BNCC-EI.

Defendemos o lugar do estudo e dos movimentos realizados pelas professoras na busca por construir uma prática pedagógica coerente com o espaço da Educação Infantil. No entanto, é preciso que se faça um exercício crítico sobre esse consumo pedagógico e que seja requerida a autoria que lhes é de direito na construção do conhecimento junto das crianças. Embora entendamos que a (auto)formação esteja alicerçada teoricamente enquanto “[...] processo de formação reflexiva e autorreferenciada implicada aos sentidos e significados produzidos no decurso/transitividade heurística da vida [...]” (Abreu; Nóbrega-Therrien; Therrien, 2022, p. 8), pensamos que, na contemporaneidade, engolido pela lógica neoliberal e dentro do contexto no qual a pesquisa se desenha, esse processo (auto)formativo não deve se dar como uma *autonomização política* (Abreu; Nóbrega-Therrien; Therrien, 2022), tampouco como meio de libertação e emancipação. Antes, é uma maneira de perpetuar uma visão e um ideal de educação sem desenvolver os processos de reflexividade, criticidade e o exercício do pensamento docente, tão importantes no desenvolvimento e no aprimoramento da professoralidade (Pereira, 2016).

Não se pode perder de vista que o objetivo principal da educação é “[...] ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca” (Imbernón, 2011, p. 28). O autor afirma que a formação deve desenvolver “[...] instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (Imbernón, 2011, p. 55). É preciso que as professoras tenham condições de construir e alimentar a sua própria “caixa de ferramentas”, instrumentos que lhes possibilitem exercer sua função reflexiva e sua autoria no contexto em que atuam. Como orienta Sennett (2009, p. 60-61), “[...] fazer um bom trabalho significa ser curioso, investigar e aprender com a incerteza [...]”. Pereira (2016, p. 188) entende a questão e nos ajuda a pensar sobre a processualidade: “Não se trata de deixar-

se levar, simplesmente, pelos fluxos. Trata-se de admitir, em primeiro lugar, a processualidade. Consecutivamente, aprender a suportar a crise e, depois, aprender a interferir, por força da vontade, na produção de novas figuras”.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Dentro do vasto campo de possibilidades para a constituição dos dados necessários para a pesquisa e para a construção dos resultados deste artigo, a escolha se deu pela pesquisa qualitativa, em que voltamos nossos olhares para o Instagram como um espaço (auto)formativo para professoras na Educação Infantil, e teve como base a seleção de três perfis educacionais de professoras que atuam em escolas de Educação Infantil e que trazem em seu *feed* carrosséis que mostram modos de ser professora nessa etapa educacional, além de chamadas frequentes ofertando cursos que ensinam a formar o perfil profissional que é movimentado na rede social. Além disso, a pesquisa (de)formação foi parte desse processo de análise e constituição de dados, o qual será apresentado a seguir. É importante ressaltar que os dados e as análises deste artigo contam com um recorte da pesquisa realizada, apresentando os dados apenas do primeiro encontro (de)formativo.

Ao focalizar esse primeiro encontro, o artigo visa evidenciar os discursos e os sentidos atribuídos à prática pedagógica das professoras de Educação Infantil de modo menos atravessado pelas problematizações que seriam posteriormente introduzidas ao longo dos demais encontros. Trata-se de um recorte que permite acessar aquilo que poderíamos chamar de *posicionamentos mais originais das/nas narrativas docentes, menos contaminados* por ideias e discussões que depois iriam permear o espaço de discussão, pois ainda não havíamos adentrado debates mais sistemáticos acerca de como a estética das redes sociais captura os sujeitos, seja pelo seu visual polido e pelas promessas sedutoras dos processos formativos, seja pelas verdades que passam a circular. Entendeu-se que esse primeiro encontro constituiu um espaço em que as professoras puderam abordar as suas verdades com base em suas experiências, antes de serem convidadas a pensar a partir de outros modos, deslocando os sentidos que vinham atribuindo até então. Os demais materiais e dados construídos ao longo dos outros três encontros serão publicizados posteriormente, na busca por contribuir para a qualificação do olhar sobre a docência na/para a Educação Infantil.

As próximas subseções estão organizadas para apresentar o entendimento sobre a pesquisa (de)formação, ancorado em Fabris e Lima (2023), e explicar como essa modalidade de pesquisa se estabeleceu como um constructo formativo e movimentou o pensamento docente acerca do seu próprio fazer. Em seguida, apresento um exercício analítico de três perfis pedagógicos escolhidos para estarem na pesquisa pela semelhança das publicações e pela familiaridade com as pedagogias italianas, que vivem uma ascensão no Brasil. Nesse tópico, realiza-se um exercício de mostrar para o leitor o *menu* de possibilidades apresentadas às professoras que seguem os perfis nos mais diversos assuntos que se relacionam com a docência na Educação na contemporaneidade. São escolhidos recortes de cada perfil que buscam evidenciar de que maneira esses espaços se articulam *para e no engajamento* das professoras. Na terceira subseção, faço alguns apontamentos analíticos sobre o primeiro encontro (de)formativo, anunciando, já na abertura da seção, as vozes das professoras.

4.1 A pesquisa (de)formação

Para subsidiar a pesquisa, tomamos como referência a pesquisa (de)formação, termo e metodologia adotados por Fabris e Lima (2023) em seus últimos estudos que têm como viés abordagens formativas e participativas. Segundo Fabris e Lima (2023, p. 124), trata-se de um conceito que tem contribuído “[...] para o desenvolvimento dessa concepção de pesquisa-formativa, que movimenta tanto a concepção de formação de professores como a pesquisa *com* professores na produção de dados nas pesquisas em Educação”. Além disso, conforme as autoras, “a inovação está na possibilidade da constituição de um *constructo formativo* produzido no coletivo, mas assimilado por cada um como uma experiência formativa singular” (Fabris; Lima, 2023, p. 124, grifo próprio).

A pesquisa construída a partir desse olhar teve o intuito de compreender a formação de professores no sentido de rever suas próprias concepções e criar outros sentidos com base nas experiências que são únicas de cada sujeito, passíveis de se (de)formarem ao entrarem em contato com outros modos de (vi)ver experiências do cotidiano da escola e da vida profissional. De acordo com Fabris e Lima (2023, p. 131), “essa ação dar-se-ia mediante uma mudança na prática docente a partir da reflexão sobre ela, valorizando os saberes que os profissionais possuem”. Neste caso, objetivou-se problematizar, junto das docentes participantes, algumas verdades construídas ao longo dos últimos tempos e a imposição naturalizada de uma docência que se atravessa no dia a dia de forma sutil. Também buscamos pensar coletivamente o sentido da docência na Educação Infantil.

É importante ressaltar que, nos quatro encontros (de)formativos, que são parte dos dados produzidos na pesquisa, aconteceram discussões que foram gravadas e degavadas, além de que escritas, desenhos e bricolagens foram organizados e propostos em cada um deles. Em comum, em todos os quatro houve o intuito de discutir aspectos constitutivos das docências, tomando como ponto de partida quando se decide ser professora de crianças pequenas e como tem sido alimentado esse sentido docente por cada uma, como se vê/produz sentido nas práticas do cotidiano e como o Instagram entra nesse caminho. Entretanto, para a produção deste artigo, foram analisados apenas os materiais decorrentes do primeiro encontro (de)formativo.

Para essa fase, contamos também com a atenção às publicações realizadas nos perfis selecionados ao longo dos anos. Foram observados o conteúdo textual da publicação, a estética do espaço/ambiente e os materiais fotografados, assim como os jargões da inovação produzidos nos últimos tempos e o modo como as professoras *influencers* mantêm o contato e constroem vínculos com o público.

4.2 Exercício analítico: que (auto)formação está sendo movimentada nos perfis pedagógicos?

Os perfis pedagógicos apresentam uma escola de crianças pequenas e identidades docentes que acendem no espectador um maravilhamento, uma “anestetização” (Han, 2016) permeada por uma “[...] comunicação visual polida e impecável, [...] como um contágio sem distância” (Han, 2016, p. 17). Essa escola da infância cocriada no Instagram não apenas distorce a Educação e a infância de muitas realidades, mas também contribui para a construção de uma subjetividade docente que pode ser marcada pela busca da imagem ideal de escola, de espaços,

de materiais, de criança e de docência pela dificuldade de encarar as experiências complexas da vida real, obscurecendo os verdadeiros desafios que se impõem no dia a dia das escolas, das crianças e dos profissionais que habitam esses espaços.

As três páginas analisadas neste artigo, produzido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Básica, pertencem a professoras que atuam diretamente em espaços de Educação Infantil, seja na coordenação, seja no exercício docente. Todas elas nasceram como espaços de compartilhamento de aspectos do cotidiano pessoal, por exemplo, família, amigos e trabalho, e, gradativamente, foram se tornando perfis voltados ao público da Educação, assumindo contornos de “marca” e direcionando seus conteúdos a um público específico de professoras das infâncias. Esse movimento nos mostra uma transição: do uso pessoal da rede social para a constituição de uma identidade profissional pública, com intencionalidade formativa e alcance ampliado, principalmente depois da pandemia, um sinal que dá visibilidade ao que Dardot e Laval (2016, p. 145) anunciam na lógica empreendedora do contemporâneo: “[...] o elemento empresarial do comportamento econômico dos participantes consiste na vigilância das mudanças de circunstâncias, anteriormente despercebidas, que lhes permitem tornar a troca mais proveitosa do que era antes”. Han (2018, p. 45) também afirma ao tratar das modernas formas de exploração pessoal: “[...] o ser humano é descoberto e tornado objeto de exploração”.

No caso do perfil da professora Elen Camila, criado em 2017, observa-se inicialmente a publicação esporádica de conteúdos pessoais, sem padronização estética ou preocupação com identidade visual. A partir de 2022, com postagens mais frequentes sobre o cotidiano da Educação Infantil, há uma mudança significativa na condução do perfil marcada pela publicação intitulada “Uma professora nascendo para a nova Educação Infantil”, na qual a docente explicita sua inquietação com práticas tradicionais ainda presentes nas escolas, apesar das mudanças na legislação. Desde então, o perfil passou a dedicar-se exclusivamente a conteúdos pedagógicos, com maior regularidade, uso de chamadas atrativas (“antes e depois”; “o que a graduação não te ensina”; “não confunda pedagogia com animador de festa”) e compartilhamento de experiências vinculadas às pedagogias participativas, inspiradas em Reggio Emilia. Sorteios, vídeos curtos e *lives* ampliaram o alcance da página, culminando, em 1º de janeiro de 2024, no lançamento oficial do que chamo aqui de “*sua marca*”, apresentada como uma comunidade de professoras que se unem para fazer uma Educação Infantil “inovadora”. Desde então, as postagens tornaram-se diárias – em alguns momentos, três ou quatro por dia –, inclusive durante o período de férias escolares, evidenciando a consolidação do perfil como espaço profissional estruturado e permanentemente alimentado.

Figura 1 – Captura de tela do perfil da professora Elen Camila



Fonte: Instagram @elencamilaq

Conforme observamos, os itens dispostos na página evocam o desejo de tornar-se “a nova educadora das infâncias”, dando a impressão de haver um modo de ser professora (Figura

1). Há uma sedução estética nas imagens e no texto anunciado, além de uma produção de sentido sobre essa *docência* que indica quais saberes são valorizados e, portanto, podem ser encontrados na página.

O segundo perfil analisado é o da professora Camila Izoli, que reúne um expressivo número de seguidores e, entre os perfis selecionados para participar da pesquisa, é o que apresenta maior volume de publicações: 2.004 posts (atualização em 15 de fevereiro de 2026). Sua primeira postagem data de 6 de abril de 2013 e, assim como observado no perfil anterior, os conteúdos iniciais retratavam aspectos de seu cotidiano pessoal, como família, amigos e viagens, com publicações esporádicas e intervalos variáveis. Em fevereiro de 2020, Camila compartilhou uma viagem que havia realizado para a Itália para aprofundar os estudos sobre o educador Loris Malaguzzi, mencionando sua trajetória de 15 anos de estudos sobre o autor. Na sequência, anunciou que, durante o mês de março, realizaria postagens diárias intituladas “Achadouros”, a fim de convidar o público a cultivar um olhar poético, estético, ético e político sobre a vida. A partir desse movimento, ampliaram-se as interações nos comentários e o perfil começou a atrair um público para além do círculo pessoal.

Em março de 2020, no contexto pandêmico, Camila atuou como mediadora do encontro virtual “Conectados por um fio invisível: vamos dialogar sobre a educação no mundo?”, que reuniu educadores brasileiros em diferentes países. Em abril do mesmo ano, surgiu pela primeira vez a inserção de sua “marca” (@camilaizoli) nos carrosséis de imagens, seguida de novos convites para encontros on-line. Também nesse período, realizou uma apresentação, no seu perfil, de sua trajetória como educadora e estudiosa das infâncias, marcando uma mudança no tom das publicações, que passam a se dirigir explicitamente ao público da Educação Infantil, convidado à interação nos posts. Intensificam-se as *lives*, inclusive com Maíra Braga, da página @escutattoria, os vídeos temáticos e os sorteios de livros. As *hashtags* também se transformam: de marcações relacionadas à maternidade ao uso de #educaçãoinfantil, #professores e outras vinculadas ao campo pedagógico. Desde então, as postagens voltadas à Educação Infantil tornaram-se diárias, os carrosséis com conteúdos formativos ganharam centralidade e o perfil dividiu-se entre conteúdos familiares e produções direcionadas a um coletivo docente, consolidando o espaço de interlocução e formação no campo da infância (Figura 2). Depois de um tempo, as publicações de vida pessoal ganharam cada vez menos destaque, sendo centrais nas publicações ações acerca da docência na Educação Infantil.

Figura 2 – Captura de tela do perfil da professora Camila Izoli



Fonte: Instagram @camilaizoli

O terceiro perfil analisado é o de Maíra Braga, professora que, ao longo de sua trajetória, assumiu a função de coordenadora pedagógica e tornou-se curadora da página @escutattoria (Figura 3). Embora haja indícios de que já utilizasse o perfil anteriormente, ao direcioná-lo especificamente ao público da educação, optou por excluir postagens antigas, de forma que a

primeira publicação atualmente visível date de 11 de janeiro de 2019. Diferentemente dos outros dois perfis analisados, a página já surgiu com significativo número de curtidas e comentários, muitos deles reconhecendo a relevância da proposta, com mensagens que destacam o interesse pelos conteúdos sobre cultura infantil e pela aprendizagem da escuta (mais um indício de que a página já existia antes de ser exclusivamente direcionada ao público da Educação Infantil). Segundo a própria Maíra, o perfil nasceu com o propósito de exercitar a escuta, compreendida como prática que exige atenção aos detalhes, cuidado e respeito ao outro.

No que se refere à frequência, Maíra não realiza postagens diárias no *feed*. Seu movimento concentra-se em compartilhar sua própria caminhada formativa, por exemplo, palestras, cursos e encontros dos quais participava, e em publicar, em média a cada dois ou três dias, reflexões sobre temas da/para a Educação Infantil, como sala de referência, sessão investigativa, protagonismo infantil, desfralde, documentação pedagógica, dentre outros tantos. A partir de 2020, no contexto da pandemia de covid-19, intensificou sua atuação em *lives* e encontros virtuais, abordando assuntos tais quais planejamento, diversidade étnico-racial, educação antirracista e saúde mental docente. As interações são constantemente incentivadas, e o público responde com comentários, curtidas e marcações, consolidando o perfil como espaço de diálogo e formação no campo da infância. Ao longo dos meses em que fiz uma observação dos movimentos da página, percebi o forte relacionamento que a curadora mantém com o público por meio da caixinha de perguntas, espaço em que responde aos mais variados tipos de questionamentos.

Figura 3 – Captura de tela do perfil da professora Maíra Braga



Fonte: Instagram @escutattoria

Constatou-se que os três perfis pedagógicos analisados operam sob a lógica da constância: é necessário convidar o público a interagir abrindo caixinhas de perguntas, publicar frequentemente e produzir *reels* sobre uma certa “*seleção de saberes*” (Carvalho, 2024) para conquistar engajamento. Durante os meses de julho de 2024 a outubro de 2025, observou-se como muitos dos perfis que sigo se movimentaram para engajar e ter as professoras mais próximas. Após esse acompanhamento e também com a análise das publicações que vinham sendo feitas ao longo desse tempo, a escolha se deu por investigar esses três perfis que seguem os pressupostos das pedagogias italianas e mantêm um contato bastante próximo com o público: seja por publicações cotidianas, seja por caixinhas de perguntas, *lives* com os mais diversos assuntos relacionados com a docência na Educação Infantil, publicação em *stories* de participação e condução de palestras e seminários.

Essa dinâmica se aproxima da racionalidade neoliberal que atravessa o campo educacional contemporâneo e torna as professoras *influencers pedagógicas*, as quais passam a gerir a si mesmas como projetos de investimentos (Dardot; Laval, 2016). Nesse sentido,

observa-se que esse movimento se assemelha à lógica da psicopolítica denunciada por Han (2018): o poder na contemporaneidade opera pela sedução, pela autoexposição e pela autoexploração. Logo, a coerção não parece mostrar-se como uma imposição, mas sim como um *desejo de visibilidade* e de reconhecimento que intensifica e extrapola os muros da escola. “A liberdade de poder produz até mais coações do que o dever disciplinar. [...] o dever tem um limite; o poder não [...]” (Han, 2018, p. 10). Quando compartilham experiências, referências e modos de fazer, as professoras *influencers* produzem um sentido comum de docência creditada pela comunidade como “certa”. Essa docência, que está atrelada à BNCC, dá uma ideia de apoio e coletividade docentes. Os perfis, então, se transformam em espaço de circulação de saberes.

Junto a essa ideia da autoexploração docente na rede social, ao analisar as postagens dos perfis pedagógicos, nota-se uma aproximação com aquilo que Carvalho (2024, p. 3) chamou de *comodificação da docência*, fazendo um alerta para os modos de produção da docência na/para a Educação Infantil no contemporâneo que operam “[...] na constituição e difusão de regimes de verdade”. Segundo o autor e pesquisador das infâncias, “[...] contemporaneamente, é perceptível a difusão [...] de manuais de práticas pedagógicas prontas para o consumo imediato dos docentes” (Carvalho, 2024, p. 4), além de colocar as profissionais em um lugar de *não saber*, precisando constantemente *serem ensinadas* para esse ofício.

As publicações a seguir visam fornecer um panorama de como os perfis atuam para capturar a atenção das professoras. Já em um primeiro momento, é possível perceber que todos os três apresentam um mesmo modelo de docência: a constituição de espaços e materiais são semelhantes, há um investimento em mobiliários e materiais que criam uma estética harmonizada. Embora, ao longo dos meses, um grande número de postagens foi analisado, trago diferentes recortes dos perfis para vermos de que maneira os conteúdos são apresentados e capturam a atenção e o interesse com as informações transmitidas. É válido reforçar que este estudo não tem como objetivo esgotar os modos de ver e entender os movimentos (auto)formativos no/do contemporâneo, mas sim de problematizar como *esta pesquisa* situada se articula e quais são as similaridades entre os perfis e o discurso das professoras participantes.

Na Figura 4, mostra-se uma série de publicações, uma espécie de *cardápio* que as professoras podem abrir para acessar informações. Os chamados *carrosséis* são convidativos e parecem responder às demandas do contexto atual da Educação: a superação de uma educação tradicional e a necessidade da constituição dessa docência inovadora. Além disso, Carvalho, Bernardo e Lopes (2021, p. 43) problematizam: “A ênfase em uma gramática pedagógica tem se tornado uma constante nos discursos pedagógicos [...]. Tal perspectiva [é] constituída pela difusão de regras de ação pedagógica que instituem um modo de exercício da docência [...]”. De acordo com Carvalho, Bernardo e Lopes (2021), as professoras são posicionadas como *consumidoras de pedagogias*.

Figura 4 – Captura de tela do perfil da professora Elen Camila



Fonte: Instagram @elencamilaq

Já na Figura 5, apresento dois pontos que acredito merecer nossa atenção e são veiculados nessas mídias: as *lives*, usadas para engajar o público, ofertando horários flexíveis para que possa haver participação⁸; e, ao lado, uma imagem do mesmo perfil capturada que apresenta a estética dos espaços e da organização dos materiais. Conforme pontuam Carvalho, Bernardo e Lopes (2021, p. 49):

[...] percebemos que a sintaxe da repetição é muito presente, pois os textos reiteram continuamente um modo de exercício da docência na Educação Infantil centrado no protagonismo da criança e no papel do(a) docente como guia, tutor(a) e organizador(a) de espaços, tempos e materiais que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Figura 5 – Captura de tela do perfil da professora Camila Izoli



Fonte: Instagram @camilaizoli

Exemplos de material do terceiro perfil são alguns assuntos que ganham centralidade nos discursos contemporâneos e reafirmam a necessidade de os docentes buscarem formações (Figura 6). No texto de Carvalho, Bernardo e Lopes (2021), há uma paráfrase de Bocchetti (2013) ao fazer uma metáfora da formação docente como um consumo gastronômico em que os docentes são livres para escolher os melhores pratos (Bocchetti, 2013, p. 248 *apud* Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021, p. 43).

⁸ A própria professora Bianca sinaliza como as *lives* em horários não comerciais e no formato à distância são importantes para que possa participar.

Figura 6 – Captura de tela do perfil da professora Maíra Braga



Fonte: Instagram @escutattoria

Pode-se notar que os perfis pedagógicos se tornaram uma extensão da prática docente exposta em uma vitrine, que, associada à professora, passa a ser a sua marca pessoal, desenvolvida por meio de uma *orientação* da prática docente alicerçada na BNCC e nos referenciais italianos. Nesse espaço, as professoras *influencers* performam e divulgam *um modo* de atuar nas escolas, além de criar e alimentar suas páginas, engajando-se voluntariamente na exposição de suas práticas. Nesse cenário, conforme Han (2018, p. 13) “[...] o capital explora a liberdade do indivíduo para se reproduzir [...]”. É uma lógica perversa que atravessa o campo educacional e, conforme pontuam Dardot e Laval (2016), o “empresariamento” vivido por elas atua como um processo de *valorização do eu* segundo a lógica da integração da vida pessoal e profissional e da sensação de liberdade, pois é preciso manter o engajamento por meio de interação entre o perfil e o público. Esses movimentos que os perfis realizam parecem, de alguma forma, afetar o modo de outras tantas pessoas verem e agirem na escola da infância.

5 UM OLHAR SOBRE O INSTAGRAM: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

O Instagram fura a bolha, né? A gente vê realidades do nosso Brasil. Vê, se inspira e também vê o que é feito nos outros países e tudo isso em tempo real (Professora Fabiane)⁹.

Fura a bolha porque também nos ajuda a desconstruir algumas coisas que sozinhas seria mais difícil (Professora Luciana).

Tem inspiração ali. É um espaço que a gente pode dar asas à imaginação (Professora Fabiane).

Aaaah! E o Instagram teve uma parte muito positiva. Eu conheci uma educadora que me apresentou todo esse lado das pedagogias participativas. E o que mais me interessou, como eu gosto muito de ler, foram os textos dela, que me abriram o mundo. Foi o registro da realidade dela, muito parecido com a nossa realidade, e foi ver que é possível. Então o Instagram para mim, neste sentido, teve um impacto muito positivo, porque, muito provavelmente, eu iria seguir o E.V.A., o carimbo de mão, coisas que nós sabemos que não fazem mais sentido para a criança (Professora Fabiane).

Eu olho lá as ideias e, a partir do interesse dos meus, tento construir algo naquela linha, não fazer exatamente como está ali. Como uma ideia que eu vi que era da linha de tempo dos pássaros e até então eu não pensava em linha de tempo dos pássaros, aí já peguei a ideia desde o ninho ali, dos ovos, o crescimento... então, foi uma ideia que

⁹ Todos os nomes usados ao referir-se às professoras participantes da pesquisa são fictícios, a fim de preservar o anonimato e resguardar a identidade delas conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

eu vi e que eu consegui trazer para a minha realidade. Eu adaptei. E deu super certo. Eu nunca imaginei uma linha do tempo dos pássaros! (Professora Bianca).

Eu vi uma atividade ali que essa profe do Insta estava fazendo com uma criança e pensei: bah! Que legal! Vou tentar fazer com os meus! Só que eu tenho 14! [risadas]. Depois eu fui questionar a pessoa que fez lá na rede: como tu conseguiu fazer? Quanto tempo tu demorou para montar essa atividade? Ela me respondeu que foi em torno de 15 a 20 minutos para montar... eu já não, eu demorei quase 1 hora para montar a atividade. Aí as crianças foram lá, brincaram.... Só que, quando eu vi, virou uma bagunça aquilo lá, não deu certo. Aí, claro, se for colocar uma criança ali para fazer a atividade, talvez vá dar certo. Mas eu precisava fazer com todos. Aí não deu certo, deu super errado... Essa experiência para mim não deu certo, mas, pensando agora, se de repente eu tivesse feito com uma criança, tivesse sido melhor. Mas aí também eu penso: até montar todo aquele cenário? A gente fez com a laranja, né: pendura a laranja, coloca a casca da laranja, o suco da laranja e mais algumas coisas para a criança brincar. Depois tem que desmontar... Para mim, foi frustrante. Eu não consegui fazer exatamente como ela havia feito lá (Professora Carine).

Ao dialogar com as professoras sobre os modos como o Instagram se insere no dia a dia, foi possível perceber a ambiguidade que essa rede social provoca. Ao mesmo tempo que é possível observar o processo do vir a ser professora de crianças, deparamo-nos com busca de uma docência que responda às expectativas da contemporaneidade.

Os discursos do fantasma do tradicional aparecem no medo de continuar a “usar o E.V.A.” ou de “realizar carimbos com as crianças”, ao passo que as pedagogias participativas, com forte inspiração em Reggio Emilia e alicerçadas no Brasil na BNCC, adentram os discursos como uma nova maneira de ser docente na/para a Educação Infantil. Nota-se que esse espaço amplia o repertório das professoras, mas também cria a ideia de uma *docência ideal*. Quando a professora Carine conta de sua experiência de tentar reproduzir uma proposta com as crianças, explicita esse conflito. É nesse cenário que a (auto)formação corre o risco de ser capturada pela lógica da performatividade neoliberal e da ideia da inovação. A responsabilidade pela formação do sujeito e por aquilo que dá (ou não) certo recai sobre a professora, que conta da sua frustração em não se satisfazer com a proposta: “Para mim, foi frustrante. Eu não consegui fazer exatamente como ela havia feito lá” (Professora Carine).

Essa imagem coloca sob suspeita o lugar que a rede ocupa, pois tensiona a própria professoralidade defendida por Pereira (2016, p. 53), deixando de ser um processo reflexivo, “[...] uma diferença na organização da prática subjetiva [...], uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser. Não determina. Contamina, interfere [...]”. Os perfis e os conteúdos que circulam *afetam* as docentes, produzindo uma identidade que “[...] é uma determinação, é uma redução das possibilidades do que se pode ser a certo padrão, um estereótipo que tende a se repetir” (Pereira, 2016, p. 54).

A exposição aos conteúdos da rede social captura e convida a desenvolver modos de operar no interior das escolas, o que se torna eficaz ao apresentar espaços que têm essa docência, vista como *moderna e atual*. Esse ideal de docência, de escola e de infância que os perfis apresentam e expõem provoca um sentimento de busca para aproximar a própria prática desse modelo. A estética visual que a rede social mostra leva as professoras a serem espectadoras e consumidoras dessa pedagogia da escola de Educação Infantil e a atribuírem um valor para essa abordagem e esse modelo docente, o que influencia as subjetividades e a constituição desse

sujeito. Esse comportamento fica claro quando a professora Bianca explica a ideia de fazer a linha do tempo dos pássaros.

Do mesmo modo que Carvalho (2024) aponta para uma padronização da docência na Educação Infantil por meio de livros, percebo que os perfis pedagógicos parecem também constituir espaços que *ensinam* a ser professora nessa etapa. Parece estarmos diante da lógica mercadológica da aprendizagem apontada por Biesta (2017, p. 80, tradução própria):

Estamos também rodeados de afirmações de que a aprendizagem é algo inevitável, algo que [...] não podemos deixar de fazer e, portanto, algo que não deveria acontecer apenas em centros educacionais, faculdades e universidades, mas deveria realmente continuar em todo o mundo [...] (a ideia de aprendizagem ao longo da vida, ou seja, a aprendizagem que permeia todos os aspectos de nossas vidas).

Essa lógica se aproxima do que Han (2018, p. 9) escreve: “[...] o eu como projeto, que acreditava ter se libertado das coerções externas e das restrições impostas por outros, submetese agora a coações internas, na forma de obrigação de desempenho e otimização”. Essa ideia de aprendizagem ao longo da vida desde a Educação Infantil “[...] até à aprendizagem ativa na reforma é apresentada ‘como um fator importante na promoção do emprego e do desenvolvimento econômico’ e, além disso, na promoção também ‘da democracia e da coesão social’ [...]” (Biesta, 2017, p. 85, tradução própria). É uma aprendizagem que modela, “[...] é um movimento de repetição de identidades, de ausência de criação” (Pereira, 2016, p. 115).

A exposição contínua aos conteúdos produzidos nas redes sociais é um dispositivo de captura, ao induzir as professoras à adoção de modos específicos de operar no interior das instituições escolares. Essa captura se mostra eficaz quando apresenta uma docência associada aos discursos da modernidade, da inovação e da atualização permanente. O ideal de docência, de escola e de infância construído e difundido por esses perfis mobiliza nas professoras espectadoras o desejo de aproximação de suas práticas a esses modelos, cada vez mais propagados contemporaneamente.

6 PRODUTO EDUCACIONAL¹⁰

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Farroupilha*, tem como objetivos o anúncio dos achados da pesquisa por meio de um artigo científico e o desenvolvimento de um PE. Este visa colaborar para os processos de ensino e aprendizagem atrelados à divulgação de pesquisa científica no meio social, sendo também uma forma de tornar o percurso de pesquisa mais abrangente. Sua finalidade consiste em solucionar ou auxiliar na resolução de um problema local que o pesquisador decide investigar. Neste percurso, o PE proposto esteve intimamente entrelaçado com a nossa escolha metodológica – a pesquisa (de)formação.

Ao longos dos quatro encontros (de)formativos, buscamos problematizar e diferenciar os processos de (auto)formação: aqueles que alimentam a “caixa de ferramentas” (Rechia; Larrosa, 2019) e que ajudam as professoras a pensarem *intencionalmente* nos recursos, métodos

¹⁰ Os recursos utilizados nos encontros (de)formativos estão disponíveis no apêndice B ao final deste artigo.

e metodologias que *irão escolher* para estar junto das crianças no cotidiano da escola e aqueles que as colocam como empresárias de si, responsabilizadas individualmente pelos processos formativos atrelados, ultimamente, à lógica da inovação.

Partimos da crença de que a docência acontece na processualidade, num contínuo processo de constituição de si. No entendimento de Pereira (2016, p. 170): “Bem-vindo e bendito seja o movimento, o vir-a-ser, o devir que não me deixa ser eterno”. O intuito, ao longo dos encontros, era trabalhar com a ideia de:

[...] uma figura provisória estabelecida pelo atravessamento de forças que, ao presentificar-se, desencadeia imediatamente seu potencial de desterritorialização, abrindo-se para a processualidade essencial e retornando à abertura ao movimento infinito que, perpetuamente, engendrará esse ciclo de se/vir-a-ser (Pereira, 2016, p. 120).

Suspeitamos das receitas prontas que são veiculadas na rede social e de uma concepção única de docência na Educação Infantil que vem sendo observada, no contexto social brasileiro, com ainda mais força depois da BNCC e parece ter transformado os sujeitos em empresários de si:

O homem sabe se conduzir não por natureza, mas graças ao mercado, que constitui processo de formação. Posto cada vez mais frequentemente em situação de mercado, o indivíduo pode aprender a conduzir-se racionalmente. Esboça-se assim, dessa vez de maneira indireta, o tipo de ação ligado à governamentalidade neoliberal: a criação de situações de mercado que permitem esse aprendizado constante e progressivo [...] o indivíduo é conduzido a governar a si mesmo no mercado (Dardot; Laval, 2016, p. 140-141)

Como critério para participação nos ciclos “Estudos (De)Formação” nesta pesquisa, que objetivou levar as profissionais a pensarem sobre esses mecanismos que atravessam o modo de produção da(s) docência(s) na contemporaneidade, foram abertas inscrições via formulário eletrônico divulgado nas redes sociais para professoras que atendam ao público da Educação Infantil na Serra Gaúcha. Ao longo dos quatro encontros, que aconteceram em quintas-feiras, nos dias 28 de agosto e 4, 11 e 18 de setembro, oito professoras participaram dos momentos das 18h30 às 21h no IFRS – *Campus* Farroupilha. Destas, duas eram da cidade de Farroupilha, quatro de Bento Gonçalves e duas de Nova Petrópolis. Grande parte das professoras participantes atuam somente na Educação Infantil. Somente uma delas é docente também do Primeiro Ano do Ensino Fundamental; cinco delas trabalham em duas escolas (manhã em uma e tarde em outra) e as outras três professoras trabalham exclusivamente em uma instituição de ensino. De acordo com o material preenchido no momento da inscrição, todas as professoras participantes possuem formação em nível superior em curso de Licenciatura em Pedagogia e especialização na área. Apenas uma delas formou-se em curso EaD, as demais trilharam sua primeira experiência formativa em jornada presencial. A participação para os encontros foi aberta ao público tanto das instituições de ensino privado quanto do ensino público, havendo cinco professoras da escola pública e três de instituições privadas.

Esses encontros (de)formativos contaram como o PE do programa, visto que, durante a caminhada, as participantes se (de)formaram ao discutirem os assuntos abordados¹¹. Em todos

¹¹ No relatório disponível, é possível encontrar fotografias que narram e contam um pouco mais sobre este percurso (de)formativo, assim como sobre os recursos que foram feitos com o grupo ao longo dos quatro encontros. No *link*

os quatro encontros, tive o auxílio de uma colega do grupo de pesquisa que ficou responsável pelos registros fotográficos da noite.

No primeiro encontro (de)formativo, junto das professoras que estiveram presentes, constituímos um caminho formativo a partir do tema inicial: “Sentidos da docência na Educação Infantil e as relações com as docências no Instagram”. Nessa oportunidade, o enfoque foi conhecer de que maneira as professoras o viam e o entendiam e como cada uma se apropriava daqueles conteúdos e imagens publicizados. Nessa noite, cada professora contou suas experiências com a rede social, trazendo pontos positivos e negativos de ter nesse espaço um suporte para desenvolver a sua docência, sendo, muitas vezes, atravessadas por imagens polidas.

No segundo encontro, denominado “Docências no contemporâneo: mudanças nos modos de pensar a docência para a escola infantil”, fizemos uma retomada histórica da Educação Infantil no Brasil e cada professora falou sobre suas experiências e sua constituição docente nesse lugar. Discutimos sobre a centralidade do trabalho intencional e autoral no interior de cada escola e da cultura que se impõe no modo como se organizam os espaços e a forma de construir essa docência na companhia de outras pessoas. Tensionamos também a questão de que somos capturadas por imagens polidas publicizadas na rede e os perigos de termos somente nela referências para pensar esse trabalho minucioso e necessário ao professor da Educação Infantil.

Ao iniciarmos o terceiro encontro, as discussões acerca das imagens polidas seguiram nos conduzindo a pensar essa docência. O encontro teve como tema disparador “Docências no contemporâneo: a estética da/na rede social Instagram”. Na oportunidade, dialogamos sobre a estética natural desses espaços publicizados, que mostra, na verdade, um registro paralisado, preparado para ser fotografado e capturar o olhar. Refletimos sobre a *necessidade do consumo de formação continuada* e a responsabilização de si nessa jornada. O diálogo também se deu pela problematização do que é comumente ouvido e buscado na Educação: a lógica da inovação, de ultrapassar as barreiras tradicionais de ensino, e nossa ligação a modelos que se multiplicam como salvadores da escola. Nessa discussão, pensamos sobre os discursos neoliberais que nos colocam numa posição de busca constante por formação e os perigos de estarmos reproduzindo modelos únicos na docência com crianças. Nesse encontro, olhamos com mais disponibilidade para o termo neoliberalismo e seus atravessamentos no cotidiano.

No quarto e último encontro, tivemos a participação da minha professora orientadora, Samantha, que problematizou com o grupo algo que é central neste estudo: a artesanania de fazer-se docente. O assunto norteador foi “Artesania e docências: articulações do pensar-fazer na Educação Infantil”.

No primeiro encontro, cada professora recebeu um caderno para que lhes acompanhasse e que poderiam ser seus diários, espaço em que poderiam escrever sobre os mais diversos assuntos que perpassassem seus pensamentos ao longo dos quatro encontros (de)formativos. Acreditando na artesanania e no uso das mãos com uma relação teórico-prática, buscamos em cada um deles desenvolver materiais que se relacionassem com o fazer pedagógico na Educação Infantil como algo singular, construído intencionalmente por cada professora com “suas

do PE, disponibilizado a seguir, também é possível ver o material visual produzido para conduzir os diálogos com as docentes.

ferramentas”. Esses materiais ficaram com a pesquisadora, para que possam constituir material de análise para estudos posteriores.

Figura 7 – Captura de tela tópicos discutidos nos encontros (de)formativos



Fonte: produzido pela autora

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o Instagram funciona como um dispositivo do contemporâneo que captura a subjetividade, que tensiona a professoralidade ao deslocar a formação docente para uma lógica performática e mercadológica. Isso distancia e diferencia dos movimentos que Pereira (2016) entende como processualidade, transformando as professoras em empresárias de si, responsabilizadas pelos processos formativos requeridos para essa “nova docência na Educação Infantil”.

O percurso formativo proposto ao longo dos quatro encontros, em especial o primeiro, que serviu de base na construção dos dados deste artigo, visou criar um espaço de reflexão sobre os modos de pensar e fazer a docência atualmente. Entendo que uma das contribuições desta pesquisa está no fato de defender e acreditar nos processos institucionais de formação crítica sobre as mídias digitais e a forma como elas atravessam o cotidiano das pessoas. Além disso, o PE deste estudo pode, de alguma maneira, contribuir para a problematização e a ampliação das lentes das professoras participantes da pesquisa, tensionando os modelos prontos, as imagens paralisadas e a mobilização do pensamento ao poder vislumbrar a docência como artesanaria, pela processualidade:

Entendendo-se o ser como produção de diferenças [...], pretende-se que todas as figuras da prática sejam tomadas em sua provisoriedade, como emergências em um tempo processual. As práticas não são linearidades causais, exercícios de roteiros pré-estabelecidos. A possibilidade de novos cruzamentos de forças é infinita: a cada momento, afetamos e somos afetados pelo mundo à nossa volta. E essas afecções deixam marcas, que vão se acumulando até que não seja mais possível resistir à mutação [...] (Pereira, 2016, p. 125-126).

Ao mesmo tempo, reconheço os limites deste estudo, pois consistiu em um processo formativo realizado com um grupo *específico* de professoras, além de que foi feita uma escolha pontual de perfis pedagógicos. Isso nos leva a pensar que os achados da pesquisa não podem e não devem ser generalizados.

Conforme anuncia Carvalho (2024), reivindicamos a centralidade do pensamento docente, sua autoria no cotidiano da escola e o reconhecimento de um trabalho sustentado pelo sentido e pelo significado que tem ao ser desenvolvido com as crianças no interior de cada escola. Acreditamos e defendemos a constituição de uma docência a partir daquele

[...] sujeito que se produz em uma prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, em uma prática de educar. [...] alguém que escolhe esse caminho como via de percurso no mundo [...] dessa condição de professor, dessa professoralidade, entendida como uma diferença que o sujeito experimenta na produção de si (Pereira, 2016, p. 13).

Não deve ser algo imposto nem forjado, mas sim uma *escolha* feita pelas professoras cientes do seu trabalho, do necessário investimento no estudo e da complexa missão que é viver a professoralidade na Educação Infantil.

[...] defendemos a importância de os(as) docentes pensarem sobre os modos como produzem a si mesmos(as), pelos discursos que os(as) constituem – e os(as) levam a constituir-se – profissionalmente. Além disso, entendemos a importância de que os(as) docentes exercitem a crítica às demandas instituídas, percebendo-se como coletivo que partilha a educação de crianças e cuja singularidade do ofício profissional exercido não cabe em uma lista de prescrições a serem executadas [...] (Carvalho; Bernardo; Lopes, 2021, p. 54).

“Quiçá, o que define um ofício seja o conhecimento dos materiais e o bom uso das ferramentas” (Rechia; Larrosa, 2019, p. 26): uma docência como ofício, como construção de conhecimento a partir dos sentidos empregados na relação entre docentes e crianças, a dupla autoral envolvida no verdadeiro processo de ensino e aprendizagem.

Ancoro meu pensamento em Rechia e Larrosa e na sua metáfora da caixa de ferramentas para posicionar-me em defesa da constituição de uma docência a partir daquele que a vive no cotidiano, em diálogo com as experiências concretas das escolas, com os saberes produzidos coletivamente e com a reflexão crítica sobre as condições históricas, políticas e sociais que atravessam o trabalho docente. Assim, embora os perfis pedagógicos nas redes sociais possam operar como espaços de encontro, coletividade, inspiração e circulação de práticas, é necessário *problematizar os ideais* de docência, infância e escola que neles se constroem e se disseminam, muitas vezes de forma homogênea. Tais ideais, ao capturarem subjetividades, podem deslocar a formação continuada para uma lógica individualizada e performativa, esvaziando o caráter coletivo, crítico e institucional da formação docente. Desse modo, reafirmo a importância de uma formação que reconheça as redes como espaços de troca, mas que não tire a centralidade das políticas públicas e dos processos formativos comprometidos com a pluralidade das infâncias e com a *docência como prática situada*.

Por fim, compreendo que esta pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre os processos de (auto)formação docente na/para a Educação Infantil no contemporâneo, ao passo que problematiza os modos como o Instagram atravessa o cotidiano e o modo de (com)partilhar

conteúdos formativos para professoras. Como possibilidade de continuidade, novas investigações podem aprofundar a compreensão sobre o papel das redes sociais na constituição da identidade docente, bem como analisar outras páginas/perfis educativos de diferentes plataformas digitais. Do ponto de vista da formação de professores, os resultados desta pesquisa indicam a relevância de promover espaços coletivos de diálogo, reflexão e problematização das práticas docentes, fortalecendo os processos formativos que reconheçam a docência como prática autoral, criativa e processual.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. M. B. de; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Autoformação docente: constituição e permanência do conceito. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-10, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1366>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1366>. Acesso em: 20 out. 2024.
- ANTOUN, H. Conversação, mediação e transformação na cultura da rede. **Logos**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 51-64, 2 sem. 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/logos.2016.27516>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/27516>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- BATISTA, V. C. M. P. **As concepções dos professores sobre criança e docência na educação infantil e suas implicações para a prática pedagógica no contexto de uma escola da rede municipal de São Luís – MA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- BIESTA, G. J. J. **El bello riesgo de educar**. Madrid: Ediciones SM, 2017.
- BORGES, M. A. F. **Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CAMARGO, E. C.; CONCEIÇÃO, A. L. P. da. Do saber e da experiência: um diálogo entre Freire e Larrosa. **URCAMP: Revista do Campus Universitário de Alegrete**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 85-95, jun. 2011.
- CARVALHO, R. S. de. A comodificação da docência no currículo de livros didáticos para docentes de pré-escola. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 1-23, jan./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.6783>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6783>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- CARVALHO, R. S. de; BERNARDO, G. A. V.; LOPES, A. de O. Educação infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 33-57, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p33-57>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12639>. Acesso em: 4 set. 2024.
- DARDORT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FABRIS, E. T. H.; LIMA, S. D. de. Pesquisa (de)formação e a produção de um constructo formativo para a formação de professores. *In*: LIMA, S. D. de (org.). **Guia da educação 4.0: o ensino e a aprendizagem no ensino superior no “novo” século XXI**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023. p. 123-148.

FIRMINO, N. C. S. **A linguagem regionalizada nas redes sociais como alternativa para a prática da reflexão-ação de professores de química**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, 2022.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/88GzhyjNGG9pLt6NQchCf3j/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

HAN, B. C. **A salvação do belo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2016.

HAN, B. C. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyine, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCHE, S. C. **A formação continuada de professoras da educação infantil: desafios para a construção coletiva dos saberes docentes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

LIMA, S. D. de; FABRIS, E. T. H.; BAHIA, S. H. Docências contemporâneas e a posição do ensino na educação infantil. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 24, n. 43, p. 104-127, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/5182>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MAGALHÃES, J. H. de S.; PAIVA, L. I.; LIMA, S. de P. Instagram como ferramenta educacional na formação de professores de língua estrangeira. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13445>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13445>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MASSCHELEIN, J.; MAARTEN, S. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MUTZ, A. S. da C.; GOMES, R. S. O fenômeno edutubers segundo a revista Nova Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236117122vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/CJym45KXMTrjTFnJVGtJVtf/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

OLIVEIRA, Z. de. M. R. de. **Educação infantil**. 8. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2020.

OLLIER, S. Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós. **Archivos de Ciencias de la Educación**, [s. l.], v. 11, n. 12, p. 1-4, dic. 2017.

PEREIRA, J. A. **A escrita das memórias no PEC: usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2016.

PEZZI, M. F. V. **A formação continuada de professoras no contexto da educação infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023.

RECHIA, K. C.; LARROSA, J. **Profissão ofício de professor. Sobre Tudo**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 23-46, 2019. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/3696>. Acesso em: 11 out. 2024.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657/7658>. Acesso em: 10 jan. 2026.

RODRIGUES, A. G. **Registros e documentação pedagógica da educação infantil do COLUNI/UFF na rede social online Instagram: reflexões**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

SENNETT, R. **O artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, J. de S. **Formação continuada de professores da educação infantil: entre as aspirações docentes e a realidade formativa**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

SILVA, T. C. de S. **O papel docente na educação infantil: impactos da formação contínua no repensar profissional de professores que trabalham com crianças menores de seis anos**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

XIMENES, P. de A. S. **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

ZOIA, E. T. **Formação continuada para professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: desafios e potencialidades**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

ZOTTIS, B. L. M. **Formação continuada de professores da educação infantil do município de Santa Maria/RS: conquistas e impasses na implementação das políticas públicas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS DE REVISÃO DE LITERATURA

Nº	Título	Autor(es) e ano	Instituição e natureza do trabalho	Tópicos principais
----	--------	-----------------	------------------------------------	--------------------

1	Registros e documentação pedagógica da Educação Infantil do COLUNI/UFF na rede social online Instagram – reflexões	Alessandra Guimarães Rodrigues (2023)	Dissertação – Universidade Federal Fluminense	Reflexão acerca da documentação pedagógica e sua força na rede social Instagram como forma de partilha e interações entre a comunidade educativa.
2	A formação continuada de professoras no contexto da Educação Infantil	Marcela Fabrícia Velho Pezzi (2023)	Dissertação – Universidade de Caxias do Sul	Relação entre teoria e prática na formação continuada dos professores.
3	Formação continuada de professores da Educação Infantil: entre as aspirações docentes e a realidade formativa	Juliana de Sousa Silva (2023)	Dissertação – Universidade Federal do Piauí	Formação continuada; especificidade docente na Educação Infantil.
4	Formação continuada para professores de Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: desafios e potencialidades	Elvenice Tatiana Zoia (2022)	Tese – Universidade Estadual de Maringá	Formação continuada de professores sob uma perspectiva contra-hegemônica.
5	A formação continuada de professoras da Educação Infantil: desafios para a construção coletiva dos saberes docentes	Susi Couto Koche (2020)	Dissertação – Universidade do Planalto Catarinense	Formação continuada e construção de saberes docentes por meio da troca entre professores. Entende a formação continuada como possibilidade de autoavaliação da prática.
6	Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da Educação Infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia	Priscila de Andrade Silva Ximenes (2020)	Tese – Universidade Federal de Uberlândia	Relação entre os significados sociais e os sentidos pessoais que as professoras da Educação Infantil atribuem à formação continuada ofertada.
7	Formação continuada de professoras da Educação Infantil do município de Santa Maria/RS: conquistas e impasses na implementação das políticas públicas	Bruna Lara Moreira Zottis (2022)	Dissertação – Universidade Federal de Santa Maria	Implementação de políticas públicas na formação continuada de professores da Educação Infantil
8	A linguagem regionalizada nas redes sociais como alternativa para a prática da reflexão-ação de professores de química	Nairley Cardoso Sá Firmino (2022)	Dissertação – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Pesquisa sobre a plataforma Instagram enquanto espaço de compartilhamento de conteúdos.
9	Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas	Maila Aparecida Ferreira Borges (2015)	Dissertação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Formação inicial e continuada de professores, análise de concepções de Educação Infantil emergentes no Brasil, tais como Reggio Emilia e Pedagogias em Participação.

10	As concepções dos professores sobre criança e docência na Educação Infantil e suas implicações para a prática pedagógica, no contexto de uma escola da rede municipal de São Luís – MA	Vivian Cristina Menezes Pereira Batista (2021)	Dissertação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Formação continuada de professores. Reflete que a ausência de uma formação contínua deles esmaece o trabalho na escola e favorece práticas reprodutoras (sem inovação).
11	O papel docente na educação infantil: impactos da formação contínua no repensar profissional de professoras que trabalham com crianças menores de seis anos	Thaís Coutinho de Souza Silva (2021)	Tese – Universidade Federal de Uberlândia	Processo de formação continuada e sua relação com as mudanças de paradigmas sobre a docência na Educação Infantil.
12	Instagram como ferramenta educacional na formação de professores de língua estrangeira	José Hemison de Sousa Magalhães; Larissa Ingrid Paiva; Sara de Paula Lima (2021)	Artigo – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará; Universidade Federal do Ceará	Análise do Instagram como meio de disseminação de conteúdos educacionais de Língua Estrangeira.
13	A escrita das memórias PEC: usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador	Juliana Abílio Pereira (2010)	Dissertação – Universidade de São Paulo	Processo de escrita autobiográfica e seu impacto na (auto)formação do sujeito.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE B: MATERIAIS DE APOIO DOS ENCONTROS (DE)FORMATIVOS

