



Universidade Federal de São Carlos
CCHB – Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Sorocaba

Alessandra Menck Machado de Almeida

TRANS-BORDAR:

Entre experiências formativas e princípios
que atravessam o vivido com as infâncias



Sorocaba

2026



Universidade Federal de São Carlos
CCHB – Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Sorocaba

Alessandra Menck Machado de Almeida

**TRANS-BORDAR: Entre experiências formativas e princípios que atravessam o
vivido com as infâncias**

Dissertação apresentada como requisito para defesa no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos. Área de concentração: Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas. Orientação: Professora Doutora Maria Walburga dos Santos.

Almeida, Alessandra Menck Machado de

Trans-bordar: Entre experiências formativas e princípios que atravessam o vivido com as infâncias / Alessandra Menck Machado de Almeida -- 2026.
247f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
Banca Examinadora: Profa. Dra. Ana Cristina Baladelli, Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto, Profa. Dra. Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia
Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Experiências formativas. 3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. I. Almeida, Alessandra Menck Machado de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO

TRANS-BORDAR: Entre experiências formativas e princípios que atravessam o
vivido com as infâncias

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação. Sorocaba, 24 de fevereiro de 2026.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
Universidade Federal de São Carlos

Examinadoras:

Profa. Dra. Ana Cristina Baladelli
Prefeitura Municipal de Sorocaba

Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto
Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia
Prefeitura Municipal de Sorocaba



Iluminura fotográfica: Trans-bordar... Fonte:
Alessandra Menck (2025).

À minha mãe.



Iluminura fotografică: Trans-bordar. Fonte:
Alessandra Menck (2025).

AGRADECIMENTOS

Sentimentos são aquilo que mais marca esta trajetória, e aqui, agora, transbordam em águas sob o nome de gratidão e alegria. Para mim, este atracamento representa a materialização de um canto que me embala e me abraça, mas também se dissipa em ecos para outros sentidos e sentires.

Nessa alegria e gratidão, agradeço primeiramente a Deus.

E agradeço a tantas outras singulares presenças que atravessaram este percurso: docentes, orientadoras, colegas, amigas e amigos... mas também as presenças inscritas em minha vida que se dilatam para as presenças da infância, da profissão, da família, pelas relações tantas que tornaram-se ressonâncias autorais no devir desta travessia.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Foi o solo-abrigo onde encontrei as condições para lançar-me às águas, terrenos e ares da pesquisa.

Ao CRIEI – Grupo de Pesquisa a Respeito das Crianças, Educação infantil e Estudos das Infâncias – e ao Núcleo de Educação e Estudos da Infância, ambos da UFSCar-So, por serem espaço de partilha onde os olhares se alargam e ganham sentido coletivo.

À minha orientadora, professora Dr.^a Maria Walburga dos Santos. Uma vez um colega lhe atribuiu a metáfora de uma frondosa e generosa árvore; hoje não tenho dúvidas de que se representa nessa simbologia que inspira nossos sonhos e expira o oxigênio para nossas pesquisas. Nos ofereceu seu abrigo seguro e prazeroso no tempo.

À professora Dr.^a Andréia Regina de Oliveira Camargo, minha primeira orientadora. Pessoas sensíveis são sentidas. O primeiro encontro com você me atravessou e me acompanhou por toda essa trajetória; me habitou com poética e transgressão. Me olhou nos olhos. Acho que enxerga em mim entre-lugares com seus olhos de quem quer ver!

Às pessoas da minha banca, Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Baladelli Silva, Prof.^a Dr.^a Lucia Lombardi, Prof.^a Dr.^a Luciana Esmeralda Ostetto, Profa.^a Dra.^a Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia, que se enxertaram à pesquisa com atenção e boniteza, afetando e integrando ainda mais os sentidos.

Às amigas que a caminhada da pós-graduação me presenteou. Companheiras de risadas e desabafos, escutas e silêncios: Karen Palazon, presença que os afetos transformaram em irmã, foi hidratação – fraternamente celebramos cada passo; Shirley Oliveira, com quem aprendi que a pesquisa também se faz em roda; Claudia Fioravanti, com suas palavras, soube tranquilizar os ventos que agitavam as águas dos sentimentos; Monisa Maciel, cuja vida e

atividade poética e literária reafirmam que o encantamento está em cada gesto de narrar o mundo com ternura. Amigas, juntas compartilhamos toda a completude dessa experiência.

À Maria Clara, minha super-visora. A pessoa que me cutuca o tempo todo! Tornou-se amiga, conselheira e confidente. Sua fé na Educação Infantil move, mobiliza, abala e reconfigura as coisas. Impulsionada por você, vivi e vivo essa experiência.

Ao meu companheiro, meu cúmplice, amado Juliano. Dentre todas as expressões de seu amor, a que se materializou de modo mais balsâmico foi cada tempo assumido com João e Maria, mas também em cada cuidado com nosso lar, em cada sono iniciado só... enquanto eu me fazia imersa na pesquisa.

Ao meu filho João Pedro e à minha filha Maria Clara. Com vocês em pensamento, as águas aumentam em meus olhos e as palavras borram-se; preciso respirar. Empresto aqui os dizeres de José Saramago “Há palavras que só podem ser proferidas com o coração, pois detêm-nas um nó na garganta e só nos olhos é que se consegue ler”. Minhas paixões afetam minha maternidade; tentei de todas as formas conciliá-las. Perdoem-me as ausências, mas saibam que em vocês, e por todas as crianças que representam, minha vida foi também virando esse canto.

À presença-mãe, Dona Terezinha costureira, que contempla meus tempos todos e que, com suas mãos habilidosas e arteiras, trans-bordou minha vida.

Às crianças que me cercam, fazem-me sorrir e sangrar. Me gritam!

Ao bando do CMEI “José Bernardo”: Tico-ticos, Quero-queros, Beija-flores, Maritacas, Sabiás, Pintassilgos, Joões-de-barro, Andorinhas, Bem-te-vis, Tucanos e Corujas. Foi com essas pessoas-passarinho, neste cotidiano educativo que habito, que, “do ninho ao voo”, alcei essa travessia.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação do município de Votorantim, que acolheu essa pesquisa, viabilizando a realização deste estudo e reconhecendo a importância da investigação como espaço de reflexão e construção de saberes.

Por fim, agradeço às professoras e professores que participaram da pesquisa; agradeço pela disponibilidade, pela gentileza e pela confiança de partilhar suas vozes. Escutá-las representou a experiência de perder-me, e foi por essa experiência que os caminhos se abriram para a singularidade dos modos de entender e sentir a formação docente. Nesse movimento, desvelei o sentido mais bonito da pesquisa: deixar-se transformar em com-tato com o outro.



Illuminara fotográfica: Vozes. Fonte:
Alessandra Menck (2025).



*“Quando é verdadeira, quando nasce da
necessidade de dizer, a voz humana não
encontra quem a detenha. Se lhe negam a
boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou
pelos poros, ou por onde for. Porque todos,
todos, temos algo a dizer aos outros, alguma
coisa, alguma palavra que merece ser
celebrada ou perdoada pelos demais”*

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a tratar das relações entre as experiências formativas de professoras e professores da Educação Infantil do município de Votorantim/SP e a implementação dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) publicadas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2009). Ancorada no conceito de experiência e na abordagem qualitativa de inspiração narrativa e (auto)biográfica, a pesquisa dialoga, principalmente, com as contribuições de Walter Benjamin, Jorge Larrosa e Christine Delory-Momberger, compreendendo a formação docente como processo histórico, sensível e narrativo, atravessado por experiências pessoais, profissionais e formativas. O percurso metodológico articula estudo bibliográfico, levantamento sistemático da produção científica, aplicação de questionário e realização de entrevistas narrativas multifacetadas com professoras da Educação Infantil, valendo-se de diferentes dispositivos expressivos e da construção de ambientes de escuta. As narrativas das professoras evidenciam que os princípios das DCNEI atravessam as práticas pedagógicas, revelando tanto aproximações quanto fragilidades, tensões e contradições presentes no cotidiano escolar. Mostram, ainda, que a formação continuada se constitui no entrelaçamento entre vida e profissão, sendo marcada por experiências que afetam, deslocam e (trans)formam os modos de compreender a infância, o brincar, a escuta, as interações e a profissão docente, contribuindo para a construção de sentidos sobre uma formação que ultrapassa a análise de programas ou práticas educativas e reconhece o movimento singular, histórico e humano de constituição da professora e da docência na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Experiências formativas; Narrativas (auto)biográficas; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Infâncias; Crianças.

ABSTRACT

This research proposes to address the relationships between the training experiences of early childhood education teachers in the municipality of Votorantim/SP and the implementation of the principles of the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), published by the Ministry of Education (Brazil, 2009). Anchored in the concept of experience and a qualitative approach inspired by narrative and (auto)biographical methods, the research mainly engages with the contributions of Walter Benjamin, Jorge Larrosa, and Christine Delory-Momberger, understanding teacher education as a historical, sensitive, and narrative process, influenced by personal, professional, and educational experiences. The methodological path combines bibliographic study, systematic survey of scientific production, application of a questionnaire, and conduction of multifaceted narrative interviews with early childhood education teachers, utilizing different expressive devices and the construction of listening. The teachers' narratives highlight that the principles of the DCNEI permeate pedagogical practices, revealing both alignments and weaknesses, tensions, and contradictions present in everyday school life. They also show that continuing education is formed in the intertwining of life and profession, marked by experiences that affect, shift, and (trans)form the ways of understanding childhood, play, listening, interactions, and the teaching profession, contributing to the construction of meanings about an education that goes beyond the analysis of programs or educational practices and recognizes the singular, historical, and human movement of the constitution of the teacher and teaching in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Formative experiences; (Auto)biographical narratives; National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education; Childhoods; Children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Iluminura fotográfica: minha mãe, eu ao centro e meus irmãos (1988)	32
Figura 2 – Iluminura fotográfica: magistério, Tatuí/SP (2005)	34
Figura 3 – Iluminura fotográfica: formatura em Curso Superior (2010)	35
Figura 4 – Iluminura fotográfica: eu professora, Tatuí/SP (2009)	35
Figura 5 – Iluminura fotográfica: Tornar-se mãe (2012, 2015)	38
Figura 6 – Iluminura fotográfica: formação continuada com educadores (2017)	39
Figura 7 – Iluminura fotográfica: brincando na creche.....	41
Figura 8 – Iluminura fotográfica: criança brincando na creche.....	42
Figura 9 – QR Code de acesso à playlist “Trilha sonora da travessia”	42
Figura 10 – Resultado da busca por meio da <i>string</i> de pesquisa: “educação infantil” AND “formação continuada” AND experiência formativa, no portal IBICT da BDTD.....	73
Figura 11 – Gráfico: ano de publicação X Tipo de publicação.....	75
Figura 12 – Gráfico: tempo de duração do curso de Pedagogia.....	95
Figura 13 – Gráfico: Tempo de atuação dos(as) docentes participantes da pesquisa.....	96
Figura 14 – Iluminura fotográfica: ambiente narrativo - um chá?	106
Figura 15 – Iluminura fotográfica: ambiente narrativo - fotografias dispostas.....	107
Figura 16 – Iluminura fotográfica: ambiente narrativo - brinquedos e objetos de largo alcance.....	109
Figura 17 – Iluminura fotográfica: ambiente narrativo - materiais expressivos	110
Figura 18 – Iluminura fotográfica: elementos simbólicos - partilha de sentidos.....	119
Figura 19 – Iluminura fotográfica: ambiência estética de partilha.....	120
Figura 20 – Iluminura fotográfica: o sentido mais bonito da pesquisa.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ano de publicação X Tipo de publicação.....	74
Quadro 2 – Percentual por tipo de publicação.....	74
Quadro 3 – Trabalhos selecionados a partir dos critérios de exclusão estabelecidos.....	76
Quadro 4 – Perfil das professoras narradoras.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AVAM – Associação Votorantinense de Amparo ao Menor

BDB – Biblioteca Digital Brasileira

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCHB – Centro de Ciências Humanas e Biológicas

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação

CRIEI – Grupo de Pesquisa a Respeito das Crianças, Educação infantil e Estudos das Infâncias

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FINEP – Financiadora de Estudos e Pesquisas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEEI – Programa de Formação Continuada “Leitura e Escrita na Educação infantil

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados

MEC – Ministério da Educação

NUPEIN/CED/UFSC – Núcleo Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância / Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina

PEB – professor de Educação Básica

SEED – Secretaria de Educação do Município

SMEV – Sistema Municipal de Ensino de Votorantim

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCar-So – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INAUGURANDO A TRAVESSIA	22
2 ATRAVESSANDO A MIM MESMA	29
2.1 VESTÍGIOS.....	30
2.2 UM CANTO... ..	33
3 POR ENTRE VENTOS E HORIZONTES: O CONTEXTO HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA TRAJETÓRIA	45
3.1 O LUGAR DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	45
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM.....	48
3.3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM	54
3.4 PRELÚDIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA	64
4 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E O LEGADO DAS DCNEI: ESTADO DO CONHECIMENTO	71
4.1 CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS	72
4.1.1 A presença das DCNEI nas pesquisas que abordam as experiências formativas: aproximações e ausências.....	79
4.1.2 Entre geografias e territórios: presença, silêncios e possibilidades de escuta dos saberes da experiência docente.....	83
4.2 ALÉM DO HORIZONTE CONHECIDO	85
5 VEREDAS DA PESQUISA NO TECER TEÓRICO-METODOLÓGICO	89
5.1 DO ENCONTRO EPISTEMOLÓGICO ÀS TRILHAS METODOLÓGICAS: EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA	89
5.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: O QUESTIONÁRIO.....	92
5.2.1 Perfil sociodemográfico	94
5.2.2 Perfil formativo.....	95
5.2.3 Atuação profissional.....	96
5.2.4 A seleção das pessoas narradoras	97
5.3 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS MULTIFACETADAS	100
5.4 ENTRE ESPAÇOS E LUGARES	101
5.4.1 A construção dos ambientes de escuta.....	105
5.4.2 A narrativa das narrativas	111
5.4.3 Da escuta às palavras escritas.....	115
5.5 A PARTILHA DE SENTIDOS CONTRUÍDOS	117

6 O QUE EMERGE: MOVÊNCIAS DAS NARRATIVAS	124
6.1 O CURSO DE “RIACHO”	128
.....	139
6.2 “CHUVA” QUE MOLHA OS SENTIDOS	140
6.3 TORNAR-SE “AURORA”	152
6.4 A ESCUTA QUE ATRAVESSA A “NÉVOA”	167
7 EMERGÊNCIAS INTEGRADAS PELO CAMINHO	182
7.1 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	185
7.1.1 As auxiliares e a Educação Infantil	186
7.2 EM MEIOS AOS RUÍDOS: A ESCUTA	192
7.3 UM CHAMADO PARA (TRANS)BORDAR O BRINCAR NA DOCÊNCIA	196
RASTROS... SENTIDOS EM PERCURSO...	204
REFERÊNCIAS	210
APÊNDICES	220
APÊNDICE A - ALGUNS GUARDADOS	220
APÊNDICE B - CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	223
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ON-LINE	225
APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: QUESTIONÁRIO ON-LINE	237
APÊNDICE E - TEXTO DE AGRADECIMENTO PELA PARTICIPAÇÃO NO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	241
APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ENTREVISTAS NARRATIVAS	242
APÊNDICE G - CONVITE PARA O ENCONTRO DE PARTILHA DE SENTIDOS	246



Iluminura fotográfica: Vestígios... Fonte:
Alessandra Menck (2025).

*“Sou hoje um caçador de achadouros de
infância. Vou meio dementado e enxada às
costas a cavar no meu quintal vestígios dos
meninos que fomos.”*

(Manoel de Barros)



Iluminura fotográfica: Vestígios. Fonte:
Alessandra Menck (2025).

1 INAUGURANDO A TRAVESSIA

Esta pesquisa parte de inquietações que me atravessam enquanto pessoa, profissional e pesquisadora: como professoras e professores da Educação Infantil se formam no entrelaçamento de suas experiências pessoais e profissionais? Quais sentidos atribuem às suas práticas cotidianas e como se reconhecem em suas narrativas os princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009)¹? Inquietações que se intensificam no decorrer da minha trajetória, na qual a experiência se apresenta como conceito e modo de estar no mundo da pesquisa.

Conforme nos apontam César Donizete Leite e Andréia Regina de Oliveira Camargo (2018), é comum percebermos, nos estudos sobre formação docente, uma diversidade de abordagens que trazem discursos repletos de formas sobre como agir com as crianças no âmbito educacional, as quais acabam por separar a educação das experiências reais vividas pelos sujeitos. De certa forma, nossos programas de formação parecem impor, por meio de conceitos e verdades, práticas que carecem de reflexão e conhecimento.

Assim, considerando os avanços nas diretrizes e políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, como as DCNEI (Brasil, 2009), interessa aqui compreender afetos que, embora muitas vezes invisibilizados no campo da formação continuada, reverberam o chão da educação das infâncias.

Nesse sentido, a formação docente é abordada como um processo tecido nas dobras do tempo, da memória e da (res)significação da prática, como experiências provenientes de contextos históricos, sociais e políticos, de encontros, de movimentos, de tensionamentos, de dúvidas e de sentidos atribuídos.

Para compreender como essas experiências das professoras² se entrelaçam com suas percepções e as implementações práticas dos princípios éticos, políticos e estéticos preconizados pelas DCNEI, tornou-se necessário passar por alguns campos que atravessam a pesquisa, como: o lugar das crianças na trajetória da Educação Infantil brasileira, as políticas

¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, referidas neste trabalho, foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e publicadas no Diário Oficial da União em 2010, razão pela qual aparecem com ambas as datas em diferentes textos e documentos, inclusive nesta pesquisa. Neste estudo, serão mencionadas como DCNEI e Diretrizes.

² Neste trabalho, opto por utilizar preferencialmente o termo “professora/professoras” para me referir ao coletivo docente, considerando a predominância histórica e social de mulheres na Educação Infantil. Uma escolha que busca evidenciar as marcas de feminização que atravessam esse campo. Em alguns momentos, no entanto, faço uso da expressão “professoras e professores”, como modo de afirmar a presença de homens, que, ao habitarem esse campo, ampliam as referências de docência para e com as crianças e convidam a deslocar concepções naturalizadas sobre quem pode educar/cuidar e estar com as infâncias.

que sustentam os currículos, o conceito de experiência, os conhecimentos já produzidos no campo e, sobretudo, as vozes das próprias professoras.

Assim, a experiência formativa de professoras da Educação Infantil, central nesta pesquisa, foi investigada a partir de um conjunto metodológico de natureza qualitativa, articulando estudo bibliográfico, levantamento sistemático da produção científica, aplicação de questionários e realização de entrevistas narrativas multifacetadas com docentes do município de Votorantim/SP, substanciada nos aportes trazidos por diversos autores que exploram o conceito de experiência e o campo da formação docente, entre os quais Jorge Larrosa (2003; 2015), Walter Benjamin (1987) e Christine Delory-Momberger (2008; 2011; 2012).

Ao trazer a abordagem qualitativa com inspiração (auto)biográfica, busco compreender, a partir das narrativas de professoras da Educação Infantil, como suas histórias de vida e formação entrelaçam-se com os sentidos que atribuem à docência. Como afirmam Gabriela Maldonado Sewaybricker e Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia (2023, p. 263), “Uma vez que olhamos para a história da formação de docentes, contextualizando-as em seu período social, cultural e político, é possível compreender a razão da persistência de alguns problemas”.

Por meio de entrevistas narrativas multifacetadas, incluindo diversos dispositivos expressivos, busquei acolher a diversidade das experiências formativas, pela construção de um ambiente e de uma atmosfera afetivos e estéticos.

A escuta formativa, nesse ínterim, configura-se como fundamento metodológico, pois escutar o outro é também ser transformada por ele. Ao me aproximar das histórias de vida das professoras da Educação Infantil participantes das narrativas, assumo uma posição que é, antes de tudo, a de escutar. Escutar suas histórias, seus encontros com a Educação Infantil, seus modos de entender e estar no cotidiano com as infâncias, buscando tratar com cuidado e responsabilidade aquilo que emerge na narrativa da vida e da docência. “Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam” (Freire, 2011, p. 61-62). E essa escuta reverbera na pessoa-pesquisadora, atravessa minhas interpretações e afeta a compreensão dos dados construídos no desenvolvimento do estudo.

As imagens que atravessam este trabalho nascem de fotografias de minha autoria ou de meu acervo pessoal e são ressignificadas como *iluminuras fotográficas*³, às vezes

³ O termo “*iluminuras fotográficas*” foi inspirado na produção artística de Walter Carvalho, apresentada na mostra *Iluminuras* (Rio de Janeiro, 2022), na qual o artista explora processos poéticos e experimentais de impressão fotográfica. As imagens deste trabalho não passaram pelo mesmo procedimento técnico das obras do autor, mas compartilham o procedimento de reinscrever a fotografia como experiência estética e sensível, em que o gesto sobre a imagem se torna também modos de pensá-la, abrindo outras luzes para a narrativa. Mais informações em:

transbordando, às vezes desfocando, ora desvelando, ora esmaecendo, ora se deixando aquarelar... buscam o encontro poético e a composição com a palavra. Aliás, fui provocada no momento da qualificação, a partir da sugestão da banca, a aprofundar o tratamento imagético das fotografias e repensar o título. Isso se traduziu num desafio sensível, um convite para ler as imagens por outras camadas e nuances narrativas, a explorar os detalhes, num movimento tão discursivo quanto a voz do texto. São também interlúdios, respiros, lampejos, floresceres... e procuram o que escapa às palavras.

Inscreveu-se na trajetória da pesquisa o movimento nela vivido, o “trans-bordar”, atravessar bordas, fronteiras, tensionando e expandindo limites, sejam eles conceituais, institucionais e/ou subjetivos.

“Trans” vem de “além de”, “através de”, e “bordar” traz tanto o sentido de contornar uma borda, quanto o de bordar com linha, costurar algo novo. Com isso posto, nessa composição, “trans-bordar” significa atravessar bordas e, ao fazê-lo, tecer outras margens, outras formas de ver, sentir e narrar a experiência, abrindo a narrativa científica ao vivido, à escuta e às vozes que a atravessam. São acompanhadas da assinatura autoral em consonância com a identidade conhecida da pessoa-pesquisadora e, por ela, marco minhas raízes maternas.

Ao longo de sete capítulos articulados – cada qual com seus sentidos e descobertas, abro a você, querida leitora e querido leitor, os caminhos percorridos na pesquisa para que possa pisá-los comigo. Quem pisa deixa marcas e também se deixa marcar. Quem pisa sente nessa superfície do corpo que toca o chão. Pisar com o cuidado de não esmagar, de não apagar outros rastros, mas consciente que, tocando, também é tocado, num percurso que se deixa transformar.

No capítulo “Atravessando a mim mesma”, faço um convite à aproximação da minha própria trajetória, percorrendo minhas experiências pessoais e profissionais, e mostrando como se entrelaçam à pesquisa.

No capítulo “Por entre ventos e horizontes: o contexto histórico e fundamentos da trajetória”, passo e pauso nos caminhos percorridos pela Educação Infantil no Brasil e no município de Votorantim, apresentando contextos históricos, políticos e curriculares que tecem sentidos para os movimentos interpretativos da investigação, especialmente no que se refere às políticas públicas em vigor e aos lugares compreendidos para as crianças. Traço, ainda, os marcadores teóricos que sustentam este trabalho, com ênfase no conceito de experiência na formação continuada, articulados pelas concepções de infância e pelos princípios das DCNEI.

No capítulo “Experiências formativas e o legado das DCNEI: estado do conhecimento sobre a formação continuada de professoras e professores da Educação Infantil”, realizo um levantamento sistemático dos conhecimentos produzidos por meio de pesquisas nos últimos doze anos (2012-2024) – publicadas em teses e dissertações –, numa interface com o conceito de experiências formativas de docentes da Educação Infantil e os princípios preconizados pelas DCNEI, destacando caminhos percorridos e espaços ainda por explorar.

No capítulo “Veredas da pesquisa no tecer teórico-metodológico”, descrevo e compartilho as trajetórias metodológicas vividas, incluindo o questionário aplicado e as entrevistas narrativas multifacetadas, detalhando a construção dos ambientes de escuta, o processo de transcrição e a partilha de sentidos com as professoras narradoras.

No capítulo “O que emerge: movências das narrativas”, construo interpretações singulares com base nas narrativas das professoras participantes, organizadas em quatro presenças: “Riacho”, “Chuva”, “Aurora” e “Névoa” – nomes simbólicos atribuídos com o intuito de acolher as nuances subjetivas de cada trajetória. Trata-se de interpretações de narrativas que desvelam complexidades, sentidos, experiências e transformações vividas nos percursos formativos e na prática docente, em diálogo com os princípios das DCNEI – ainda que nem sempre nomeados diretamente. É um capítulo que desestabiliza o lugar do saber e o lugar da pesquisadora, e convida ao encontro. Antes de olhar para o todo, é preciso escutar o que cada voz tem a dizer.

No capítulo “Emergências integradas pelo caminho”, apresento algumas unidades temáticas que se anunciam na relação entre as narrativas das professoras, os princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), e a escuta que se construiu no percurso investigativo. É nesse “entre”, entre o dito e o não dito, entre o vivido e o narrado, entre o que toca e o que escapa, que este capítulo se inscreve, como um espaço de atenção ao que integra e não se esgota.

Ao final do texto, no capítulo “Rastros... Sentidos em percurso”, reconheço os saberes construídos no caminho percorrido, sem a pretensão de encerrar o que foi vivido, mas torná-lo visível em sua condição caminhante. Um gesto de atracamento, mas não de chegada, compreendendo que a pesquisa, o conhecimento e a formação, assim como a experiência, não se concluem: seguem se (re)fazendo nas frestas, vãos, brechas, nos encontros e nas possibilidades que permanecem abertas após o término desta escrita.

Assim, este estudo pretende contribuir com a compreensão da formação continuada de docentes da Educação Infantil, de modo que possam emergir dimensões e formas outras de

pensar a relação entre experiências formativas, prática pedagógica e a apropriação dos princípios que orientam a educação das crianças pequenas desde bebês.

Iluminura fotográfica: Águas... Fonte:
Alessandra Menck (2025).

*“Um homem dos vinhedos falou, em
agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de
morrer, revelou a ela um segredo:
– A uva – sussurrou – é feita de vinho.
Marcela Pérez-Silva me contou isso, e
eu pensei: se a uva é feita de vinho, talvez a
gente seja as palavras que contam o que a
gente é.”*

(Eduardo Galeano)



Iluminura fotográfica: Águas. Fonte:
Alessandra Menck (2025).

2 ATRAVESSANDO A MIM MESMA

Essa travessia não começa aqui e é composta por muitas outras. Já começou há bastante tempo. Você é que está comigo nela agora. Mas a questão aqui é conectar texto e sentidos à sua continuidade no tempo, movendo as placas tectônicas da memória por um pensamento não comprometido com qualquer instrumentalidade utilitária; ao contrário, que passe do presente ao passado, voando livre, alcançando o início, como “O pássaro que voa para trás”, do conto de João Anzanello Carrascoza (2016), (re)encontrando tempos vividos e buscados dentro do próprio tempo.

Metade da arte narrativa está em evitar explicações. [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (Benjamin, 1987, p. 203).

Com isso, querida leitora e querido leitor, meu convite é à liberdade e à entrega livre nessa narrativa de vida e de pesquisa, na qual experiências foram “chocadas”, cuidadas e nasceram. Ao longo da trajetória de pesquisa, por muitas vezes precisei deixar o pássaro permanecer no ninho, confiando que é na possibilidade de sentir e simplesmente ser que se abre espaço para o cultivo do pensamento próprio e da verdadeira experiência. Me questionei quanto a esta primeira escrita. Quando a redigi, a fiz numa entrega sem igual e, quando me dei conta da sua extensão, pensei em suprimi-la em muitos aspectos. E foi pela própria trajetória, no encontro com os escritos de Benjamin (1987), que entendi, querida leitora e querido leitor, que eu precisava narrá-la com a maior exatidão, e que isso não implica seu aprisionamento. Se sentir vontade pouse sua escuta e a interprete como quiser, ou voe por entre um capítulo e outro...

E não poderia ser outra minha inspiração e meu começo reverso, que não os versos do poeta Manoel de Barros (2015), parafraseados: “Sou hoje uma caçadora de achadouros de infância. Vou meio desassossegada, enxada às costas, a cavar no quintal vestígios da menina que fui”.

Cavar esses vestígios e contar dessa menina é brincar com formigas, canções, poesia e literatura, tocando os sentidos e embalando nossa prosa. Seja, talvez, trazer as principais marcas que validam a maneira como, hoje, entendo a Educação Infantil e a importância da experiência formativa, “acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela [eu] tinha escutado, com seus [meus] olhos, na infância” (Galeano, 2015, p. 20).

Walter Benjamin (1987, p. 205), ao tratar da narrativa, pontua que:

A narrativa que durante tanto tempo floresceu num meio artesão, – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.

Isso implica dizer que não pretendo resgatar memórias. Resgate pressupõe algo que pode ser reavido em sua sólida inteireza, e memórias não o podem. Posso, no entanto, recordar os vestígios de um passado que me é permitido revisitar.

Recordar, do latim *re-cordis*, quer dizer “voltar a passar pelo coração”, ou seja, deixar que a memória se misture aos nossos sentidos, para então emergir transformada, viva e pulsante. Com isso, (res)significamos o presente, nosso papel como educadoras e educadores e nossas concepções sobre uma Educação Infantil que garanta os direitos das crianças, desde bebês, entre eles: o de brincar, o de aprender, o de serem respeitadas, cuidadas... e o de serem reconhecidas como sujeitos capazes de produzir cultura e transformar a realidade.

Nessa ideia se apresenta um conceito de destaque exponencial, o conceito de “experiência”. O que é? Deixarei isso para um pouco mais adiante; por ora, *re-cordarei* esse “passado no meu presente”⁴, narrando memórias que me nutrem, contando histórias que fertilizam sonhos. “Assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas” (Benjamin, 1987, p. 205).

2.1 VESTÍGIOS...

Nasci e cresci em Capela do Alto, cidade do interior do estado de São Paulo, entre idas e vindas da cidade para o sítio e do sítio para a cidade. “Cidade” aqui entendida como área urbana do município, que era como a mãe chamava. Eu passava os dias fora, brincava até o sol se pôr. Brincava com crianças grandes, crianças pequenas, meninas e meninos da redondeza. Tinham aquelas que faziam verdadeiros malabares, plantavam bananeira, andavam de pernas de pau, pés de lata e subiam nas mais altas árvores. Façanhas que me inspiravam.

“Meu quintal era maior que o mundo”⁵, tinha pé de goiaba, de café, de amora, de jabuticaba, de manga, de bananinha de cerca, de seriguela... Tinha cachorro, gato, galinhas... Tinha horta com morangos, alface, abobrinhas... Seria necessário um extenso inventário. Tinha

⁴ A expressão “passado no meu presente” é uma alusão à música *Bola de Meia, Bola de Gude*, de Milton Nascimento e Fernando Brant, lançada em 1989.

⁵ Analogia ao poema “Apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros (2015, p. 122).

também latinhas de molho de tomate colocadas sobre tijolos que preparavam “Sopas supimpas”⁶, com pedras, folhas e flores, e temperadas com muita imaginação e criatividade! Casinhas engenhadas e construídas com caixotes, lençóis, prendedores e todo tipo de materiais que alicerçavam o mais alto nível de inventividade. Lugares de experimentação, afeto e descobertas. Sigo acreditando que essas experiências temperaram e alicerçaram também a minha vida.

Tinha uma manilha de água, um córrego e uma grande e amassada bacia de alumínio. Ao tentar segurar o máximo de água possível com a bacia e liberá-la no córrego, aprendíamos sobre volume, força e cooperação; mas o melhor é que não nos dávamos conta disso! Tinha um mundo repleto de sensações, aromas, sabores e saberes. Territórios do brincar, do viver e do saber.

Gandhy Piorski (2016) denomina esse contato da criança com as matérias primitivas do mundo, ao mesmo tempo em que o experimenta e o transfigura, de “sonhos de intimidade”. “Ungida de encantamento imaginal, ela traz para si, para sua própria lavoura mágica, as reentrâncias sociais, o poderoso e impositivo halo de costumes e significâncias” (Piorski, 2016, p. 63)

Era um tempo em que eu acordava à noite, espiava o escuro, me escondia sob as cobertas e imaginava monstros nas sombras. E ir ao banheiro que ficava do lado de fora da casa, despertava medos. Medos por vezes diluídos com a companhia da mãe; outras vezes, por mim enfrentados, a depender das sombras de cada dia.

Não havia forro em casa. Ao acordar, feixes cintilantes de luz escapavam no meu céu particular e, quando chovia, podia sentir e ouvir o sereninho de água que acariciava meu rosto e a melodia das gotinhas que tamborilavam no telhado de barro.

No crepe da manhã, a ordenha se fazia presente todos os dias. Para chamar o gado, meu pai batia um toco no palanque e bradava “Tol, tol, tol”. Logo já podia ver caminhando, pesada e lentamente, os animais que se aproximavam. Ali, na mangueira, minha mãe já aguardava com botas, baldes, água e cordas. Para tirar o leite, ela habilmente peava as patas e a cauda da vaca, higienizava o ubre e começava com o bezerro apoiando o leite; depois era a sua vez. Queria poder descrever o som daquele jato fino que tingia o fundo metálico do balde. Eu corria para a cozinha, pegava uma caneca, e era dali que meu café da manhã se fazia. Me lembro do cheiro, da espuma, da temperatura e do gosto. E claro que eu tentava a sorte naquela arte!

⁶ *Sopa supimpa* é um livro de Estêvão Marques, Marina Pittier e Fê Stock, com história baseada no conto “A sopa de Pedra”, do repertório de contos tradicionais.

O poema “Manoel por Manoel”, do poeta Manoel de Barros, ressoa intimamente nas minhas vivências e na visão de infâncias que carrego comigo. Raízes crianceiras que me levam a cavar esses vestígios no chão da escola:

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (Barros, 2015, p. 18).

Adquiri muitos saberes. A palavra “saber” tem sua origem na palavra “saborear”. E minha infância abarcou sabores doces e amargos. Vivenciamos um rigor paterno de mãos severas e voz imponente. Era assim que meu pai entendia a educação dos filhos. Em decorrência desse entendimento, saboreamos sentimentos de atemorização, mas também de transgressão. Vi na inventividade de minha mãe a impossibilidade da contenção. Num trabalho feito de fios e cores, entre bordados, tricôs e pinturas, ela teceu e coloriu diferentes arranjos para nossas vidas. Percebo que, tendo como melodia o barulho ritmado da sua máquina de costura, sigo aprendendo que a vida se constrói assim: com paciência, persistência, criatividade e um toque de ousadia.

Daquele tempo-lugar, poucos são os registros imagéticos... a não ser os muitos capturados pela memória e desenhados nas palavras dessas linhas.

Figura 1 – Iluminura fotográfica: minha mãe, eu ao centro e meus irmãos (1988)



Fonte: Alessandra Menck (2025).

Me lembro da escola, muito pouco, mas lembro. Lembro que não frequentei a Educação Infantil, por isso ingressei na primeira série com quase sete anos, o que, no atual contexto histórico educativo, representa o segundo ano do Ensino Fundamental. Não sabia ler e escrever até então e, por isso, não ganhei como prêmio o lápis que quem soube escrever “maçã” na lousa ganhou. Não me dou conta de quando e como a leitura e a escrita convencional das palavras se tornaram também uma das minhas linguagens, mas sei que não foi com quatro ou cinco anos, como vemos hoje ansiado por tantos adultos em relação ao aprendizado das crianças.

Mas... teria essa possível aquisição precoce resultado em algum benefício para minha constituição humana, política e cidadã? Teria de fato sido um ganho a inserção de uma escolarização transmissiva para a decodificação de símbolos, em detrimento de tantas das experiências brincantes afetivas por mim vividas? Seria eu, hoje, uma pessoa mais capaz se assim o fosse? Não quero aqui, sob hipótese alguma, passar a impressão contrária em relação a Educação Infantil, que defendo com convicção. Ao contrário, quero propor indagações provocativas de reflexões acerca de grandes debates presentes sobre ela, como a “alfabetização” e a “educação preparatória”, aqui apresentadas como pano de fundo dessa trajetória que segue sendo costurada ao longo da pesquisa.

Dos tempos de escola, lembro de poucas professoras. Dentre as que lembro, estão as que se importaram. Uma vez, nossa turma resolveu organizar uma despedida para uma professora que não iria continuar mais com a classe. Queríamos fazer a ela uma surpresa; todo mundo ajudou como pôde. Então, marcamos um dia, trouxemos os quitutes, e eis que surge um problema: a diretora não fora avisada e, quando soube, disse que não poderíamos fazer aquilo, que tinha as outras crianças da escola. Acabamos repreendidos... O fato de termos sido capazes de nos organizar de modo maestral, trabalhar em cooperação, dar vazão aos sentimentos de afeto, dentre tantas outras hoje denominadas “habilidades e competências”, não foi ali reconhecido. Ao contrário, essas “habilidades e competências” foram oprimidas e absolutamente desvalorizadas. Mas lembro de que a professora chorou.

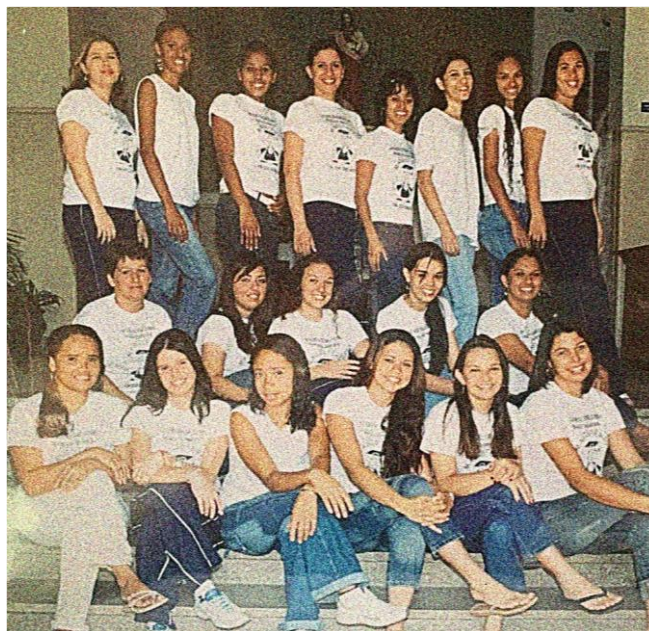
2.2 UM CANTO...

É sabido que a profissão docente é, hoje, para muitos, a carreira mais acessível do ponto de vista socioeconômico, e comigo não foi diferente. Entretanto, para mim, isso não se deu de modo premeditado, embora não acredite em coincidências e acasos. Acredito que as situações que parecem fruto deles são, de algum modo, interconectadas a sentidos por vezes ainda não

conscientes nem reconhecidos, de tal forma que cada encontro com aquilo que habita nosso íntimo vai se tornando algo maior... ou menor.

Como dito anteriormente, minha mãe não mediu esforços para que eu tivesse acesso às atividades que despertavam o meu interesse e permitiam a continuidade dos meus estudos. Com seu trabalho e apoio, frequentei cursos, e foi desse ponto em diante que seu esmero foi se caracterizando em investimento de base nas minhas travessias. Por volta dos quinze anos, as aulas de informática me tornaram professora no lugar. Com o recurso proveniente daí, me matriculei nas aulas de inglês, que me oportunizaram a tutoria da turma do infantil, corroborando com as despesas com transporte decorrentes do meu ingresso no Magistério, última turma do curso Normal Médio que se iniciava no município de Tatuí no ano de 2004.

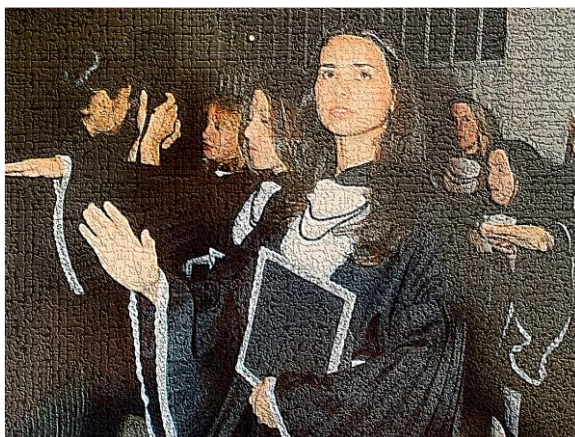
Figura 2 – Iluminura fotográfica: magistério, Tatuí/SP (2005)



Fonte: Alessandra Menck (2025).

No ano seguinte ao de conclusão do curso, com 18 anos de idade, iniciei minha carreira na área da educação via concurso público. Continuamente ingressei e concluí o Curso Normal Superior, posteriormente complementado pelo curso de Pedagogia, ambos em instituições privadas e nas modalidades presencial e a distância. Não trago deles largas experiências, mas dadas as circunstâncias históricas (e, de modo particular, socioeconômicas) quanto à necessidade da realização do curso superior para professoras e professores, me vali das oportunidades e possibilidades que se faziam presentes.

Figura 3 – Iluminura fotográfica: formatura em Curso Superior (2010)



Fonte: Alessandra Menck (2025).

Por cinco anos, atuei como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram anos fartos e plenos. Plenos, porém não planos. Contrasto estes termos para iniciar uma imersão num dos conceitos de experiência. Uma experiência que nos desafia e exige de nós uma capacidade de refletir e vivenciar o sinuoso, o que surge na travessia da existência. Essa foi uma experiência plena no sentido de abraçar a complexidade humana e o processo contínuo de (res)significação, desafiando nossa compreensão do mundo e de nós mesmos.

A primeira escola na qual trabalhei fora recém-implementada no bairro. Escola recém-nascida, professora recém-nascida... Um lugar marcado por uma intensa conexão emocional, por sonhos e esperanças. Bairro periférico, literalmente escola de lata, com estrutura ainda provisória. Ali estabeleci vínculos e amizades duradouros com adultos e crianças.

Figura 4 – Iluminura fotográfica: eu professora, Tatuí/SP (2009)



Fonte: Alessandra Menck (2025).

Me lembro de levar muita coisa em minhas aulas, de liquidificador a girinos. Lembro de uma aula em que saímos no pequeno pátio para medir, recortar e preencher aquele espaço com quadrados de papel de 1m de largura; depois contamos quantos quadrados foram necessários. Estávamos aprendendo sobre conceitos como metro quadrado e área.

Penso que essa prática se dava também como repercussão de marcas deixadas pelos meus tempos de aluna. Eram tantas fórmulas e contas que não faziam o menor sentido, e exercícios mecânicos e fragmentados do contexto social e prático! Lembro que eu chegava a perguntar às minhas professoras e professores sobre como eu poderia usar aqueles conteúdos, mas não sei se eles me entendiam...

Nesses anos iniciais como professora, conheci uma “Dona Licinha” que ‘atravessou’ minha vida. “Dona Licinha” é aqui um pseudônimo alusivo a uma querida amiga-professora que encontrei e com quem tive o privilégio de trabalhar. Mas para falarmos dela, será preciso um conto...

No conto “Dona Licinha”, Fanny Abramovich (2010) descreve, inspirada pelo gênero textual de uma carta, a experiência nostálgica da personagem Ciça na escola primária, recordando sua professora da 3ª série B:

A senhora não me conhece. Faz tanto tempo e me lembro de detalhes do seu jeito, sua voz, seu penteado e roupas... A senhora ensinava na 3ª série B e eu era aluna da 3ª série C no Grupo Escolar do Tatuapé... [...] Lembro que na sua sala se ouviam risadas quase o tempo todo. Maior gostosura! De vez em quando, um enorme silêncio quebrado por uma voz suave... era hora de contar histórias. Suspirando, eu grudava na janela e escutava o que podia... (Abramovich, 2010).

Ela contrasta a alegria da sala de Dona Licinha com a experiência mais rígida de Ciça em outra turma: “Nunca ouvi berros, um ‘cala boca’, ‘aqui quem manda sou eu’ e outras mansidões que a minha professora dizia sem cansar. Não escutei ameaças de provas de supetão, castigos, dobro da lição de casa...” (Abramovich, 2010).

Por fim, Ciça expressa a aspiração de assemelhar-se à Dona Licinha como professora: “Também quero ser uma professora assim. Do seu jeito abraçante. Hoje, vi uma garotinha me espiando pela janela. Arrepiei. Senti que estava chegando num jeito legal de estar numa sala de aula...” (Abramovich, 2010).

Encontrei-me com minha própria “Dona Licinha”, que me inspirava, me fazia sondar e sonhar. No entanto, trabalhando em outra Unidade Escolar, desafios decorrentes das expectativas de que eu fosse capaz de controlar uma turma da qual a professora anterior deixara o cargo me abalaram. Claro que não fui! Afinal, era impossível! Certamente foi um ano de

muito questionamento, tentativas, erros e também aprendizado. Aprendizado de que a gente não controla as crianças. Crianças são o que são e o objetivo da alfabetização, atrelado ao tempo, não podem ser sufocantes. Há muito mais! Há especificidades, individualidades e diversidades tantas! Lamento pelas vezes que, de alguma forma, me passei pela professora da turma de Ciça. Relembrar dessas experiências me deixou emocionada; olhos marejantes e um nó na garganta brotaram pelo exercício da lembrança. Querida leitora e leitor, e crianças de então, desculpem-me, é chegada a hora de pedir perdão!

Mas por que contar também essa história? Não é bonita! Não, não é. Mas somos assim.... sujeitos e assujeitados. Vivendo entre os sonhos e a fragilidade de nossas limitações, feitos de experiências que nos (trans)formam e (des)acertos que nos ensinam.

Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera (Larrosa, 2015, p. 28).

Nossa profissão também carrega essas histórias.... imperfeitas e reconstruídas. Ser capaz de nos despirmos também é necessário. Reconheço aqui minhas tentativas errantes, provenientes de um contexto complexo, de uma sociedade hegemônica com perspectivas homogêneas para acolher essa gente que é com frequência julgada e condenada por discursos que desconsideram o princípio da (trans)formação humana e profissional. Aliás, não vejo como tratar da formação continuada senão sob esta ótica. Entendê-la enquanto reflexo de uma ação histórica, cultural e social é também preciso. Como propõe António Nóvoa (2002, p. 29): “É preciso ir além dos ‘discursos de superfície’ e buscar uma compreensão mais profunda dos fenómenos educativos”.

Aliás, esse é um importante movimento na minha trajetória, pois repensar a Educação Infantil pela pesquisa sobre a formação continuada surgiu desse *continuum* de experiências. Ao longo das minhas travessias, segui *re-cordando*, (aquele re-cordar, no sentido de voltar a passar pelo coração). Reconhecendo que não estamos prontas e prontos. Reconhecendo a mim mesma. E para arrematar este pensamento, cito Delory-Momberger (2011, p. 341): “não fazemos a narrativa das nossas vidas porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”, tecendo os fios que sustentam o pano de fundo metodológico deste estudo.

Me tornei diretora de escola. Me tornei mãe, uma experiência única e certamente arrebatadora, em especial sobre o modo de pensar as crianças, as infâncias e a nossa relação com elas e suas famílias.

Figura 5 – Iluminura fotográfica: tornar-se mãe (2012, 2015)



Fonte: Alessandra Menck (2025).

Passei pela direção de escolas diversas, em diferentes cidades, e de distintos segmentos da Educação Básica, mas foi na Educação Infantil que tudo se transversalizou: lembranças, profissão, estudos... Numa Unidade Escolar com atendimento de crianças de creche, fui confirmando cada vez mais a importância da garantia dos direitos de brincar e conviver das e com as crianças. Entre essas vivências, o conceito de formação continuada se materializava nos estudos, reflexões e ações junto à equipe e a comunidade escolar.

Figura 6 – Iluminura fotográfica: formação continuada com educadores (2017)



Fonte: Alessandra Menck (2025).

Nessa trajetória de oito anos como diretora de escola de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, onde inicialmente não contava com a presença profissional da coordenadora pedagógica, foi possível transpor barreiras e abrir fendas que hoje vêm se desvelando como afluentes que nutrem e animam a prática de outros profissionais da educação. Minhas vivências na escola das infâncias sempre me inquietaram naquilo em que se dava no chão e que não se abria ao céu da escola, como nos diz Katia Tavares (2020, p. 19) em seu poema *O voo do aprender*:

Aprender

*estar atento a cada voo,
olhar a dança no espaço
das linhas invisíveis
que vão mapeando a nossa memória
numa geografia outra,
elaborando uma história
que vai além das ciências exatas,
atravessa todas as sombras
e chega, no mais comum dos dias,
ao humano e feliz sentimento
da autoria do pensamento.*

As formações partilhadas com profissionais da educação de Votorantim foram se revelando cada vez mais como um lindo despertar, em que um contexto problemático foi

propulsor de um percurso formativo e de mudanças na Educação Infantil da escola em que atuo ao longo dos últimos anos, através de uma trajetória de conhecimento e reconhecimento da capacidade, potência e direitos das crianças desde bebês. Isso me levou a buscar um maior aprofundamento teórico e culminou com minha participação como aluna especial na Disciplina “Infâncias e Educação Infantil”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar-So, e meu subsequente ingresso no curso de Mestrado em Educação, nessa mesma Universidade.

Diante desse objeto de pesquisa e dessa experiência particular, afirmar que a formação continuada é um movimento ameno seria enganoso. Em minha história, fora, e ainda é, deveras, intenso. Requereu e ainda requer: empatia para acolher as diferentes perspectivas, calma para respeitar o processo do coletivo, sensibilidade para enxergar as minúcias das infâncias, humildade para reconhecer onde melhorar, determinação para fazer o que era(é) preciso, responsabilidade para seguir se aperfeiçoando e coragem para enfrentar os desafios.

Todos esses elementos aqui enunciados e inter-relacionados como inerentes ao movimento de qualificação da prática educativa surgiram inicialmente não pela minha convicção de como deveria ser, mas sobre como tornou-se certo que não poderia ser. Minha história, marcada e atravessada por experiências brincantes, por meus estudos, por meus encontros e por minhas reflexões, afirmava que não podia ser certo ficar sem brincar no parque de areia se chovesse justamente no dia e horário estipulado para uma dada turma ir. Não podia ser certo deixar de brincar com outras crianças numa poça de lama que se fez após uma chuva de verão porque suja. Não podia ser certo ficar tantas horas no interior de uma sala, se o conhecimento é do corpo todo e pode se dar embaixo ou em cima de uma árvore.

E foi a partir dessas “certezas” e movimentos de formação profissional que entendi a necessidade de pensar possibilidades outras.

[...] pensar em tempos, espaços, materiais, brincadeiras, interações... que oportunizem o movimento, a exploração da natureza, a contemplação, o silêncio, a concentração, o isolamento... Que propicie experiências múltiplas com diferentes linguagens (Camargo, 2019, p. 118).

Figura 7 – Iluminura fotográfica: brincando na creche



Fonte: Alessandra Menck (2025).

É nessa experiência da minha infância e da minha trajetória profissional e formativa que me faço e que me torno. É nessa história que eu me teço. E é no prólogo do livro *Tremores: escritos sobre a experiência*, que Jorge Larrosa (2015) apresenta o conceito no início por mim postergado, que vem arrematar a tessitura deste pano em que jaz o atual propósito de pesquisar, pensar e investigar a formação docente continuada sob o termo “experiências formativas”.

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (Larrosa, 2015, p. 10).

É por essa experiência, por essa força estranha⁷... “Por isso é que eu canto, não posso parar”. Afinal... “Eu pus os meus pés no riacho, e acho que nunca os tirei” (Veloso, 2018).

⁷ A expressão “força estranha” é uma alusão à música “Força Estranha”, de Caetano Veloso, 2018.

Figura 8 – Iluminura fotográfica: criança brincando na creche



Fonte: Alessandra Menck (2025).

Há cantos que nos atravessam, tocam lugares e despertam guardados. Canções que conduzem por paisagens internas da vida, da escrita e da escuta. A música – antes de ser palavra ou melodia – é pura frequência e vibração: pulsa em nós, vibra nos corpos, ecoa nas memórias. Por isso, há sons que parecem nos reconhecer por dentro, nomear e acessar o indizível e revelar o que apenas sussurra em silêncio. A quem desejar me acompanhar por essa travessia também com os ouvidos, deixo o convite para o escaneamento do QR Code⁸ a seguir:

Figura 9 – QR Code de acesso à *playlist* “Trilha sonora da travessia”



Fonte: Alessandra Menck (2025).

⁸ A playlist mencionada pode ser acessada tanto pelo QR Code disponibilizado no corpo do texto quanto diretamente pelo link: <https://open.spotify.com/playlist/21OQLfT50Ho8xrx2oncu1E?si=e693af7809f04d3e>.



Iluminura fotográfica: O tempo agora...
Fonte: Alessandra Menck (2025).

*Nosso tempo é atravessado
de muitas agonias e muitos partos.
Não sabemos o que há de prevalecer.
O futuro depende do que fizermos agora.*

(Severino Antonio)



3 POR ENTRE VENTOS E HORIZONTES: O CONTEXTO HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA TRAJETÓRIA

Embora não tenha o propósito de aprofundar os estudos acerca dos fatos históricos, acredito que passar por eles, pausar neles, ainda que de forma breve, contribui para contextualizar o cenário de pesquisa, especialmente no que se refere ao lugar das crianças na Educação Infantil brasileira, a constituição político-administrativa do município de Votorantim e aos caminhos percorridos pela Educação Infantil na região até os dias atuais.

No porto revemos a bagagem, o que levamos, o que deixamos pelo caminho, o que passou a fazer sentido, o que falta. É nesse gesto de retorno e revisão que este capítulo se ancora.

Desse modo, torna-se relevante sinalizar, ainda que brevemente, alguns destaques no delineamento histórico que revela e situa as crianças e a Educação infantil sob um novo estatuto. Claro que não seria possível adentrarmos em todas as suas nuances, mas quero aqui, querida leitora e querido leitor, propiciar elementos que lhe permitam reconhecer os contornos que sustentam as reflexões desenvolvidas ao longo da investigação.

Nesse mesmo horizonte de leitura, os prelúdios sobre a experiência são apresentados como fundamentos que atravessam e conferem densidade à compreensão do contexto investigado. Ao abordar o conceito de experiência, busco construir pontes que conectam a compreensão sobre as ressonâncias das experiências de professoras e professores da e na Educação Infantil, considerado o fato de sermos produto e produtoras(es) de culturas.

Assim, entre contextos históricos, marcos políticos e fundamentos teóricos, este capítulo se configura como um espaço de ancoragem: um lugar em que o passado, o vivido e o pensado se encontram para sustentar os movimentos interpretativos que atravessam toda a pesquisa.

3.1 O LUGAR DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A história sobre o lugar da criança na sociedade brasileira apresenta muitas camadas e é marcada por transformações. Longe de ser construída a partir de um lugar próprio e reconhecido, a infância brasileira, por muito tempo, foi vivida à sombra da vida adulta, perpassada por relações de poder, desigualdades sociais e afetos distintos. Como nos lembra Mary Del Priore (2010):

[...] diferentemente da história da criança feita no estrangeiro, a nossa não se distingue daquela dos adultos. Ela é feita, ao contrário, à sua sombra. No Brasil, foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto dobraram-se à violência, às humilhações, à força, quanto foram aparados pela ternura dos sentimentos familiares

mais afetuosos. Instituições como escolas, a Igreja, os asilos e as posteriores Febens e Funabens, a legislação ou o próprio sistema econômico, fizeram com que milhares de crianças se transformassem precocemente em gente grande (Del Priore, 2010, p. 171).

Nos períodos colonial e imperial, o cuidado com as crianças, especialmente as pobres e órfãs, era feito por instituições de caridade e pela Igreja, em um contexto marcado pela carência de políticas de governo e pela lógica do assistencialismo. As primeiras iniciativas voltadas à Educação Infantil no Brasil surgem no contexto do final do período imperial e início da Primeira República (final do século XIX e início do XX), com o surgimento dos jardins de infância e as creches maternais e industriais.

Os jardins de infância, muitas vezes criados por iniciativas autônomas e às margens do Estado, apresentavam uma proposta pedagógica inspirada nas ideias de Froebel, na Alemanha, e voltavam-se à preparação das crianças para o ensino formal, buscando estimular aprendizagens e experiências educativas desde cedo, porém restritos a grupos sociais elitizados. Paralelamente, apareceram as creches maternais e industriais, com foco mais assistencial.

As creches maternais, mantidas por instituições filantrópicas, religiosas ou pelo Estado de maneira inicial, acolhiam filhos de operárias e famílias pobres, oferecendo abrigo, alimentação e cuidados básicos, espaços de “proteção e cuidado”. Já as creches industriais, que serão mencionadas adiante como traços marcantes na trajetória da Educação Infantil em Votorantim, surgiram especialmente nas áreas urbanas industrializadas, vinculadas às necessidades das empresas e ao contexto da produção. Associadas ao aumento da participação feminina no mercado de trabalho, destinavam-se ao atendimento dos filhos de operárias e estavam diretamente relacionadas ao controle dos funcionários e ao aumento da produção, refletindo também os interesses do governo em ampliar e criar melhores condições para o desenvolvimento industrial.

Tizuko Morchida Kishimoto (2016, p. 61) observa que:

Desta forma, pode-se dizer que a representação social de criança freqüentadora de creches que emerge é a de um pequeno ser necessitando apenas de guarda, de proteção, enquanto os pais trabalham. Essa era a idéia de infância do operariado vigente inclusive em países desenvolvidos. Por entender que filhos de operários só precisam de assistência médica, higiênica e alimentar, as creches buscavam implementar apenas funções assistenciais.

Essas experiências expressam as diferentes origens da Educação Infantil brasileira, marcadas pela dualidade entre o educar e o cuidar.

Com o passar do tempo, os jardins de infância foram sendo absorvidos pelo sistema público como parte da pré-escola, enquanto as creches demoraram mais para serem reconhecidas como espaços educativos.

O período de transição democrática que se inicia com a Nova República, em 1984, caracteriza a movimentação de todos os segmentos sociais no sentido de colaborar com a elaboração da nova Carta do país. Em decorrência, especialmente, de movimentos sociais provenientes da periferia de grandes centros urbanos coadjuvados por organizações de proteção aos direitos da mulher, embora de modo tímido, pela primeira vez na história da educação brasileira, uma Constituição inclui em seu texto especificações sobre a educação pré-escolar (Kishimoto, 2016, p. 65).

Com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a criança passa a ser tratada sob uma nova perspectiva. Ao dispor sobre o dever do Estado na garantia do “atendimento” das crianças de zero a seis anos de idade em creche e pré-escola e estabelecer como prioridade absoluta a asseguarção dos seus direitos básicos de proteção como: saúde, educação, dignidade e convivência familiar, reforçando um regime de colaboração entre a família, a sociedade e o Estado, o texto constitucional rompe com a imagem estigmatizante e o tradicional título de “menores” das crianças, que passam a ser encaradas como cidadãos plenos de direitos.

Nesse ínterim, as mudanças ocorridas na Carta Magna tornaram-se propulsoras para a reformulação da base legal da educação, dando início ao movimento de “escutar” aquelas que carregavam as marcas de uma fase da vida associada à ausência, ao silenciamento e ao controle – conforme a etimologia da palavra “infância”: do latim *infantia*, que remete ao ser que ainda não fala – ainda que tal movimento permaneça em construção nos diferentes espaços educativos, sociais e culturais.

Os resquícios da palavra infância carregam histórias de crianças pequenas, seres incapazes de falar, com pouca idade, inacabados... considerados numa perspectiva de ausência e falta, inseridos num determinado tempo, cronológica e historicamente marcado e em um espaço socialmente construído e controlado (Camargo, 2019, p. 82).

Assim, após oito anos da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), foi promulgada a Lei nº. 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu novas diretrizes para o sistema educacional brasileiro. Com a promulgação da LDB, as especificidades das crianças de 0 a 5 anos foram reconhecidas e seus direitos à Educação afirmados. Essa conquista representou a definição da Educação Infantil, a partir de então, como primeira etapa da Educação Básica.

Por conseguinte, vinte e um anos após a Constituição de 1988 e treze anos da LDB/1996 - em atualização às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, originalmente

instituídas em 1999 - através de um processo colaborativo envolvendo especialistas, instituições educacionais e representantes da sociedade civil que buscavam estabelecer parâmetros pedagógicos alinhados às necessidades das crianças de 0 a 5 anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil (Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009), as quais podemos afirmar que, ao delinear claramente: concepção de criança, concepção de Educação Infantil, eixos norteadores e princípios definidores, traduzem-se como um marco para a valorização e reconhecimento das especificidades da Educação Infantil e dos direitos das crianças.

3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM

O município de Votorantim, localizado no interior do estado de São Paulo, integra a Região Metropolitana de Sorocaba. Sua extensão territorial é de 184,186 km² e, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) — Censo de 2022 —, possui 127.923 habitantes⁹. Situada em uma área de relevo montanhoso, a cidade apresenta clima predominantemente tropical e integra um dos principais polos industriais do estado.

O processo de povoamento de Votorantim remonta ao século XVII, tendo seu desenvolvimento fortemente marcado pela indústria têxtil. A instalação do município se deu em 27 de março de 1965, marcando o início oficial da autonomia administrativa da cidade.

As terras hoje demarcadas como do município de Votorantim eram anteriormente vinculadas ao município de Sorocaba. A história de Sorocaba/Votorantim tem sua trajetória constituída pela presença das bandeiras¹⁰. Contudo, no trabalho realizado por Kleber Araújo Martins nos anos 2000, em parceria com a Secretaria de Cultura e Turismo da cidade, e com a contribuição do historiador Paulo Fontes, supõem-se que:

[...] tupis-guaranis costumavam montar seus acampamentos junto ao morro de Araçoiaba e junto à serra de São Francisco ou às margens do rio que hoje se denomina Sorocaba, no local em que encontra a cidade do mesmo nome. Tais acampamentos não eram fixos e tinham de ser mudados de local devido aos frequentes desmoronamentos de terra que ocorriam na região, decorrentes de infiltração de água das chuvas (Martins, 2000, p. 19).

⁹ Para mais informações sobre o município de Votorantim, pode-se acessar: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/votorantim/panorama>. Acesso em: 2 maio 2025.

¹⁰ As bandeiras foram expedições colonizadoras dos séculos XVI e XVII que adentraram o território em busca de metais preciosos, da captura de indígenas para escravização e da expansão das fronteiras da colônia portuguesa.

A partir da ênfase recorrente que os registros históricos dão às bandeiras e aos seus desdobramentos no território de Votorantim¹¹, entendo como necessário abordar, também, reflexões sobre o protagonismo dos povos indígenas. Deslocar o olhar para além da perspectiva colonizadora abre espaço para reconhecer a participação dos povos originários na constituição do território. A própria etimologia da palavra *Votorantim*, de origem tupi-guarani “botu-rantim” (que significa “cascata branca” e é uma referência à beleza de uma cachoeira que hoje é denominada como *Cachoeira da Chave*¹²), é um vestígio vivo e consistente da representatividade desses sujeitos, ainda que encoberta por muitos discursos.

Com isso, quero legitimar a importância de uma leitura histórica como oportunidade de pensar um dos princípios defendidos pelas DCNEI (Brasil, 2009) e afirmar um compromisso ético com o respeito à diversidade e com a valorização das diferentes identidades e culturas que compõem a comunidade brasileira e regional.

Embora 27 de março de 1965, seja a data administrativa e legal de quando Votorantim foi oficialmente instalado como município autônomo – após sua emancipação de Sorocaba – o dia 8 de dezembro foi a data escolhida pela cidade para celebrar seu aniversário simbólico.

A história da Educação Infantil em Votorantim remonta ao início do século XX, quando, no contexto da Primeira República, começaram a surgir as primeiras creches e escolas maternas no Brasil. Inserida nesse cenário, destaca-se a criação da Escola Maternal e Creche da Vila Operária de Votorantim, instituída pela indústria local, mas guiada por regulamentações oficiais, como o Decreto Estadual nº 3.847, de 14 de maio de 1925.

Maria Clara Coimbra Garcia (2025), em sua recente pesquisa, oferece um estudo aprofundado sobre a constituição histórica da Escola Maternal e Creche Votorantim a partir da análise de uma diversidade de fontes históricas de caráter teórico e documental, como registros e documentos oficiais, normativas educacionais da época, notícias publicadas nos jornais locais e arquivos institucionais. Segundo a autora, essa escola tornou-se um marco na memória da população local, especialmente por atender filhos de operários e constituir-se como uma das primeiras instituições do gênero no estado de São Paulo:

¹¹ A historiografia local de Votorantim e Sorocaba destaca a relevância atribuída aos bandeirantes como fundadores e desbravadores. Esses registros indicam que figuras como Baltazar Fernandes, Braz Tevês e Paschoal Moreira Cabral fixaram-se na região a partir do século XVII, fundando povoados e capelas que deram origem às primeiras estruturas de povoamento. Para uma leitura mais aprofundada e crítica dessas narrativas, ver o estudo de Márcia Maria Fogaça de Oliveira (2008), disponível em: <https://repositorio.uniso.br/entities/publication/a1247e84-88a5-4f55-bf7f-3a6d84576c3d>. Acesso em: 1 jun. 2025.

¹² Conforme informações disponíveis no site oficial da Prefeitura Municipal de Votorantim. Disponível em: <https://www.votorantim.sp.gov.br/portal/servicos/1002/votorantim-terra-de-encantos-e-belezas-naturais>. Acesso em: 3 maio 2025.

Tamanha foi a importância da criação desses espaços destinados às crianças, filhos de operários, que, no âmbito da memória do povo votorantinense, as lembranças do trabalho desenvolvido ao longo de décadas a fio na escola maternal da vila operária ainda ecoam forte entre os munícipes (Garcia, 2025, p. 27).

Utilizando como fonte documental, nesse caso em específico, um documento escrito pela professora Joana Grassi Fagundes – então inspetora especial de ensino – e disponibilizado pela Associação Votorantinense de Amparo ao Menor (AVAM)¹³, Garcia (2025, p. 87-88) apresenta a constituição da Escola Maternal e Creche de Votorantim (na época ainda pertencente ao município de Sorocaba) datada do ano de 1925, quando o prédio para instalação foi colocado à disposição do Estado num edifício da Sociedade Anônima da Fábrica de Votorantim. O início das atividades da Escola Maternal e Creche Votorantim é datado do ano de 1926.

Como podemos perceber, o interesse pela criação e manutenção das escolas maternas, parte, sim, da demanda operária, das reivindicações por melhores condições de trabalho. Porém também está diretamente ligada ao interesse da indústria, do controle dos funcionários e do aumento da produção, da mesma forma que atende ao interesse do governo em fomentar as indústrias, em ampliar e em criar melhores condições para o desenvolvimento industrial no Estado de São Paulo, o que resultaria em uma maior arrecadação de impostos, na medida em que permite maior produtividade nas indústrias (Garcia, 2025, p. 80).

Com o crescimento urbano e populacional ao longo do século, novos centros de Educação Infantil foram sendo criados, acompanhando as transformações sociais e legais.

Em 1957, o Grupo Votorantim iniciou a construção de um prédio adequado para o funcionamento de uma escola que estava improvisada sob a arquibancada do Estádio do Clube Atlético Votorantim. Essa nova escola foi inaugurada em 1958 com o nome de Parque Infantil “Helena Pereira de Moraes”, em homenagem à esposa do Senador José Ermírio de Moraes¹⁴.

¹³ Entidade sem fins lucrativos fundada em 31 de maio de 1990, com sede no bairro Barra Funda, em Votorantim. Atualmente sua principal atividade é a oferta de Educação Infantil na modalidade creche, atendendo aproximadamente 150 crianças de seis meses a quatro anos em período integral. Além disso, desenvolve ações de assistência social, prestadas em residências coletivas e particulares. A instituição conta com o apoio de voluntários, incluindo membros da Loja Maçônica União Fraternal, e recebe subvenções mensais da Prefeitura de Votorantim para auxiliar na manutenção de suas atividades. Também realiza eventos beneficentes ao longo do ano para complementar seus recursos e garantir a continuidade dos serviços prestados à comunidade. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/monteiro-lobato-tera-carnaval-beneficente-dia-1o-de-fevereiro/index.html>. Acesso em: 3 maio 2025.

¹⁴ O Grupo Votorantim tem origem na antiga *Fábrica Têxtil Votorantim*, fundada em 1891, à época localizada no município de Sorocaba (SP) – território que mais tarde daria origem ao atual município de Votorantim – e adquirida pelo empresário Antônio Pereira Ignácio em 1918. Constitui-se, nas décadas seguintes, como um dos maiores conglomerados industriais do país sob a liderança do engenheiro e político José Ermírio de Moraes (1903–1973). Casado com Helena Pereira de Moraes, ele expandiu os investimentos do grupo para áreas como cimento, alumínio e energia. A homenagem à esposa na denominação do Parque Infantil “Helena Pereira de Moraes” evidencia a relação histórica entre a empresa, a família e o desenvolvimento social local.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Votorantim (Votorantim, 2015), até o ano de 1969 o Governo do Estado era responsável pela contratação de professores e funcionários da Escola Maternal e Creche Votorantim, enquanto as despesas relacionadas à alimentação e ao vestuário das crianças permaneciam sob responsabilidade da empresa mantenedora. A partir de 1970 e até novembro de 1989, as Indústrias Votorantim assumiram integralmente o subsídio da instituição, não havendo, nas fontes consultadas, registro de apoio financeiro direto do poder público nesse período.

Em 1989, a gestão da escola passou a ser assumida pela Associação Votorantinense de Amparo ao Menor. Esse movimento insere-se em um contexto mais amplo de transição das políticas educacionais brasileiras, marcado pelo reconhecimento progressivo da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Embora a criação da AVAM tenha possibilitado, nos anos subsequentes, a constituição de convênios com o poder público, o detalhamento dos instrumentos jurídicos e dos mecanismos de financiamento não constitui o foco desta pesquisa. O interesse aqui reside menos na reconstituição minuciosa das formas de custeio institucional e mais na compreensão dos contextos históricos, políticos e culturais que atravessam a constituição da Educação Infantil no município e produzem sentidos para as experiências formativas das professoras que nela atuam.

Assim, podemos afirmar que a trajetória da Educação Infantil em Votorantim destaca-se pela sua relevância no contexto histórico, considerando o fato de ter sido uma das primeiras experiências institucionais de Educação Infantil em São Paulo e no Brasil.

Atualmente¹⁵ o município conta com 60 unidades educativas, organizadas de acordo com as diferentes etapas da Educação Básica. Dentre elas, 13 são voltadas para o Ensino Fundamental (EMEFs), atendendo crianças do 1º ao 5º ano; outras 14 unidades oferecem tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental (EMEIEFs), acolhendo crianças da pré-escola, com 4 e 5 anos, e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Há ainda 31 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que se apresentam sob configurações diversas quanto à modalidade de atendimento; além de duas creches conveniadas. Os CMEIs apresentam diferentes formas de organização, havendo unidades que ofertam atendimento exclusivamente em período parcial, outras exclusivamente em período integral e aquelas que atendem simultaneamente em ambas as modalidades.

¹⁵ Dados referentes à apuração do mês de abril do ano de 2025.

Em relação à Educação Infantil, a rede municipal de Votorantim apresenta 5.084 matrículas de crianças, desde bebês, organizadas em 150 turmas de creche e 113 turmas de pré-escola, distribuídas entre as Instituições Conveniadas, CMEIs e EMEIEFs.

As instituições conveniadas, que atualmente apresentam matrículas de crianças de creche em período integral, concentram 10 turmas, sendo duas de berçário e oito de maternal, atendendo 189 crianças.

Os CMEIs de período integral reúnem 115 turmas de creche, distribuídas entre Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II, atendendo crianças pequenas desde bebês em jornada integral.

Os CMEIs que ofertam atendimento exclusivamente em período parcial somam 48 turmas, incluindo uma turma de creche (Maternal II) e quarenta e sete turmas de pré-escola, organizadas entre a 1ª e a 2ª etapas.

Já os CMEIs que ofertam atendimento simultaneamente em período parcial e integral concentram 34 turmas, sendo vinte e quatro turmas de creche em período integral (Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II) e dez turmas de pré-escola em período parcial, distribuídas entre a 1ª e a 2ª etapas.

Por fim, as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs) que atendem a Educação Infantil exclusivamente na etapa da pré-escola e em período parcial totalizam 56 turmas de pré-escola.

O número de crianças matriculadas por turma varia de forma significativa: de 2 a 28 nas turmas de berçário; de 8 a 27 nas turmas de maternais; e de 13 a 33 nas turmas de pré-escola.

Observando-se a organização da Educação Infantil no município a partir da modalidade de atendimento, independentemente do tipo de unidade, evidencia-se que a creche é ofertada predominantemente em período integral, distribuída entre instituições conveniadas, CMEIs integrais e CMEIs com organização mista. Essa configuração reforça a centralidade do atendimento integral para bebês e crianças pequenas, com implicações diretas para a organização dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas.

A pré-escola, por sua vez, é ofertada em período parcial, concentrando-se nos CMEIs de período parcial, nos CMEIs de organização mista e nas EMEIEFs. Essa organização do atendimento parcial na pré-escola delineia uma organização institucional pública que se diferencia conforme a etapa da Educação Infantil, produzindo experiências educativas atravessadas por distintas formas de vivenciar o cotidiano escolar.

As crianças de cada turma de Educação Infantil municipal são atendidas por professoras de Educação Básica I (PEB I) e, com exceção das turmas de berçário, também por professoras

e professores especialistas (PEB II), como é o caso das professoras e professores de Educação Física - componente curricular que compõe o currículo da Educação Infantil do município por meio de duas “aulas” semanais - e de Atendimento Educacional Especializado.

Essa forma e termo de organização curricular, “duas aulas semanais de Educação Física”, herdados de outras etapas da Educação, não se sustentam conceitualmente na Educação Infantil. Importa destacar que tal configuração municipal está vinculada ao cumprimento de exigências legais e funcionais relacionadas à composição da jornada docente e à organização do trabalho no Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, não se constituindo, necessariamente, como adesão a uma concepção disciplinar de Educação Infantil. Ainda assim, a utilização do termo “aula” de Educação Física tensiona a concepção de Educação Infantil que compreende o corpo, o movimento e as experiências corporais como linguagens integradas ao cotidiano, e não como conteúdos fragmentados em momentos estanques.

O que problematizo aqui é a forma como ela pode se materializar. A Educação Infantil não se configura como ensino de conteúdos, habilidades e competências compartimentalizados, mas como experiências que se constroem nas relações, na escuta e na atenção aos modos como as crianças se movem, brincam, se expressam e se apropriam dos saberes numa relação significativa com o mundo e com as culturas. É preciso cuidado para que a existência de uma organização para a composição da jornada docente não se contraponha à integralidade das experiências das crianças, o que não se relaciona à presença da(o) docente especialista, mas à necessidade de negociação entre diferentes lógicas de organização do trabalho pedagógico e distintas compreensões sobre o que constitui uma prática pedagógica coerente com a Educação Infantil. O corpo e o movimento precisam emergir como linguagens, e não como conteúdos a serem ensinados em momentos específicos.

Há, ainda, as(os) auxiliares de serviços infantis¹⁶, profissionais que atuam em tempo integral e também compõem o contingente de pessoas envolvidas no trabalho direto com as crianças no município de Votorantim, incidindo diretamente sobre o bem-estar desses sujeitos e sobre as práticas educativas. Contudo, compreendendo que essas/esses profissionais participam do trabalho educativo numa perspectiva que não se inscreve numa lógica na qual o

¹⁶ No município de Votorantim (SP), a nomenclatura oficial do cargo é “Auxiliar de Serviços Infantis”, o qual integra o quadro geral de servidores públicos e não compõe a carreira do magistério municipal, regulada por legislação específica. O cargo integra o quadro funcional do município ao menos desde a década de 1990, conforme a Lei Municipal nº 985, de 20 de novembro de 1992, que dispõe sobre a criação de cargos públicos efetivos no âmbito da Prefeitura Municipal. Nos planos de cargos consolidados, estabelece-se como requisito mínimo de escolaridade o ensino médio completo, conforme a Lei Municipal nº 2.762/2020, que institui o Plano de Cargos e Carreiras vigente. Em outros municípios brasileiros, cargos como esse recebem diferentes denominações, tais como auxiliar de educação, auxiliar de educação infantil, agente de desenvolvimento infantil, dentre outros.

cuidado e as interações cotidianas sejam tomados como atividade funcional, por se tratar de um ambiente educativo não doméstico, neste estudo, utilizo a expressão “auxiliares” para referir-me a essas profissionais.

O ingresso docente no Sistema Municipal de Ensino de Votorantim ocorre por meio de concurso público para provimento efetivo e processo seletivo para contratações temporárias, conforme previsto no Estatuto do Magistério Público Municipal, instituído pela Lei nº 1.596/2001 e alterado pela Lei nº 2.107/2009. Os concursos são organizados pela Prefeitura do município e visam preencher cargos permanentes do quadro do magistério, tendo como requisitos específicos para cada cargo a formação com licenciatura plena correspondente à área de atuação.

Além dos concursos públicos, a Prefeitura de Votorantim realiza processos seletivos para contratação temporária de professoras e professores, especialmente para suprir necessidades emergenciais, substituições e projetos específicos. Este é também o caso das turmas de berçários, as quais são atribuídas em caráter docente temporário, sendo possível a atribuição de até três turmas de berçários de uma mesma escola por profissional. Esses processos são regulamentados por diretrizes específicas e seguem critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Para fins desta pesquisa, a investigação recairá especificamente junto às professoras, considerando suas experiências formativas, suas práticas e os sentidos atribuídos à formação continuada no contexto de experiências vividas dentro e fora da Educação Infantil. Contudo, ainda que não sejam foco desta investigação, compreendo ser necessário abarcar algumas considerações acerca da compreensão do trabalho profissional na Educação Infantil como de caráter docente, especialmente no que se inter-relaciona à implementação dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), sobre as quais teço, mais adiante, reflexões interpretativas, numa interface com a Educação Infantil e as narrativas docentes.

3.3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM

A palavra “currículo” nasce do latim, do verbo *currere*, que traz a ideia de correr, e de *curriculum*, que evoca imagens de um curso, uma trajetória, um caminho trilhado. Carrega em sua raiz o movimento, o percurso vivo que se desenha no tempo. É sob esta perspectiva que quero aqui introduzir esta análise do currículo da Educação Infantil no município de Votorantim. Uma análise que compreende que a trajetória parte de histórias acumuladas, que

carrega marcas do que veio antes, e que convida a novos encontros. Esse olhar que hoje compartilho decorre, além das contribuições fundantes que sustentam essa reflexão e argumentação, do meu próprio processo formativo. Um processo que, para ser narrado, precisou ser atravessado por uma poderosa questão norteadora que se inscreveu em mim mesma pelos incontáveis movimentos de revisão e produção acadêmica, também provocadas pelas delicadas (mas não frágeis) questões colocadas pela banca de qualificação: estou protegendo crianças desde bebês e uma Educação Infantil leal a elas, ou estou protegendo um documento e vaidades?

Permita-me responder aquilo que pode parecer óbvio, mas que exigiu encontros éticos, políticos e, é claro, estéticos, ao longo da pesquisa: estou protegendo as crianças desde bebês e uma Educação Infantil leal a elas.

Dito isso, entrego essa interpretação, buscando não retirar reconhecimentos, mas também não diluir a autorização dada pela pesquisa.

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017) - documento de caráter normativo que estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento e orienta a elaboração dos currículos da Educação Básica em todo o território nacional, e que tem sido objeto de intensos debates que problematizam seus efeitos de padronização curricular, especialmente por perspectivas do campo da Educação Infantil -, a Secretaria Municipal de Educação iniciou, no ano de 2018, o processo de construção e organização curricular do município, no qual:

[...] até então, não havia um documento normativo [...] este documento foi colocado em prática, num movimento chamado “currículo em ação”, no ano de 2019, ao final do mesmo ano, pudemos observar, através das falas dos próprios professores participantes da construção curricular, as fragilidades e potencialidades deste documento criado por todos nós e assim o revisamos para que, em 2020, todo o Sistema Municipal de Educação tivesse homologado suas Orientações Curriculares, em todos os componentes curriculares (Merighi, 2021, p. 17).

Em 12 de maio de 2020, fora então apresentada a versão revisada dos *Cadernos de Orientações Curriculares do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim* (Votorantim, 2020), por meio de Circular emitida pelo secretário municipal de educação no período em questão. Esse material é composto por cinco cadernos, sendo: um de orientações para gestores do Sistema de Ensino de Votorantim, voltado para subsidiar a equipe de profissionais das escolas no processo de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições; além de outros quatro que se organizam de maneira individual e trazem orientações curriculares do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim, voltados especificamente para o Ensino Fundamental, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

e para a Educação Infantil, ao qual me aterei nesse propósito de pesquisa.

Em relação ao texto de introdução do documento, é o mesmo apresentado em todos os cadernos, instituindo a organização do cotidiano educativo de forma um tanto generalista, englobando o público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sob um mesmo conjunto de propostas e reflexões. Isso porque, embora o uso dos termos “aprendizagem e desenvolvimento” dialoguem com os direitos de aprendizagens infantis, o modo como isso aparece nesse texto, junto com o termo “aulas”, produz um enfoque em metas a serem cumpridas, em contraste com a abordagem experiencial defendida pelas Diretrizes.

Trata-se de um material organizado para auxiliá-lo na implementação e consolidação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim para todos os componentes curriculares. Para tanto, oferecemos reflexões e propostas de como organizar e planejar o cotidiano das aulas, buscando situações diversificadas de ensino e de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, as quais favoreçam uma educação de qualidade a todos os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Votorantim, 2020, p. 7).

Essa ausência de referência direta aos princípios da Educação Infantil me faz pensar que pode ainda haver uma visão fortemente centrada em resultados e desempenho, em detrimento da necessidade de marcarmos o lugar da Educação Infantil fora das margens discursivas que a reduzem a etapas preparatórias. Trata-se de reafirmá-la como um tempo de vida com valor próprio, comprometido com as infâncias e com as experiências que nelas se produzem. Ao encontro dessa compreensão, Anete Abramowicz, Diana Levcovitz e Tatiane Rodrigues (2009, p. 180) compreendem que:

A infância, em suas experiências, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso – um tempo de acontecer e da invenção. Desse modo, defender a ideia de infância como experiência é resistir ao tempo que o poder e o capital impõem ao funcionamento da vida, pois é disso que se trata: o capital gerencia a vida e utiliza estratégias de poder para submeter a todos no interior de uma lógica na qual estamos inseridos e que aboliu as fronteiras, sejam essas globais ou locais, como, por exemplo, trabalho e lazer.

Entretanto, cabe aqui destacar a representatividade que esse caderno expressa para este segmento da Educação Básica no município de Votorantim; como vimos, até então, não haviam sido criadas condições para estudos, reflexões e elaboração de um documento que apresenta indícios de uma construção democrática e participada, considerando a inclusão de escolas e docentes em seu processo de elaboração, ainda que tal característica não tenha sido analisada de modo aprofundado neste estudo.

Antes da promulgação da Lei nº 2.573, de 08 de agosto de 2017, que criou o Sistema Municipal de Ensino de Votorantim (SMEV), a educação no município estava vinculada ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo, isto é, as instituições educacionais do município, especialmente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, seguiam as diretrizes, normas e autorizações estabelecidas pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.

Com a criação do sistema próprio, em 2017 Votorantim passou a ter maior autonomia para organizar, normatizar e fiscalizar sua rede educativa, em conformidade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Isso lhe conferiu, dentre outras, a responsabilidade de organizar, manter e desenvolver a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e, quando for o caso, a Educação de Jovens e Adultos. Também passou a autorizar, credenciar, reconhecer e supervisionar as instituições de ensino sob sua competência, especialmente as de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, públicas e privadas.

A obrigatoriedade e o incentivo para que os municípios elaborassem seus currículos se deram, em resumo, por meio de normativas legais: LDB (Brasil, 1996); Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014); diretrizes e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, de modo especial, movimentos articulados nacionalmente, como o Movimento Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular e dos Currículos Referência - uma ação estratégica articulada entre o MEC e o CNE, com o apoio técnico da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e do CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação), para viabilizar, “de forma colaborativa”, a construção e implementação dos currículos alinhados à BNCC nos estados e municípios.

Acredito que o Movimento de Implementação da BNCC e dos Currículos Referência pode ser compreendido tanto como uma exigência legal quanto como uma iniciativa propositiva, isso porque o contexto histórico e político vivido pela educação no Brasil implicava aos municípios o compromisso de regulamentar e orientar pedagogicamente suas redes de ensino, o que inclui a formulação dos currículos municipais, alinhados às diretrizes nacionais e normativas legais.

No entanto, acredito que, para além dessa obrigação legal, o Caderno de Educação Infantil “Orientações Curriculares do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim” (Votorantim, 2020) representa uma ação intencional e política de consolidação da identidade curricular local, a qual me parece ter tentado uma interface com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009) e um envolvimento democrático. Contudo, isso não significa que tenha se efetivado, e há que se considerar a pressão por cumprimento de metas,

prazos, modelos previamente estabelecidos, mas principalmente, a estrutura curricular vinculada à lógica prescritiva da BNCC/Educação Infantil (Brasil, 2017).

Na prática, temos, de modo especial, dois documentos: as DCNEI (Brasil, 2009), que definem princípios éticos, políticos e estéticos e concebem currículo como experiência, interação, linguagem, não prescrevendo conteúdos e objetivos fragmentados; e a BNCC/Educação Infantil (Brasil, 2017), que define direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Estamos diante de dois documentos normativos que operam em lógicas distintas.

Mesmo com o discurso da flexibilidade, a BNCC/Educação Infantil (Brasil, 2017) traz consigo uma forte tendência à padronização curricular. Ao definir objetivos de aprendizagem listados e orientar uma organização comum nacional, reduz a diversidade dos contextos, enfraquece a autonomia docente, da escola e dos municípios e aproxima a Educação Infantil à uma lógica escolarizante.

Os campos de experiência, embora não sejam disciplinas, acabam sendo operacionalizados como áreas separadas, organizados em quadros que rompem com a natureza integrada das experiências infantis e transformam vivências em itens fragmentados. Os objetivos de aprendizagem e progressões implícitas que ancoram a BNCC/Educação Infantil (Brasil, 2017) introduzem uma perspectiva próxima da avaliação de desempenho e deslocam o foco das experiências. Na prática, geram-se, muitas vezes, antecipação de conteúdos, organização em “aulas” e rotinas rígidas. Com isso, aproxima-se a concepção da Educação Infantil à do Ensino Fundamental e enfraquecem-se o brincar, o corpo e a experiência.

Enquanto as DCNEI (Brasil, 2009) defendem as experiências, a escuta e as múltiplas linguagens, a BNCC/Educação Infantil (Brasil, 2017) tende a organizar, a estruturar e a prever. Nesse sentido, há incompatibilidades de concepções e a BNCC/Educação infantil acaba contribuindo com o ofuscamento dos princípios das DCNEI (Brasil, 2009).

Esse cenário se desdobra num problema para a construção dos currículos municipais para a Educação Infantil, pois está vinculado à obrigatoriedade de considerar a BNCC (Brasil, 2017) na construção curricular, através de um currículo organizado com base em campos de experiências. Trata-se, assim, de um documento que favorece uma leitura instrumental e prescritiva que induz, fortemente, à organização da Educação Infantil em quadros, bimestres, listas. E aí entra o ponto-chave: o como ele é interpretado e operacionalizado.

É possível afirmar que o Caderno de Educação Infantil “Orientações Curriculares do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim” (Votorantim, 2020) reúne uma variedade de conceitos, informações e abordagens que exigiriam uma análise detalhada e minuciosa.

Destaco, de forma breve, alguns pontos e observações que considero relevantes para a compreensão do contexto atual que atravessa os documentos normativos da Educação Infantil no município de Votorantim.

Estas Orientações Curriculares, em sua primeira versão, definidas pela Secretaria Municipal de Educação de Votorantim, foram construídas ao longo do ano de 2018, pelo olhar minucioso de uma equipe técnica composta por Coordenadores Pedagógicos, Equipe Gestora do Sistema Municipal de Ensino, professores, num processo democrático, e teve como documento orientador a Base Nacional Comum Curricular, além, é claro, de respeitar as especificidades do Município (Votorantim, 2020, p. 29).

O documento oferece contribuições importantes, abordando aspectos que considero fundamentais e contribuem para melhorar a prática pedagógica e a educação das crianças desde bebês, ao enfatizar a centralidade da criança no currículo, a importância das experiências, o respeito à diversidade e a necessidade de um ambiente que entende o cuidar e educar de modo indissociável. Isso implica que o planejamento e a execução dos projetos educativos estejam alinhados com a vida real das crianças, na promoção de um aprendizado significativo desde os primeiros anos. “Por isso é fundamental que a escola promova a capacidade das crianças, dando sentido às suas experiências para assim dirimir a fragmentação do conhecimento” (Votorantim, 2020, p. 47). Em um dos trechos, determina:

Assim, o currículo deve ser definido a partir do sujeito [que] aprende, observando a originalidade do seu percurso individual, dessa forma a criança é colocada no centro da ação educativa em todos os seus aspectos: cognitivos, afetivos, corpóreos, estéticos e éticos. Com base em currículo que tem a criança como centro, o planejamento e realização dos projetos educativos devem apontar para a vida real, desde os primeiros anos, relacionando as ações com as necessidades e desejos das crianças. Portanto a escola deve ser lugar de acolhimento, com condições que favoreçam todas as crianças, oportunizando o bem estar dessas no ambiente escolar (Votorantim, 2020, p. 47).

Nesse íterim, parece haver um esforço expressivo com a articulação dos princípios das DCNEI (Brasil, 2009) a um atendimento crítico e reflexivo da BNCC/Educação Infantil (Brasil, 2017) pela incorporação de linguagens mais sensíveis, práticas colaborativas e concepções pedagógicas de abordagem relacional e experiencial. Entretanto, não deixa de evidenciar conflitos em que perspectivas curriculares se confrontam, especialmente porque a BNCC foi apresentada como um documento técnico e incontestável, exigindo adesão e uniformização, enquanto as DCNEI (Brasil, 2009) ficaram deslocadas por uma abordagem centrada na mensuração de habilidades e competências, face à apresentação padronizadora da BNCC/Educação Infantil (Brasil, 2017).

Como vimos, no documento que orienta o currículo municipal em questão, há presença de discursos que valorizam a escuta das crianças, o respeito aos seus tempos e culturas, bem como a multiplicidade de linguagens expressivas e criativas, num compromisso com uma prática mais sensível. No entanto, também há a apresentação de uma organização curricular que se contrapõe aos princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEI (Brasil, 2009). Exemplo disso se evidencia nos quadros bimestrais que fragmentam os saberes; nesses quadros, os objetivos de aprendizagem predefinidos pela BNCC/Educação Infantil (Brasil, 2017) apresentam-se acompanhados de propostas de experiências de aprendizagem pré-definidas.

Mesmo apresentadas como “sugestões”, tais propostas acabam por orientar de forma prescritiva a prática educativa, tolhendo a autonomia e desconsiderando a imprevisibilidade, a singularidade e a espontaneidade que caracterizam as experiências nas infâncias. A ótica da antecipação e da previsibilidade curricular, nesse contexto, se sobrepõe à construção de um planejamento vivo, conectado às experiências, aos interesses e às culturas infantis.

As contribuições de Ivor Goodson (2008) fornecem importantes elementos para refletir criticamente sobre a concepção curricular. Ele propõe que o currículo pode ser compreendido sob duas perspectivas: a prescritiva e a narrativa. De acordo com o autor, o currículo prescritivo não leva em conta o contexto, os conhecimentos prévios, os desejos e as necessidades das crianças, tampouco valoriza o papel reflexivo e de implementação dos professores. Trata-se apenas da execução de um roteiro predefinido, elaborado por outras pessoas e ligadas a grupos de poder.

Por outro lado, o estudioso compreende o currículo narrativo como uma trajetória, um processo vivido coletivamente por professores e alunos dentro do contexto educativo. Segundo Goodson (2008, p. 152), o aprendizado narrativo “é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida”. Nele, o professor assume o papel de escutar os interesses e inclinações investigativas das crianças, apoiando-as e propiciando condições favoráveis para a construção e ampliação de saberes.

O Caderno de Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim (Votorantim, 2020) é, também, estruturado a partir de temas geradores bimestrais. Alguns desses temas apresentam campos abrangentes, como “Eu gosto de conhecer!” e outros que possuem uma delimitação mais específica, como “Cheiros e cores na nossa vida!” e “Brincadeiras brasileiras” (Votorantim, 2020, p. 125).

Ao delimitar temas, institui-se uma estrutura rígida de percurso, de currículo, e deixa-se de contemplar a natureza integrada sobre a significação do mundo e de si que perpassa diversas dimensões e temáticas ao longo do ano. Há, nesse sentido, uma contradição que não

se resolve, um emaranhado que não se desata: se traz temas pré-definidos, não há escuta das crianças, elas não se apresentam como o centro da proposta. Quando o tema já vem definido, a escuta silencia, pois o caminho já está traçado antes mesmo que elas possam dizer por onde desejam ir; assim, a autoria das crianças desde bebê no processo de construção de saberes e sentidos fica comprometida.

Com isso, posto, fica a questão: como se resolve essa equação? Como interpretar essa contradição na prática? Como articular a escuta genuína das crianças desde bebês com essa segmentação que pode reforçar um trabalho episódico, que pouco dialoga com as vivências espontâneas das crianças e os interesses que emergem cotidianamente no processo de planejamento pedagógico e de construção de saberes?

Bem, não se resolve. Não, nesse caso, no plano do documento. Temos aqui, a incoerência onde escuta versus controle não dá conta das concepções já construídas e pronunciadas sobre crianças, infâncias e Educação Infantil. Como nos afirma Luciana Esmeralda Ostetto (2017, p. 53):

[...] um decreto, uma norma, um documento, por sua mera existência, não muda práticas, nem as qualifica. O que faz a mudança é a compreensão da sua importância, o sentido traduzido para a prática em forma de apoio, é a necessidade e o desejo daqueles que fazem a Educação Infantil acontecer, todo dia, mês a mês, ano após ano.

Essa afirmação não é apresentada pela autora como uma desimportância atribuída às normativas curriculares; todavia, o currículo é afirmado como “um componente da proposta pedagógica e, portanto, deve estar íntima e coerentemente articulado a ela” (Ostetto, 2017, p. 53). Permitam-me repetir, “coerentemente articulado a ela”.

As DCNEI (Brasil, 2010) defendem a criança como:

[...] sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Segundo as DCNEI (Brasil, 2010), toda proposta pedagógica deve guiar-se pelos princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Trata-se, em linhas gerais, de oferecer condições propícias para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de aprender e compreender o mundo e a si próprias, apoiando-as na construção de atitudes respeitosas, solidárias e inclusivas.

Trata-se da concepção de criança capaz, que interpreta, questiona e não está sujeita às imposições autoritárias de adultos, simplesmente pelo fato de serem crianças; mas sim que se relacionam pelo cultivo de relações dialógicas numa busca do bem-estar coletivo, o que pressupõe a escuta e um exercício de cidadania e de inserção no mundo.

Trata-se de pensar a organização de uma proposta que integre uma diversidade de experiências disponíveis a outros modos de conceber, produzir, interpretar e conhecer a pluralidade de saberes e fazeres. Isto é, ir “de encontro” a práticas reprodutoras e “ao encontro” da confiança e da validação no processo do outro, acompanhando e interessando-se pela forma em que as crianças pensam, fazem, se comunicam, se expressam, sentem e interagem com o mundo que as cercam. É a atenção à composição dos espaços e à organização dos tempos, as quais podem traduzir uma educação discriminatória e estereotipada, ou inclusiva e que reconhece a diversidade identitária e cultural.

Referente ao currículo, as DCNEI (Brasil, 2010) o definem como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Se o currículo é componente da proposta pedagógica, podemos então entender que não pode se dar de modo isolado em relação a ela.

Isso quer dizer que, ainda que a BNCC (Brasil, 2017) possua caráter normativo, sua implementação implica, necessariamente, questionar sua lógica que favorece leituras prescritivas e que organiza o currículo em etapas, objetivos e tempos previamente definidos, pois tensionam os princípios das DCNEI (Brasil, 2010), documento que também é mandatário.

Trata-se, portanto, de um desafio, muitas vezes sob pressões institucionais, administrativas, e até mesmo formativas, que acabam por reforçar uma organização curricular fragmentada, padronizada e preparatória. É preciso não transformar campos de experiências em blocos rígidos, tampouco fragmentar o cotidiano em tempos e temas numa perspectiva de lógica prescritiva, pré-definida e linear, que não parte da escuta das crianças desde bebês e da autoria coletiva.

Márcia Aparecida Gobbi, Cláudia Valentina Assumpção Galian e Thais Monteiro

Ciardella (2021) nos oferecem uma perspectiva de currículo que se inscreve nos corpos, nos gestos, nos tempos e nos encontros cotidianos:

A escola é produto e produtora de muitos artefatos culturais; um deles é o currículo, cujos desdobramentos vão muito além da mera propositura presente em políticas públicas de estados e municípios. O currículo está nas paredes das escolas, nos materiais didáticos, estruturando relações, orientando práticas, gestos, posturas, tempos e espaços, implicando vidas de estudantes de todas as idades e de profissionais que se relacionam com eles e elas, direta ou indiretamente. E o currículo também está nas marcas dos encontros entre as crianças e nos registros que produzem, contando de maneira autoral sobre o que fazem na escola e o que sentem que a escola faz a elas. Esta face do currículo ainda merece novas visitas (Gobbi, Gallian, Ciardella, 2021, p. 169).

É justamente por essa face do currículo que esta pesquisa se move, de modo especial. Pisaremos o currículo acompanhando como ele se inscreve no entrelaçamento das experiências formativas docentes com as infâncias, nos modos de organizar e se relacionar com tempos e espaços, na escuta, nas resistências, nos desafios e nas brechas de reinvenções do cotidiano. Um *curriculum*, território de visita. Interrogamo-nos quanto às forças das experiências formativas como trajetória que atravessa vidas e é atravessada por elas, adentrando o currículo como experiência viva, sentida, narrada e constantemente recriada. Como destaca Ostetto (2017, p. 54): “Não basta estar escrito. É essencial interpretar, desvelar o conteúdo, aproximar-se dos ditos e não ditos, relacionar com o vivido. Apropriar-se”.

Assim, tomamos o currículo não como acabado e imutável, mas como um chão que guarda marcas, memórias, rastros de quem o pisa, mas que também precisa ser revolvido, arejado, cuidado. Além disso, o tomamos, indubitavelmente, também, como um cuidado que implica abertura, escuta; num convite para que as vozes dos conhecimentos produzidos, da consciência crítica, das crianças, das professoras e professores, das educadoras e educadores, e dos cotidianos escolares atravessem também seus textos normativos e o desloquem. Afinal, nenhum documento dá conta, sozinho, da complexidade viva da Educação Infantil, mas representa uma manifestação ética com o presente das crianças desde bebês e com a Educação Infantil que se desenha a partir dele.

3.4 PRELÚDIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Walter Benjamin

A formação profissional de professoras e professores vai além da educação formal: ela também é afetada pela vida pessoal e pelas experiências individuais de cada um. Isso faz com que a memória e as histórias de vida narradas ganhem um papel especial nas pesquisas sobre a formação desses profissionais. É nesse horizonte que as reflexões de Nóvoa (2009) ganham força, ao afirmar:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos (Nóvoa, 2009, p. 38).

Desde meados de 1990, o fortalecimento e o crescimento das pesquisas, no campo educacional brasileiro, que tratam da formação de professoras e professores numa perspectiva de história de vida é expressivo (Bueno *et al.*, 2006).

No livro *Vidas de professores*, organizado por António Nóvoa, Ivor Goodson (1992, p. 65-66) defende um alargamento da investigação das histórias de vida dos professores nos estudos sobre a formação docente e o currículo. Para ilustrar sua defesa, apresenta dois episódios pertinentes. Um deles traz como protagonista um professor que Goodson considerava como modelo na escola em que se preparava para ser professor, um professor “brilhante”, bacharel em Economia e doutor em História, popular entre os alunos e motivador.

Esse professor foi pessoalmente visitar Goodson na fábrica em que tinha ido trabalhar após abandonar prematuramente a escola. O docente insistiu para que ele voltasse a frequentar as aulas, num ato de preocupação em manter os alunos da classe trabalhadora na escola, como um caminho de emancipação. Paradoxalmente, esse professor se opôs às reformas curriculares que tinham o mesmo objetivo.

Goodson (1992) relata que, num bar, num dia em que visitou novamente sua velha escola, após beber uma cerveja, esse professor declarou que: sim, certamente preocupava-se com os alunos menos favorecidos, mas acrescentou que seu centro de gravidade estava na

comunidade, no lar onde vivia e para onde dirigia seus esforços. Desse modo, Goodson compreendeu que o que justificava a então oposição do professor à reforma era que, embora na escola ele resistisse a qualquer empenho que lhe desse mais trabalho, havia um núcleo responsável por sua prática, ainda que concentrado em outro lugar.

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado a narrativa dos professores como dados irrelevantes. [...] As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu (Goodson, 1992, p. 71).

Essas experiências trazem à tona um conceito bastante abordado, o de experiência. Para Larrosa (2015), viver uma experiência não é só passar por eventos ao longo da vida. É algo que realmente nos toca e transforma. Ele usa a metáfora do “tremor” em seu livro *Tremores: escritos sobre experiência* para explicar isso. Entende que uma verdadeira experiência abala, perturba e reconfigura como enxergamos o mundo e nos relacionamos com ele. Para o autor, esse tremor não é passageiro, ele deixa marcas profundas e altera nossa forma de ver a realidade. “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2015, p. 28).

O autor faz uma análise de experiência ancorado pela própria etimologia da palavra. “A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.” (Larrosa, 2015, p. 26). E, numa análise mais aprofundada, que resgata a raiz indo-europeia *per*, a relaciona antes de tudo à ideia de travessia, e conceitua o sujeito da experiência como aquele que se expõe atravessando um espaço, abarcando toda sua vulnerabilidade e risco, submetendo-se ao que lhe acontece, sucede, toca, chega, afeta, ameaça e ocorre na passagem da existência. (Larrosa, 2015, p. 26-27).

Não por acaso, ao pensar a experiência, a etimologia da palavra conecta seu sentido ao provar, ao saborear, porque ao ser saboreada, se incorpora, nutrindo e transformando quem à ela experimenta.

Numa perspectiva que trata a experiência como um *continuum*, John Dewey (2023, p. 11) destaca a ideia de que “há uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal”, ressaltando que aprender não é um processo isolado, mas profundamente conectado com as vivências de cada indivíduo. Para Dewey (2023), o conhecimento surge a partir do contato

direto com o mundo, sendo construído e transformado conforme a pessoa experimenta e interage com seu entorno.

Walter Benjamin (1987) aborda a experiência de forma crítica e poética, como condicionada pela existência de espaço, tempo e silêncio. “O tédio é o pássaro do sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta” (Benjamin, 1987, p. 204). Com essa frase, Benjamin (1987) nos convida a pensar sobre a pressa, o excesso de estímulos, a intervenção desnecessária, a vida que se passa desenfreada por entre o existir.

Seus escritos nos levam a compreender a experiência como algo que não é simplesmente aquilo que vivemos de forma imediata, mas que é gestada no tempo fértil, desapressado, alargado, de escuta sensível e que tem relação com nossos pensamentos mais simples e ao mesmo tempo grandiosos (Benjamin, 1987). Vivemos tempos em que queremos preencher cada minuto com atividades e com “produtividade”; entretanto, essa lógica industrial nos “ensurdece”, tornando as experiências cada vez mais raras. Em uma sociedade que valoriza a rapidez, Benjamin alerta para o empobrecimento da experiência.

[...] não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a liberdade de toda experiência, aspiram a um mundo que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos (Benjamin, 1987, p. 118).

Ao longo de sua obra, Michel Foucault desenvolve o conceito de biopolítica para analisar as formas pelas quais o poder passa a incidir sobre a vida. Em *Microfísica do poder* (Foucault, 2004), o autor reúne reflexões que mostram como o poder opera fazendo viver e deixando morrer. Em termos gerais, o biopolítico pode ser compreendido como uma forma de poder que não apenas controla, mas que se incide na vida em seus detalhes, normatizando corpos, comportamentos e afetos. “A professora subjetivada nessa sociedade que produz incessantemente modos de ser e agir acaba internalizando, como algo próprio, hábitos, valores e cuidados que se aliam a uma forma específica de produção do povo” (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p. 182).

Investigar sobre as perspectivas pedagógicas das professoras é também refletir sobre os saberes legitimados e os modos como o poder se exerce nas práticas escolares. Nas palavras de Paulo Freire (2011, p. 15), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

O que se vive, como se vive e o que define o valor do que é vivido com as crianças desde

bebês são dimensões impregnadas por experiências que produzem subjetividades, muitas vezes naturalizadas sob a aparência de neutralidade.

Christine Delory-Momberger (2011, p. 334-335) nos ajuda a entender essa subjetividade no campo da formação docente como algo que não se dá sob a perspectiva de um curso natural da existência, mas sim como uma construção antropológica que varia em função do percurso existencial e que tem origem histórica e cultural, de tal forma que reverbera em nossas representações de vida e em nossa própria vida:

Os seres humanos não têm uma relação direta, transparente, com o vivido e o desenrolar de sua vida, essa relação é construída e mediatizada pela cultura e adota a forma de representações, esquemas, modelos, programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas, grupos sociais. (Delory-Momberger, 2011, p. 335)

Contribuindo com essa episteme, Marie-Christine Josso (2010, p. 62) elabora o conceito de formação como “projeto, produção de vida e elaboração de sentidos”. Considera a formação como um processo global, implicando diferentes dimensões da vida. Desse modo, podemos inferir que a formação docente transcende a investigação sobre programas ou práticas educativas, mas contempla também um movimento dinâmico particular, considerando sua irrupção histórica e sua constituição.

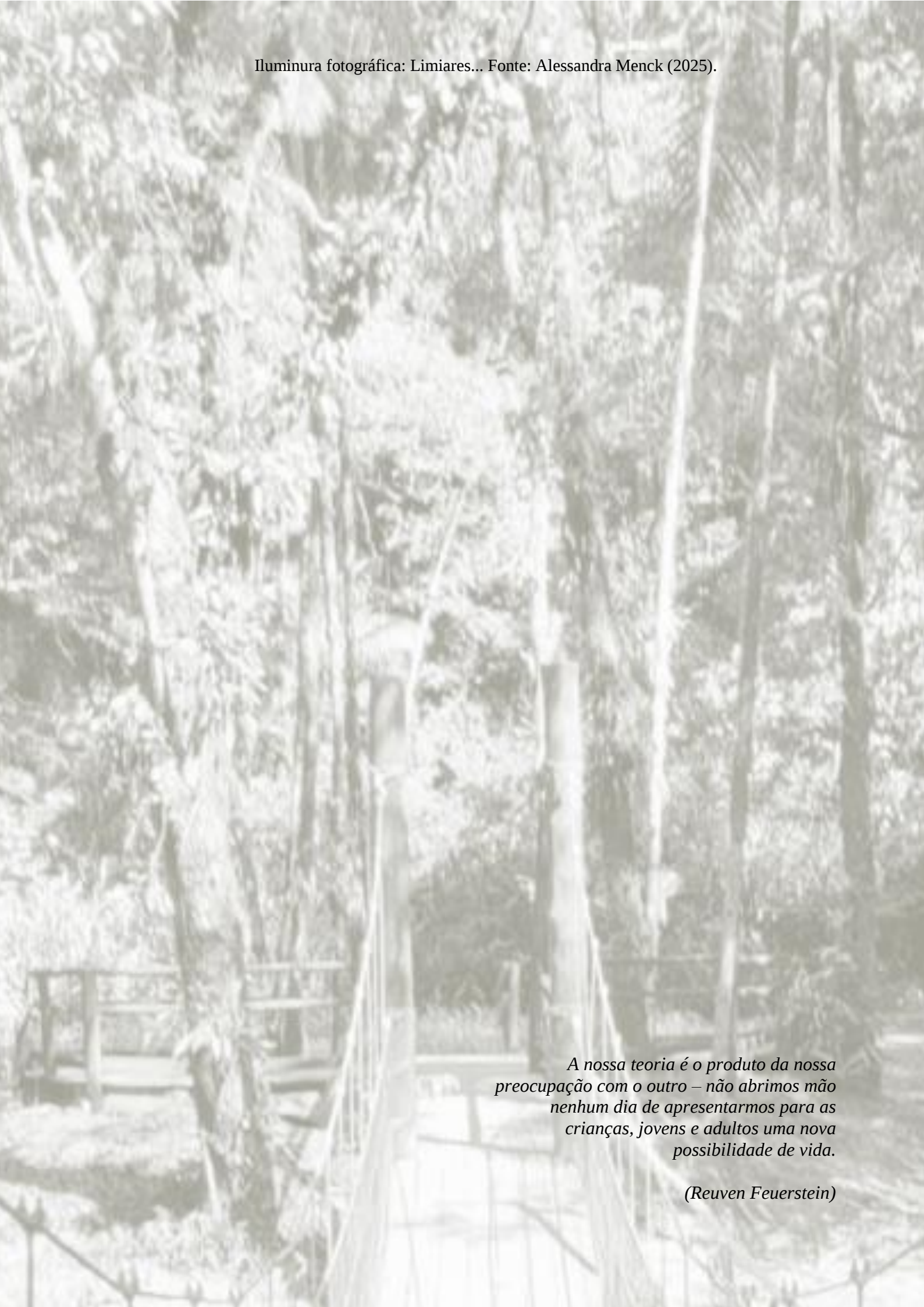
Na formação docente continuada, o conceito de experiência ganha uma importância especial. Podemos pensar na experiência como um “tremor”, tal qual propõe Jorge Larrosa (2015), ou pela experimentação e interação com o mundo, onde cada vivência faz parte de um *continuum* que, independente de nossos desejos, forma um tecido de experiências que influencia nossa percepção sobre o mundo e nosso desenvolvimento pessoal, como defendido por Dewey (2023). Ainda podemos pensá-la como condicionada à libertação das amarras do tempo e dos ruídos capitalistas, pela perspectiva de Benjamin (1987), o que provoca a busca pela compreensão sobre como as ressonâncias das experiências que vivemos se entrelaçam com a (trans)formação de concepções e contextos sociais e educacionais vinculados à práticas de professoras da Educação Infantil, e, logo, nas situações vividas pelas crianças que habitam esses territórios escolares. Olhando para essa dimensão sensível das experiências, Adriana Friedmann (2023) evidencia a íntima relação entre escuta de si e presença docente:

Para podermos compreender as crianças, escutá-las, observá-las, estar sensíveis para os lugares-territórios-experiências que não estão registrados em nenhum livro – mas que constituem espaços internos de cada uma –, é necessário nos voltarmos para nosso mundo interior que, em geral, recuperamos a partir de imagens, memórias, sonhos, nem sempre de forma consciente (Friedmann, 2023, p.19-20).

Nossas experiências preenchem-nos de sentidos que ressoam no nosso modo de compreender o mundo e atuar nele a partir de camadas singulares e coletivas ao mesmo tempo. Isso porque tem relação com o nosso individual e nosso plural: aquilo vivido por mim a partir de contextos específicos que particularizam minha percepção e meu fazer, porque sou única(o); e aquilo que compartilho e pratico com quem convivo, a partir de valores, crenças, ideias, costumes e ressonâncias formativas.

Conforme nos permite refletir Paulo Freire (1967, p. 48), “O homem existe no tempo – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporiza-se”. Apresenta-nos uma contribuição fundamental que se conecta ao conceito de experiência formativa: uma perspectiva que une vida, memória e tempo.

Essa perspectiva, em que vida, memória e tempo se imbricam, nos leva a considerar que os modos como acolhemos, nos relacionamos e atuamos com crianças desde bebês nas escolas estão profundamente relacionados com as experiências de vida que nos acompanham, com os tempos que nos constituíram e com as marcas que atravessam nossas trajetórias pessoais, formativas e profissionais. Neles, se inscrevem as práticas, as escolhas e as concepções que orientam o trabalho educativo na Educação Infantil, abrindo caminho para pensar como tais experiências têm sido compreendidas, tensionadas e produzidas no interior do campo educacional e do conhecimento.



Iluminura fotográfica: Limiares... Fonte: Alessandra Menck (2025).

*A nossa teoria é o produto da nossa
preocupação com o outro – não abrimos mão
nenhum dia de apresentarmos para as
crianças, jovens e adultos uma nova
possibilidade de vida.*

(Reuven Feuerstein)



Iluminura fotográfica: Limiares. Fonte:
Alessandra Menck (2025).

4 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E O LEGADO DAS DCNEI: ESTADO DO CONHECIMENTO

A metodologia adotada para esse estudo de revisão bibliográfica se deu na modalidade denominada por Anne Patrícia P. N. Silva, Roberta Teixeira de Souza e Vera Maria R. de Vasconcellos (2020) como “Estado do Conhecimento”, que constitui-se numa denominação de levantamento sistemático sobre algum conhecimento, produzido num determinado período e área de abrangência. De acordo com as autoras:

[...] os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020, p. 2).

Magda Soares e Francisca Maciel (2000) argumentam que o Estado do Conhecimento é uma metodologia mais limitada, caracterizando-o como uma análise que foca exclusivamente um segmento das publicações sobre um tema específico.

Ao buscar sintetizar as pesquisas realizadas nos últimos doze anos (2012-2024), publicadas em teses e dissertações, busquei explicitar aspectos delineados nos estudos originados do território nacional, fazendo emergir contribuições teóricas e concepções atreladas às pesquisas, ainda que de modos subjacentes, numa interface com as experiências formativas de professoras e professores da Educação Infantil e os princípios preconizados pelas DCNEI (Brasil, 2009). Nessa direção, um estudo bibliográfico, aqui representado como “Estado do Conhecimento”, demarca histórica e geograficamente a sistematização e a democratização dos conhecimentos produzidos por pesquisas que potencializam a qualificação da Educação Infantil como direito das crianças, passando pela formação docente continuada.

Esse estudo contribui no acompanhamento das produções de conhecimento, destacando lacunas que indicam a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a relação entre as DCNEI e a formação continuada, especialmente no que tange à compreensão das experiências de vida que permeiam a prática educativa, investigando “se” e “como” essas normativas são (res)significadas por experiências históricas, pessoais, profissionais, culturais e sociais. Isso potencializa e amplia o entendimento sobre suas ressonâncias nas práticas docentes, além de favorecer o intercâmbio entre as diferentes dimensões do saber.

4.1 CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS

Com vistas à revisão crítica da produção acadêmico-científica, optei pela utilização da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para esse levantamento sistemático bibliográfico, considerando publicações dos últimos doze anos, entre 2012 e 2024, por meio de uma ferramenta de pesquisa avançada disponibilizada pela BDTD, no âmbito da Educação em Ciências Humanas. Tal recorte temporal, a contar de dois anos dados da publicação das DCNEI (Brasil, 2009), se deu pelo entendimento de que o período delimitado caracteriza-se como viável na produção de inéditos em relação à produção de conhecimentos por meio de pesquisas sobre as experiências formativas de professoras e professores no âmbito da formação docente continuada, articuladas aos princípios éticos, políticos e estéticos defendidos pelas Diretrizes.

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB) e apoiada pela Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), foi lançada oficialmente no final do ano de 2002. Integra os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa no Brasil e possui um acervo de mais de 916 mil escritos. Atua na promoção do registro e da publicação eletrônica desses conhecimentos, em parceria com instituições brasileiras de ensino e pesquisa, e permite que a comunidade científica e tecnológica brasileira publique e difunda as produções acadêmico-científicas produzidas tanto no país, quanto fora dele, ampliando a visibilidade da produção científica nacional¹⁷.

Assim, a BDTD se estabelece, hoje, como um dos principais programas globais para a propagação e visibilidade de teses e dissertações, o que justifica sua escolha para a realização dessa pesquisa.

Para a realização das buscas nesse banco de dados, utilizei palavras-chaves¹⁸ aliadas a operadores booleanos¹⁹ e de busca.

A partir dessas ferramentas, foi definida a seguinte *string*²⁰ de pesquisa: “educação

¹⁷ Informações retiradas das páginas eletrônicas: <https://bdtd.ibict.br/vufind/about/home> e <https://bdtd.ibict.br/vufind/indicators/home>. Acesso em. 3 jun. 2024.

¹⁸ Palavras-chaves são termos utilizados para identificar temas de produções científicas. Isso significa que, quando as produções são enviadas, são indexadas na base de dados a partir desses termos padronizados pelos pesquisadores com base em critérios definidos e que se relacionam a cada assunto de pesquisa.

¹⁹ Operadores de busca são comandos especiais usados para refinar pesquisas e aprofundar resultados, como as aspas (“ ”). Permitem a combinação de termos, como pelo uso do “AND”, “OR”, “NOT”, e devem estar escritos sempre com letras maiúsculas.

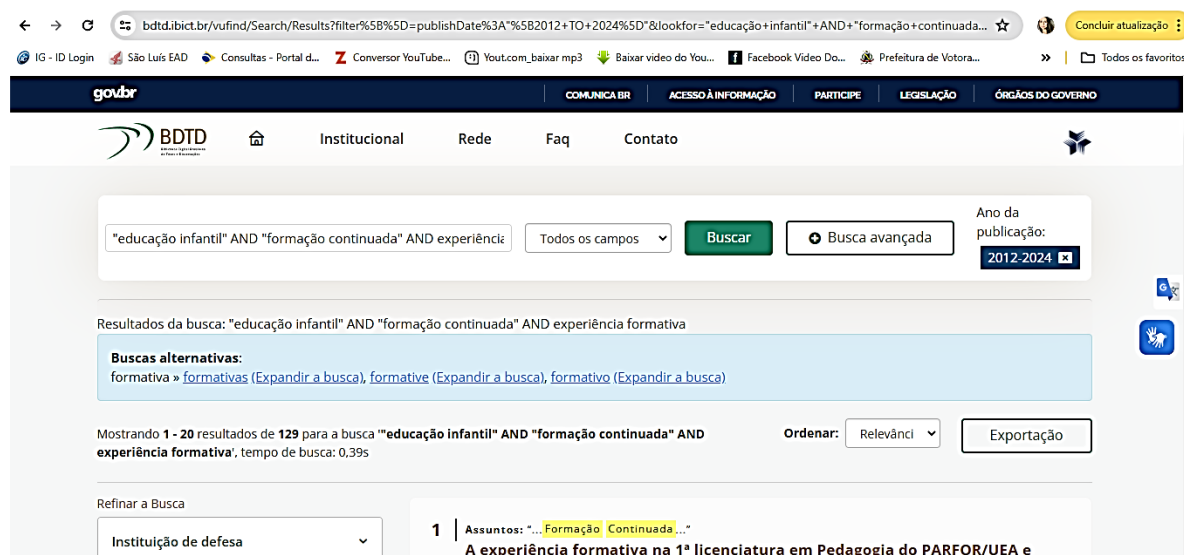
²⁰ Uma *string* de pesquisa é uma sequência de caracteres inseridos num dado mecanismo de busca para encontrar informações relevantes. Ela pode ser composta por palavras-chave, operadores de busca, operadores booleanos e/ou outras expressões e símbolos que especificam os critérios de busca.

infantil” AND “formação continuada” AND experiência formativa.

Optei pelo uso das aspas (“ ”) como operadores de busca nos termos compostos “educação infantil” e “formação continuada” como critério para que os resultados retornassem apenas documentos com a expressão assim formada, dada a indissociabilidade das mesmas enquanto especificidades de busca. O termo “experiência formativa” se inseriu sem o uso das aspas, haja vista a intencionalidade de abarcar o maior número de trabalhos que trouxessem esses importantes marcadores para análise.

Essa formulação possibilitou o agrupamento de trabalhos que melhor se relacionam aos aspectos e objetivos desta pesquisa. O resultado apresentado contemplou 129 estudos.

Figura 10 – Resultado da busca por meio da *string* de pesquisa: “educação infantil” AND “formação continuada” AND experiência formativa, no portal IBICT da BDTD



Fonte: captura de tela da plataforma BDTD, realizada pela autora. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Utilizando uma planilha eletrônica, foram lançados os seguintes dados das produções: Área de conhecimento, Tipo de publicação, Título, Autor(a), Instituição de Origem, Região, Ano da publicação e Resumo.

Concluídos os lançamentos, realizei a conferência dos dados em relação aos campos faltosos, duplicidade de trabalhos ou de trabalhos que não tinham nenhuma relação com a área de conhecimento e o escopo da pesquisa. Após essa conferência, apresentaram-se os seguintes resultados: 86 dissertações e 20 teses.

Em relação ao índice de publicações, percebe-se um pico de produção nos anos de 2018 a 2021: mais de cinquenta por cento ocorreram nesse período.

Quadro 1 – Ano de publicação X Tipo de publicação

Ano de publicação	Tese	Dissertação	Total
2012	0	2	2
2013	2	2	4
2014	1	1	2
2015	0	8	8
2016	3	5	8
2017	2	5	7
2018	0	9	10
2019	2	11	12
2020	4	14	19
2021	4	10	14
2022	0	6	6
2023	2	8	9
2024	0	5	6
Total	20	86	106

Fonte: Estado do conhecimento da produção científica sobre as Experiências formativas de professoras e professores da Educação Infantil e o legado das DCNEI com base na BDTD (2012-2024). Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Percentual por tipo de publicação

Tipo de publicação	Total	%
Tese	20	19%
Dissertação	86	81%
Total	106	100%

Fonte: Estado do conhecimento da produção científica sobre as Experiências formativas de professoras e professores da Educação Infantil e o legado das DCNEI com base na BDTD (2012-2024). Elaborado pela autora.

Figura 11 – Gráfico: Ano de publicação X Tipo de publicação

Fonte: Estado do conhecimento da produção científica sobre as Experiências formativas de professoras e professores da Educação Infantil e o legado das DCNEI com base na BDTD (2012-2024). Elaborado pela autora.

Esse resultado revelou um total de produções que se apresentavam sob configuração abrangente e pouco eficaz em relação às especificidades deste levantamento. Dado o fato de que a meta era obter o maior número possível de estudos mais relevantes, associado ao menor número possível de estudos menos relevantes (ou seja, o fato de que um maior número de resultados não significa necessariamente melhor número de resultados em relação aos objetivos pretendidos na pesquisa), realizei uma seleção inicial com base nos títulos e resumos, tendo como critérios de exclusão: pesquisas que não têm a formação continuada de professoras e professores da Educação Infantil como o objeto principal, e pesquisas que não transcendem a investigação sobre programas ou práticas educativas e não enfatizam a experiência vivida por professoras e professores ao longo de sua trajetória de vida como parte integrante do processo formativo.

Essa análise inicial permitiu perceber que o leque de temáticas que dialogam com esse objeto de pesquisa é vasto. A formação continuada é apontada como demanda, ação e prática fundamentais na qualificação da educação infantil, sejam quais forem as diferentes temáticas de pesquisa entrelaçadas. A análise permitiu, ainda, verificar que boa parte das pesquisas direcionaram-se para outras áreas que, embora relevantes em seus enfoques, apresentam abordagens específicas que não priorizam o estudo do processo de formação contínua e não têm

ênfase clara na experiência formativa ou no desenvolvimento da identidade das professoras e professores.

Além disso, algumas pesquisas concentram-se em aspectos estruturais e contextuais, como condições de trabalho, sem aprofundar-se na formação continuada com uma abordagem sobre as trajetórias de vida e as experiências vividas, não se orientando pela centralidade de compreender as vivências formativas e as construções identitárias ao longo da vida numa interface com a docência.

Vale destacar que, no curso desse movimento, foi também possível perceber a existência de pesquisas que vêm pautadas por referenciais e epistemologias que compreendem a experiência vivida ao longo da trajetória como parte integrante do processo formativo continuado, contudo, delineiam-se como narrativas autobiográficas de coordenadoras pedagógicas e/ou professoras formadoras de professoras. Tais pesquisas contribuem com o entendimento do conceito de experiência formativa numa perspectiva de ressonâncias na subjetividade e na prática profissional, entretanto, não se constituem nesse estudo como recorte exploratório, o qual busca por estudos que enfatizem professoras e professores da Educação Infantil. Desse modo, esses estudos não foram aqui considerados, por não se alinharem ao foco estabelecido.

Assim, após essa seleção, restaram somente dez pesquisas que pareciam se alinhar mais estreitamente aos objetivos da investigação, refletindo a adequação mais precisa ao tema proposto e mantendo a profundidade nas questões da formação docente e das reverberações das experiências vividas no processo de constituição da identidade profissional de professoras e professores da Educação Infantil:

Quadro 3 – Trabalhos selecionados a partir dos critérios de exclusão estabelecidos

Ano	Universidade	Tipo de publicação	Título	Autor	Local da pesquisa
2012	USP	Dissertação	Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida	Talita Dias Miranda e Silva	São Paulo/SP
2017	UFF	Dissertação	De dentro pra fora, de fora pra dentro: itinerários de formação estética de professoras da educação infantil	Greice Duarte de Brito Silva	Estado do RJ

Ano	Universidade	Tipo de publicação	Título	Autor	Local da pesquisa
2018	UFF	Dissertação	Vagar sem pressa no esconderijo da vida alada: em busca da alma na educação	Cristiana Garcez dos Santos Seixas	Niterói/RJ
2019	UERJ	Dissertação	A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí	Thais da Costa Motta	Itaboraí/RJ
2019	UFSCar	Dissertação	Aprendizagem da docência: o que revelam as trajetórias das professoras de educação infantil da rede municipal de Ribeirão Preto	Tawana Domeneghi Orlandi Tosta	Ribeirão Preto/SP
2019	UFT	Dissertação	Educação Infantil no Jalapão: narrativas de professores do cerrado tocantino	Odaléa Barbosa de Sousa Sarmiento	Palmas/TO
2020	UNICAMP	Dissertação	A arte de reler o vivido: narrativas pedagógicas de um professor musical	Daniel Bortolotti Calipo	Campinas/SP
2022	UFMG	Dissertação	Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da educação infantil em um núcleo de estudos das relações étnico-raciais de Belo Horizonte/MG	Adriana Bom Sucesso Gomes	Belo Horizonte/MG
2023	UFF	Dissertação	Proposta para formação continuada de professores da Educação Infantil no contexto do programa Mais Infância (2013-2020)	Fernanda Pinheiro de Macedo	Niterói/RJ
2023	UFF	Dissertação	Entre prosas, guardados de memória e experiências docentes: educação para as relações étnico-raciais na creche	Maria Helena Dantas dos Santos Neves	São Paulo/SP

Fonte: Estado do conhecimento da produção científica sobre as Experiências formativas de professoras e professores da Educação Infantil e o legado das DCNEI com base na BDTD (2012-2024). Elaborado pela autora.

Feita a curadoria dos trabalhos, foi possível notar que, apesar de adotarem diferentes contornos metodológicos, eles convergem para uma reflexão sólida sobre a pertinência das experiências pessoais e culturais de professoras e professores da Educação Infantil, contribuindo para com a temática da formação continuada, das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados por esses profissionais em suas carreiras. As metodologias utilizadas nesses dez estudos são, em sua abrangência, de cunho qualitativo e se alicerçam, em sua maioria, em abordagens (auto)biográficas.

Autores como Bakhtin e Benjamin são citados em várias pesquisas, refletindo a importância das dimensões dialógicas, narrativas, da memória, da escuta e da prática reflexiva na formação docente. Além desses aportes teóricos, contribuições advindas de António Nóvoa, Maurice Tardif, Marie-Christine Josso, Michel de Certeau e Jorge Larrosa são comumente evidenciadas nas discussões acerca do processo de formação docente enredados a perspectivas que defendem os percursos de história de vida como dimensão que explicita e revela os processos formativos. É importante ressaltar que, apesar da diversidade de referenciais teóricos que as fundamentaram, as pesquisas abordaram a necessidade de refletir sobre a formação docente com base na concepção de que ela ocorre ao longo de toda a vida.

Retomando o fato de que este levantamento tem ainda como pano de fundo de investigação o legado deixado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e suas ressonâncias percebidas na educação das crianças desde bebês, cabe apresentar que a análise dos trabalhos selecionados possibilitou a observação de uma variação significativa na frequência com que as DCNEI são referenciadas.

Sete estudos incluem as DCNEI em suas fontes de pesquisa, o que demonstra uma intenção explícita de reconhecê-las em suas considerações como uma importante referência na Educação Infantil e sua relação com a docência, como é o caso das pesquisas de Talita Dias Miranda e Silva (2012), Greice Duarte de Brito Silva (2017), Odaléa Barbosa de Sousa Sarmiento (2019), Thais da Costa Motta (2019), Adriana Bom Sucesso Gomes (2022), ~~Fernanda~~ Pinheiro de Macedo (2023) e Maria Helena Dantas dos Santos Neves (2023).

Por outro lado, observa-se que três estudos, como é o caso das pesquisas de Cristiana Garcez dos Santos Seixas (2018), Tawana Domenegui Orlandi Tosta (2019) e Daniel Bortolotti Calipo (2020), abordam questões relevantes à formação docente na Educação Infantil sem referenciar diretamente as DCNEI. Esta ausência nesses trabalhos indica um foco para reflexões e experiências formativas de professoras e professores que enriquecem a perspectiva sobre o desenvolvimento pessoal e a prática pedagógica; contudo, tais pesquisas não entrelaçam uma

abordagem mais aprofundada ao contexto normativo e político para a qualificação da Educação infantil que as DCNEI representam. Tal fato reforça a importância de pensar as experiências formativas docentes em diálogo com o contexto normativo e político da Educação Infantil, considerando a potência das narrativas e os saberes que emergem desses estudos.

4.1.1 A presença das DCNEI nas pesquisas que abordam as experiências formativas: aproximações e ausências

A análise desse refinamento à luz dos princípios das DCNEI (Brasil, 2009) possibilitou elencar algumas unidades temáticas que versam sobre aspectos inseridos nos princípios estabelecidos no documento, como: a valorização da infância; o cuidado e a educação como um todo; a promoção da identidade, da diversidade e das culturas infantis; além da dimensão estética e artística na Educação Infantil. Embora essas temáticas apareçam em diferentes pesquisas, opto por destacá-las em alguns estudos que considero abordá-las de maneira mais evidente e recorrente, contribuindo para evidenciar como esses princípios se manifestam e auxiliando na compreensão de sua relação com o contexto da Educação Infantil.

- **A valorização da infância:**

A valorização da infância, enquanto intrínseca aos princípios das DCNEI, afirma a criança desde bebê como sujeito de direitos, produtora de culturas e participante ativa dos processos educativos, rompendo com concepções naturalizadas e homogeneizantes de infância e reconhecendo as crianças em sua integralidade, pluralidade e potência nos contextos educativos. Nessa perspectiva, algumas pesquisas se destacam por evidenciar como as concepções de infância atravessam os percursos formativos docentes e as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A pesquisa de Thais da Costa Motta, por exemplo, reflete sobre as concepções de infância que fundamentam práticas pedagógicas e a formação docente (Motta, 2019, p. 73-79), alinhando-se aos princípios das DCNEI, que reconhecem a criança como um ser integral e em processo constante de construção de conhecimentos (Brasil, 2009). Em suas reflexões, dentre outras dimensões, Motta (2019) discorre em favor da concepção de que não há um modelo único para entender a infância, de modo que seja concebida não como algo natural e igual em diferentes tempos e espaços culturais, mas como plural, protagonizada por sujeitos participantes nas questões de ordem social, cultural, educacional e política.

Nessa mesma direção, a pesquisa de Talita Dias Miranda e Silva (2012) contribui para a compreensão da valorização da infância ao analisar as trajetórias de formação de professoras de Educação Infantil a partir da História Oral de Vida. Ao situar historicamente a constituição da Educação Infantil e os sentidos atribuídos à infância ao longo do tempo, a autora evidencia como as concepções de criança e de docência são social e culturalmente construídas, dialogando com os princípios das DCNEI. As narrativas das professoras revelam, ainda, como essas concepções atravessam as práticas pedagógicas e os modos de ser docente, reafirmando a centralidade da infância na organização do trabalho educativo.

- **O cuidado e a educação como indissociáveis**

A indissociabilidade entre cuidado e educação, estabelecida pelas DCNEI (Brasil, 2009), constitui um eixo estruturante da Educação Infantil. Nesse horizonte, a pesquisa de Odaléa Barbosa de Sousa Sarmiento (2019, p. 53-56) trata dessa indissociabilidade quando procura compreender os modos como professoras concebem a sua prática pedagógica numa interlocução teórica, legal e histórico-cultural, tendo como principais aportes as contribuições de autores como Azevedo, Cerisara e Moss.

Na sua pesquisa, a partir das narrativas das professoras participantes do estudo, a autora sinaliza um distanciamento dessa dimensão, pois é comumente percebida a presença de práticas profissionais docentes especialmente direcionadas ora para um “ensino” recorrente à propostas educativas desconectadas da teoria e das normativas para a Educação Infantil no Brasil pela metodologia calcada em atividades fragmentadas e que desconsideram a faixa etária das crianças e sua capacidade de participação ativa em todo o processo educativo, ora para uma prática profissional especialmente voltada para as necessidades “básicas” de cuidado, como alimentação e higiene (Sarmiento, 2019).

Ainda no que se refere à indissociabilidade entre cuidado e educação, a pesquisa de Silva (2012) contribui ao evidenciar que, ao longo das trajetórias formativas das professoras entrevistadas, essa articulação nem sempre se constituiu como um princípio claro da prática pedagógica, revelando marcas históricas da separação entre assistência e educação. Isso indica que a superação dessa dicotomia demanda processos formativos que considerem tanto os saberes da experiência quanto os referenciais legais e políticos da Educação Infantil, tensionando práticas ainda atravessadas por concepções fragmentadas do trabalho pedagógico.

Nessa mesma interface temática que abarca cuidar e educar de modo indissociável, a formação contínua abordada por Tawana Domeneghi Orlandi Tosta (2019) revela uma escassez nas demandas formativas elencadas pelas professoras em relação às dimensões educativas que

se integram a práticas de cuidado, como: socialização, alimentação, segurança (Tosta, 2019, p. 95).

Essa importância de integrar o cuidado e a educação como um binômio indissociável na Educação Infantil também é destacada na pesquisa de Fernanda de Macedo (2023), quando ressalta que a docência na Educação Infantil requer saberes próprios, que vão além dos conhecimentos acadêmicos tradicionais, e enfatiza a necessidade de uma formação inicial e continuada que articule conhecimentos teóricos e práticos, superando práticas compensatórias e promovendo uma pedagogia que promova a ludicidade, a afetividade e as culturas infantis como elementos estruturantes da ação pedagógica (Macedo, 2023, p. 28-31).

- **A promoção da identidade, da diversidade e das culturas infantis**

A promoção da diversidade, abordada como um princípio fundamental nas DCNEI (Brasil, 2009), também é um ponto chave nas pesquisas apresentadas. O princípio ético de respeito às diferentes identidades é destacado na pesquisa de Adriana Bom Sucesso Gomes (2022) ao tratar das práticas formativas que visam ao fortalecimento das relações étnico-raciais e a construção de uma educação inclusiva, integrada ao cuidado com a criança em sua totalidade. Da mesma forma, explora as práticas de formação continuada sobre relações étnico-raciais em Belo Horizonte e reforça a relevância de trabalhar com as diversidades culturais e de identidade desde a Educação Infantil.

A investigação de Maria Helena Dantas dos Santos Neves (2023), por sua vez, foca na construção de uma educação antirracista e na importância de considerar as relações étnico-raciais desde os primeiros anos da Educação Infantil, um aspecto que dialoga diretamente com as DCNEI ao promover uma educação inclusiva que valoriza as identidades e culturas diversas das crianças. Sob uma abordagem autobiográfica, a autora dialoga fortemente com a valorização da diversidade ao evidenciar como as práticas docentes podem ser potencializadas quando reconhecem e integram as histórias, memórias e vivências das crianças e de professoras, sobretudo no enfrentamento do racismo e na construção de uma educação antirracista. Sua pesquisa revela, ainda, que a ausência de repertórios artístico-culturais mais amplos, conforme apontado pelas professoras participantes na pesquisa, é um desafio na organização e planejamento de espaços e materiais que propiciem a vivência da infância em sua multiplicidade.

- **A dimensão ética e estética na Educação Infantil**

A dimensão ética e estética, conforme as DCNEI (Brasil, 2009), amplia a compreensão da Educação Infantil, reconhecendo a sensibilidade, a criação, a expressão, a autonomia, dentre outros princípios, como dimensões constitutivas da experiência educativa. Nesse eixo, algumas pesquisas se destacam por explorar a formação docente a partir de experiências artísticas e poéticas.

A autonomia e participação das crianças nos processos educativos aparecem com força nas análises de algumas pesquisas. Greice Duarte de Brito Silva (2017), Cristiana Garcez dos Santos Seixas (2018), Daniel Bortolotti Calipo (2020) e Maria Helena Dantas dos Santos Neves (2023), cada uma a seu modo, destacam-se ao explorar e promover a valorização da dimensão estética e artística na formação de professoras e professores da Educação Infantil, contribuindo significativamente para o fortalecimento do princípio estético das DCNEI.

Silva (2017) investiga a construção da identidade profissional docente a partir de experiências artísticas, evidenciando como o contato com a arte desde a infância e em espaços de formação contínua favorecem uma prática sensível e integral. Calipo (2020), ao refletir sobre a educação musical na formação continuada, evidencia como a arte pode ser explorada para fomentar uma educação criativa e participativa, respeitando o protagonismo da criança, em que a criação de canções se fundamenta em valores e vivências extramusicais, integrando o ambiente da Educação Infantil em uma esfera estética e formativa.

Já Seixas (2018) realiza um trabalho de pesquisa em campo que se dá pela oferta de espaços poéticos, simbólicos e expressivos na formação de professoras e professores da Educação Infantil visando analisar suas contribuições e potencialidades de narrativas de si evocadas pelos atos de respirar, refletir, dançar e criar. A autora denomina tais espaços como “Estúdios do Sensível” (Seixas, 2018, p. 13). Sua investigação aponta para a necessidade de incorporar experiências poéticas e expressivas que enriquecem a vivência docente e possibilitam a integração em espaços de autoconhecimento e reflexão sensível, mobilizando saberes e sentidos.

Essa formação continuada deve ir além de uma abordagem técnico-instrumental, incorporando experiências estéticas e culturais que sensibilizem as professoras e professores e ampliem suas perspectivas. Ela é fundamental para que docentes possam apropriar-se de práticas pedagógicas que promovam uma Educação Infantil mais inclusiva e transformadora, como defendido no trabalho de Neves (2023).

A análise das unidades temáticas possibilitou identificar recorrências e singularidades nos territórios em que as pesquisas analisadas se inscrevem, revelando modos diversos de

dialogar com os princípios das DCNEI (Brasil, 2009) a partir das experiências formativas. Encerrado esse eixo, faz-se necessário ampliar o mapa, deslocando o olhar para outro aspecto igualmente relevante: os contextos de produção dessas investigações. Assim, a subseção a seguir dedica-se à verificação da distribuição geográfica das pesquisas, buscando compreender como os contextos regionais incidem sobre a produção científica e os modos de pensar a formação docente na Educação Infantil.

4.1.2 Entre geografias e territórios: presença, silêncios e possibilidades de escuta dos saberes da experiência docente

As reflexões apresentadas sobre as pesquisas integrantes deste levantamento indicam que os princípios das DCNEI (Brasil, 2009) são considerados em diferentes contextos ao valorizar a formação continuada de professoras e professores com ênfase no reconhecimento da criança como participante de toda a prática, na integração entre cuidado e educação, no respeito à diversidade cultural e identitária e nas práticas pedagógicas que promovem a autonomia no processo educativo e a criação de propostas formativas que vinculam os saberes da experiência de professoras e professores ao cotidiano escolar.

Os trabalhos selecionados neste estudo são geograficamente predominantes na região Sudeste do Brasil, realizados em São Paulo/SP, Ribeirão Preto/SP, Campinas/SP, Estado do Rio de Janeiro e em Belo Horizonte/MG. Ainda assim, considerando o número dessas pesquisas, além da extensão e diversidade de cada estado, é importante pontuar que tais índices podem, não necessariamente, representar a variada expressão de realidades locais, de modo ainda mais marcado no estado de Minas Gerais, também na Região Sudeste, e do Tocantins, na Norte, estados em que foram identificadas apenas uma pesquisa.

Considero importante frisar que o objetivo principal desta pesquisa não é um aprofundamento nas razões que elucidam essa distribuição geográfica dos estudos. Ainda assim, são encontros da travessia que não podem se dar sem um diálogo, mesmo que breve, mas jamais indiferente, jamais sem importância, jamais silenciado ou ignorado. Com o intuito de introduzir algumas reflexões, apresento algumas questões: por que tais trabalhos concentram-se quase que exclusivamente na Região Sudeste, com exceção do estado do Tocantins? Mesmo que sejam poucos, ainda assim, o pouco que se tem é encontrado em uma determinada região. Quais seriam as possíveis razões para essa predominância geográfica e o impacto dessa concentração nas representações?

Acredito ser indispensável considerar que a região Sudeste do Brasil é a mais desenvolvida economicamente²¹. Grandes centros urbanos e uma infraestrutura mais consolidada podem significar maior apoio e facilitar a realização de pesquisas acadêmicas, contribuindo para um maior índice de trabalhos realizados nesses locais. A concentração de pesquisas na região Sudeste pode, ainda, ser compreendida como um reflexo das desigualdades regionais no Brasil, que se manifestam não somente em termos econômicos e sociais, mas também no campo da produção do conhecimento acadêmico.

Ao observarmos o número reduzido dessas pesquisas na região Norte e a não identificação de estudos nas regiões Nordeste, Sul e Centro-Oeste no corpus analisado, é possível propor que esse cenário se relaciona a limitações no acesso a recursos de pesquisa, associadas, em parte, à menor presença de instituições com infraestrutura consolidada e programas de pós-graduação *stricto sensu*, em comparação à região Sudeste, que concentra maior número de instituições e condições favoráveis à produção científica na área.

Considerando que a realidade de cada local é diversa, a ausência e/ou precariedade de pesquisas nas regiões Nordeste, Sul, Centro-Oeste e Norte podem, também, significar uma falta de representatividade nas discussões sobre a formação docente continuada, bem como estarem relacionadas aos recortes adotados na constituição deste corpus de pesquisa, especialmente no que se refere aos descritores, ao período analisado e ao foco temático da investigação. Ainda assim, a ampliação da investigação sobre as experiências formativas é uma demanda importante no âmbito da criação de políticas educacionais mais abrangentes, inclusivas e potentes, levando em conta a diversidade de realidades e colocando a “pessoa-professora” no centro dos debates acerca da formação continuada na Educação Infantil em todo o Brasil. “A possibilidade de produzir outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante” (Nóvoa, 1992, p. 24).

Desse modo, evidencia-se a necessidade de ampliação das investigações sobre as experiências formativas de professoras e professores da Educação Infantil, num prisma que busca a compreensão das especificidades envolvidas no exercício da formação e da profissão docente, valendo-se também de abordagens metodológicas que propiciem a compreensão da própria história desses profissionais como forma de explicitar mais autenticamente a constituição desse ser profissional que integra e compõe o universo e as realidades das crianças desde bebês.

²¹ Segundo análise das informações fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponíveis no site <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 22 jan. 2025.

Roseli Gonçalves R. M. Garcia (2023), no livro *Brincar e suas poéticas*, num diálogo com sua pesquisa de pós-doutorado, pensa essa compreensão como uma estrutura subjetiva:

[...] que nos cativa para além ou mais potente que qualquer definição burocrática – que na relação com o outro, com a criança, essa estrutura subjetiva tem seu acento. [...] latente [...] pensar muito a respeito das repressões que velam esse saber [...] em como propor a transgressão da também latente pressão externa por escolarização da educação infantil, em como fortalecer, por via da formação inicial e continuada e da gestão escolar, a autenticidade da docência da educação infantil ao se apoiar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que são mandatórias, que tem as interações e a brincadeira como eixo fundantes do currículo da Educação Infantil (Garcia, 2023, p. 217-218).

Roseli Garcia nos apresenta uma sensível e envolvente reflexão e nos convida a olhar por entre as brechas das cavernas em que continuamos a viver (Garcia, 2023, p. 226), trazendo “rolos de fios, às vezes embramados, às vezes perdidas as pontas – de nossos ancestrais” (Garcia, 2023, p. 226). Ela propõe uma Educação Infantil que se faz como experiência estética, narrativa e sensível, na qual memória, arte e formação se entrelaçam como possibilidade de reinvenção do vivido e do educativo.

Sob esta ótica, compreendo que municípios que não estão totalmente inseridos nas grandes metrópoles, mas também não enfrentam os mesmos desafios das regiões mais periféricas, se revelam como promissores na produção de saberes.

4.2 ALÉM DO HORIZONTE CONHECIDO

A leitura das pesquisas em diálogo com os princípios das DCNEI evidencia movimentos singulares de aproximação em relação ao documento normativo. Apontam que há discussões que demandam maior aprofundamento, como o reconhecimento de que as práticas de formação continuada, embora relevantes, ainda enfrentam desafios em relação à sua organização e aplicação. Um ponto comum é a ideia de que a prática docente é um processo contínuo de construção e reflexão, e a formação continuada é vista como uma forma significativa de validar e enriquecer essa prática. Os trabalhos revelam que muitos docentes aprendem por meio de suas experiências, sejam pessoais ou profissionais.

Pelas análises das dez pesquisas selecionadas, é possível afirmar que elas discutem concepções de infância; tensionam a indissociabilidade entre cuidado e educação; aprofundam dimensões éticas, estéticas e políticas da docência e valorizam experiências formativas, práticas sensíveis e processos identitários. Ou seja, as narrativas aparecem, as experiências aparecem, os princípios aparecem... mas raramente juntos, como eixo articulador central.

A menção das DCNEI (Brasil, 2009) por alguns autores, como Silva (2012), Silva (2017), Sarmiento (2019), Motta (2019), Gomes (2022), Macedo (2023) e Neves (2023), evidencia a importância atribuída ao diálogo entre as experiências formativas e essa diretriz normativa para uma formação articulada com as necessidades e o currículo nacional. Embora haja estudos, como o de Neves (2023), que estabelece um diálogo mais íntimo com as DCNEI, aliado à percepção da presença subjacente dos princípios por elas estabelecidos em diversos aspectos dos demais trabalhos analisados (como evidenciado na análise apresentada), observa-se uma escassez de pesquisas que tomem as DCNEI como um dos eixos centrais nas reflexões, apontando para a necessidade de um aprofundamento investigativo.

É importante e necessário ampliar a investigação dessa apropriação docente refletida em narrativas mais autônomas e contextualizadas às experiências formadoras e/ou transformadoras vividas por professoras e professores, transbordando as investigações conduzidas via programas e dispositivos formativos previamente estabelecidos.

Surge, então, alguns questionamentos: os princípios das DCNEI, como os de cunho ético, político e estético, têm sido efetivamente traduzidos na prática educativa de professoras da Educação Infantil? E de que forma isso ocorre?

É nesse campo de interlocução, entre princípios normativos das DCNEI, experiência vivida e narrativa de si, que a presente pesquisa se insere, de tal forma que o documento normativo e seus princípios são interrogados a partir dos saberes da experiência, tomando-o como um dos eixos analíticos principais.

Iluminura fotográfica: Travessia. Fonte:
Alessandra Menck (2025).

*“O real não está no início nem no fim, ele se mostra
pra gente é no meio da travessia”*

(Guimarães Rosa)



Illuminura fotográfica: Horizontes. Fonte:
Alessandra Menck (2025).

5 VEREDAS DA PESQUISA NO TECER TEÓRICO-METODOLÓGICO

Assim como as veredas que se formam, aos poucos, pela passagem de quem caminha, neste capítulo compartilho o percurso de campo da pesquisa, seus passos, escolhas e encontros. Compartilho um trajeto que foi sendo construído no ir e vir contínuo, na ação do movimento constante de reflexão, amadurecimento e aprendizado do caminho escolhido, porque, como apresentado nas palavras de Paulo Freire (2013, p. 178): “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

Apresento os caminhos percorridos para o desenvolvimento deste estudo, retratando o itinerário da pesquisa, o que inclui a abordagem metodológica, os procedimentos realizados, a composição dos espaços das entrevistas, a seleção das narradoras, a elaboração e envio dos convites, os cuidados éticos assumidos em cada contato e o modo como se deram os encontros com cada professora, numa narrativa metodológica que se fez com passos de sensibilidade, de escuta e de abertura. Compartilho uma travessia de pesquisa que se deixa afetar pelo vivido.

5.1 DO ENCONTRO EPISTEMOLÓGICO ÀS TRILHAS METODOLÓGICAS: EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA

Como apresentei no início deste trabalho, as experiências por mim vividas ao longo da minha vida explicitam experiências históricas, sociais e culturais que afetaram e afetam minha constituição humana e profissional (emoções, valores, sentimentos, crenças, sonhos...). A vida, em suas múltiplas dimensões, percorre processos diversos que se entrelaçam e se transformam com o tempo. Minhas experiências foram conectando-se: vida e teoria. Pela narrativa reflexiva, tive a possibilidade de compreender expressões da minha existencialidade e, interpretando esse vivido, meu entusiasmo pelo qual me pus a caminhar nessa trajetória de pesquisa foi aumentando.

Olhando para dentro de mim mesma, escutando o meu próprio movimento, o encontro epistemológico que sustenta esta pesquisa se deu e as veredas foram se abrindo, se constituindo. Compreender o saber docente a partir das experiências pessoais, formativas e profissionais de professoras da Educação Infantil implicava adotar uma perspectiva que valorizasse os sentidos construídos através das histórias, dos encontros, do cotidiano, compreendendo-as(os) como indivíduos que trilham caminhos singulares em sua jornada pessoal e profissional, e que é através das histórias que compartilham que podemos entender melhor como suas experiências

se relacionam com o que se dá no atual contexto educativo. Na compreensão de Adriana Friedmann (2023):

[...] para que mudanças profundas aconteçam – tanto nos(as) estudantes (crianças, jovens ou adultos) quanto nos(as) educadores(as) –, torna-se imprescindível realizar mergulhos profundos de autoconhecimento de todos e todas aqueles(as) responsáveis pelo trabalho com outros seres humanos (Friedmann, 2023, p. 82).

Nesse sentido, a metodologia de cunho qualitativo apresenta-se numa perspectiva de investigação da formação continuada de professoras e professores, abordando as complexas relações que o indivíduo estabelece em seu meio.

A expressão “investigação qualitativa” só começou a ser usada nas ciências sociais nos anos 1960, como um termo geral que abarca diferentes estratégias de pesquisas que têm características comuns. Nelas, a construção dos dados refere-se a um processo de compreensão detalhado que se dá em múltiplos e variados contextos. Nesse processo, o pesquisador participa, compreende e interpreta. Assim, esse tipo de metodologia é caracterizado pela construção do conhecimento a partir de interpretações que o pesquisador constrói. Isso porque “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, [...] O sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado” (Chizzotti, 2000, p. 79).

Sari Knopp Biklen e Robert C. Bogdan (1994) sugerem que as experiências educacionais, bem como os materiais que ampliam o nosso conhecimento sobre essas experiências, podem ser objeto de estudo, tanto em contextos escolares quanto fora deles.

Nesse ínterim, os princípios da abordagem (auto)biográfica apresentam-se como perspectiva de entrelaçamento com a pesquisa qualitativa, ao possibilitar a investigação da formação continuada de professoras e professores pela investigação das experiências e das relações plurais que atravessam a vida na construção de saberes, abordando as complexas relações que o indivíduo estabelece com ideias, crenças e princípios presentes em sua prática profissional, através de uma variedade de narrativas. Para Maria Passeggi, Gilcilene Nascimento e Roberta de Oliveira (2016, p. 114):

O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeito de direitos, capaz de narrar sua própria história e de refletir sobre ela.

A pesquisa fundamentada na escuta sensível das experiências dos sujeitos participantes considera as narrativas não como dados simples, mas como discursos que desvelam a

subjetividade humana e suas interações sociais, uma pesquisa “[...] que se interessa pela maneira pela qual os indivíduos dão forma às suas experiências, com a qual eles comunicam as situações e os eventos de suas existências, com a qual eles inscrevem o curso de suas vidas no seu ambiente histórico e social” (Delory-Momberger, 2008, p. 93).

Para a compreensão desse processo formativo holístico, o discurso narrativo é de suma importância, propiciando às educadoras e aos educadores “[...] momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (Nóvoa, 2009, p. 39).

A narrativa é então aqui entendida como ação de re-cordar e refletir sobre nossas experiências e histórias passadas. Como Larrosa (2003) sugere, talvez a verdadeira compreensão humana resida na forma como reconstruímos e interpretamos nosso passado; “talvez os homens não sejam outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos” (Larrosa, 2003, p. 22). Para isso, nossa única possibilidade seja, talvez, percorrermos as “ruínas de nossa biblioteca”.

Delory-Momberger (2011) argumenta que não há um “curso natural” da existência e que nossas representações da vida são construídas a partir da história e da cultura. Por isso, é essencial abandonar a ideia de um curso natural da existência e pensar sobre o percurso existencial presente nas instituições e espaços sociais que influenciam nossas representações profissionais e a nossa própria experiência de vida.

Desse modo, para produzir a pesquisa, recorro a diferentes dimensões que contribuíram para a construção dos conhecimentos: o da pesquisa bibliográfica, do levantamento sistemático por meio do “Estado do conhecimento” – como apresentado até aqui –, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas narrativas multifacetadas. Pelas entrevistas narrativas multifacetadas, reconheço que: se há diferentes linguagens, é preciso ampliar as possibilidades de dispositivos narrativos para além do verbal, como pela escrita, desenho, escultura e outros, possibilitando janelas que ampliam os horizontes expressivos com elementos simbólicos sensíveis e evocadores da memória, como fotografias e objetos diversos, aqui entendidos como recursos de livre associação e provocação. Nesse horizonte metodológico, Ostetto (2021) observa que:

Puxar fios da memória e localizar atravessamentos sensíveis que contribuíram para o desenho dos percursos que constituem as existências-docentes, tecer histórias de formação e escrevê-las em narrativas que dão visibilidade à formação estética como processo-projeto de elaboração de sentidos e produção de vida, é um canal profícuo para a compreensão das relações entre arte, cultura, natureza e educação. Mais que

compreender, é uma possibilidade para (re)conectar educação, arte e infância em sua essencialidade: imaginação, poesia e criação (Ostetto, 2021, p.31).

Permito-me, ainda, mover-me com liberdade. Sem me limitar a um enquadramento rígido de um modelo teórico e metodológico totalmente pré-estabelecido, articulo diversas escolhas no processo de construção e interpretação dos dados. Afinal:

Todos os protocolos metodológicos [...] têm, ao mesmo tempo, seu alcance e seus limites. Qualquer que seja seu grau de tecnicidade e de sofisticação (por vezes, muito elevado), sua utilização não acontece sem uma dose de “bricolagem” (no sentido em que Lévi-Strauss usa esse termo). E essa bricolagem é, afinal, o signo e a garantia de uma busca “humana” de compreensão e de conhecimento empreendida por seres singulares e endereçada a outros seres singulares (Delory-Momberger, 2012, p. 535).

Assim, ao longo da pesquisa, esse movimento de bricolagem metodológica me possibilitou combinar diferentes procedimentos, advindos do diálogo que estabeleço com diversos referenciais teóricos, compondo caminhos com zelo e abertura, e sustentando escolhas comprometidas com a sensibilidade que orienta este trabalho.

5.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: O QUESTIONÁRIO

A etapa de aproximação com os sujeitos da pesquisa teve início com a organização de um questionário composto por questões abertas e fechadas, de caráter exploratório e voluntário, destinado a professoras e professores da Educação Infantil do município de Votorantim/SP em exercício. Através dele, foram convidadas(os) a responder questões que tinham como propósito compreender o perfil social, formativo e profissional das/dos docentes da Educação Infantil do município de Votorantim, servindo de base e instrumento para identificar possíveis participantes para a etapa posterior da investigação, por meio de entrevistas narrativas multifacetadas.

No que tange à aplicação de questionários em pesquisas, Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2011) destacam, entre outros itens, que apresentam como ganhos: maior liberdade nas respostas, considerando o anonimato, e o alcance de respostas mais precisas.

Para que essa etapa fosse viabilizada de maneira ética e colaborativa, tornou-se necessário estabelecer um diálogo com a Secretaria de Educação do Município (SEED), especialmente diante do contexto de transição na gestão. Esse contato foi fundamental para que a nova equipe compreendesse os objetivos da pesquisa, reconhecesse seu compromisso ético e formativo, e pudesse colaborar na divulgação da proposta às(aos) profissionais interessadas(os).

Com o apoio da SEED, o convite para participar do questionário foi enviado por meio digital às 47 Unidades escolares de Educação Infantil do município, incluindo as unidades conveniadas, solicitando o comprometimento delas em garantir que tal convite chegasse efetivamente às(aos) professoras(es) vinculadas às 263 turmas, e em assegurar o direito e a liberdade para decidir, de forma autônoma, se desejavam contribuir com a pesquisa.

O questionário foi elaborado via formulário do Google, configurado para garantir o sigilo, além da segurança das informações transmitidas, atendendo aos padrões de segurança e proteção de dados exigidos pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Prevvia-se a dedicação de cerca de 15 minutos para seu preenchimento.

Optamos pelo envio digital como uma decisão que buscou conciliar viabilidade prática, rigor ético e coerência com o caráter voluntário da pesquisa, isso porque a entrega presencial, além de logisticamente inviável diante do número de unidades, do tempo disponível para a realização da pesquisa e das minhas atribuições profissionais, poderia reforçar relações hierárquicas e gerar constrangimentos à participação voluntária das(os) professoras(es). A mediação da SEED assegurou legitimidade institucional e equidade no acesso ao convite, preservando princípios éticos como o anonimato e a liberdade de adesão.

Antes de responder às perguntas do questionário, foi apresentado às(aos) convidadas(os) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, nos casos de concordância em participar, foi considerado anuência ao clicarem em “aceito participar da pesquisa”. Caso não concordassem ou desistissem da participação, bastava fechar a página do navegador a qualquer momento.

O questionário foi elaborado buscando reunir informações sobre a caracterização do perfil e da diversidade das(os) participantes em termos sociodemográficos, formativos e de atuação profissional, além do levantamento do interesse em dar seguimento à participação na pesquisa, para as entrevistas narrativas.

Por meio desse instrumento, foram recebidas 29 devolutivas. No entanto, após a verificação dos dados, constatou-se que três das respostas pertenciam a profissionais que não exerciam a função docente, e uma delas era uma duplicata; totalizaram-se, assim, 25 respostas elegíveis. Dentre essas, 13 professoras(es) apresentaram interesse voluntário para continuar contribuindo com a pesquisa, se dispondo a participar da próxima etapa por meio das entrevistas narrativas.

Acredito ser importante considerar que o baixo índice de retorno das professoras e professores convidadas(os) à participar da pesquisa por meio do questionário on-line pode estar relacionado a múltiplos fatores, conforme os próprios dados sugerem logo mais, como:

demandas pessoais, acúmulo de tarefas, ou o possível receio de se expor pela participação em pesquisas, ainda que garantidas as condições de sigilo e confidencialidade. Soma-se a isso a possibilidade de que nem todos as(os) docentes tenham tido acesso efetivo ao link do questionário, mesmo que encaminhado pela SEED, dada a complexidade das dinâmicas de circulação da informação nas redes institucionais.

Esses fatores não enfraquecem o estudo, mas evidenciam os próprios desafios enfrentados no campo educacional e de pesquisa, e contribuem para o apontamento acerca de eventuais lacunas e contextos possíveis de serem investigados.

Ainda assim, o questionário cumpriu um papel importante ao contribuir para a composição de um panorama geral do grupo de professoras e professores participantes da pesquisa e revelar marcadores da diversidade que orientaram a seleção dos sujeitos para a etapa das entrevistas narrativas.

5.2.1 Perfil sociodemográfico

Pouco mais da metade das vinte e cinco participantes dos questionários da pesquisa encontram-se na faixa etária entre os 35 a 45 anos (quatorze pessoas). O menor índice se apresentou entre as que apresentam maior faixa etária: apenas duas com mais de 55 anos e três entre 46 e 55 anos. As demais distribuíram-se entre as que apresentam 26 a 34 anos (seis delas).

A autodeclaração étnico-racial apresentou predominância de pessoas brancas (18 delas), com participação também de pessoas negras e amarelas: respectivamente seis e uma delas.

Quase todas as respostas foram de pessoas que se identificam como mulher CIS, com exceção de uma que se identificou como homem CIS. Para apoiar os participantes nesta questão proposta pelo questionário, fora apresentado que identidade de gênero se refere à forma como um indivíduo se enxerga, em termos de sexo, independente do sexo biológico (com o qual nasceu). Apresentou-se também um vocabulário quanto às opções de respostas disponíveis:

- Pessoas CIS estão em harmonia com o sexo em que nasceram (ou seja, homem que se entende como homem e mulher que se entende como mulher)
- Pessoas TRANS não se entendem como pertencentes ao sexo de nascimento (ex.: mulher que se entende como homem).
- Gênero FLUIDO e NÃO-BINÁRIOS são pessoas que não se identificam unicamente com um sexo e entendem que possuem características de ambos, sendo a

diferença entre um termo e outro associada à constância ou frequência que sente necessidade de assumir gêneros diferentes.

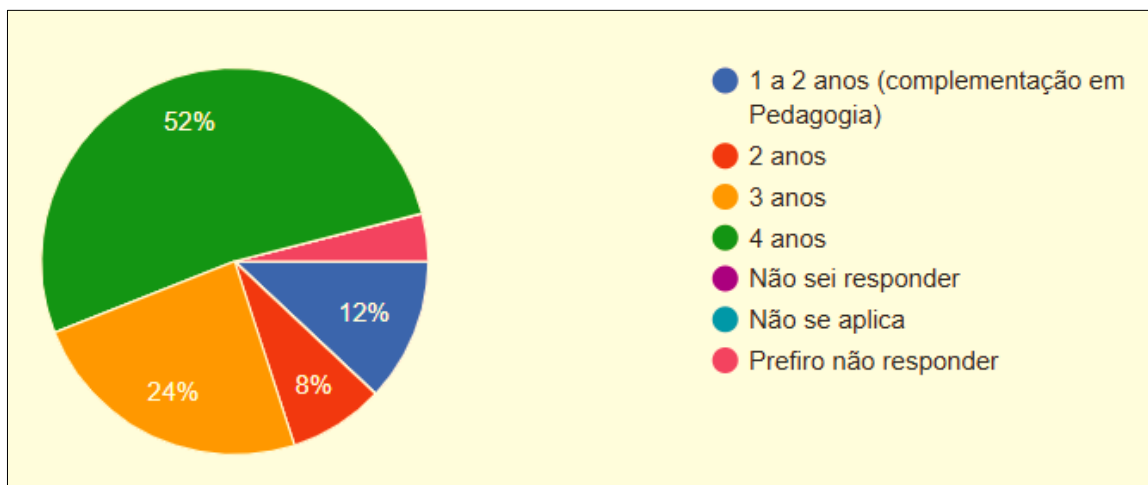
- Pessoas INTERSEXO possuem elementos genitais biológicos de ambos os sexos (antigo “hermafroditismo”).

5.2.2 Perfil formativo

Das 25 pessoas participantes, 23 indicaram formação inicial em Pedagogia, sendo que seis delas concluíram o curso antes do ano de 2010, dez concluíram entre os anos de 2010 a 2019 e sete delas após o ano de 2020. Um participante indicou o curso de Administração como formação inicial e outro preferiu não responder.

Em média, metade desses cursos foram sinalizados com tempo de duração de 4 anos (52%), um quarto entre 1 a 3 anos (24%) e os demais (20%) com 2 anos e como curso de complementação em Pedagogia. Desse todo, 52 % foram declarados cursados na modalidade presencial e 44% envolvendo Educação a Distância (EAD), além de um participante que preferiu não responder.

Figura 12 – Gráfico: tempo de duração do curso de Pedagogia



Fonte: dados da pesquisa (2025). Elaborada pela autora.

Seis docentes indicaram formação superior adicional em áreas como Administração Pública, Educação Física, Matemática, Direito, Letras, Inglês e Literatura de Língua Inglesa.

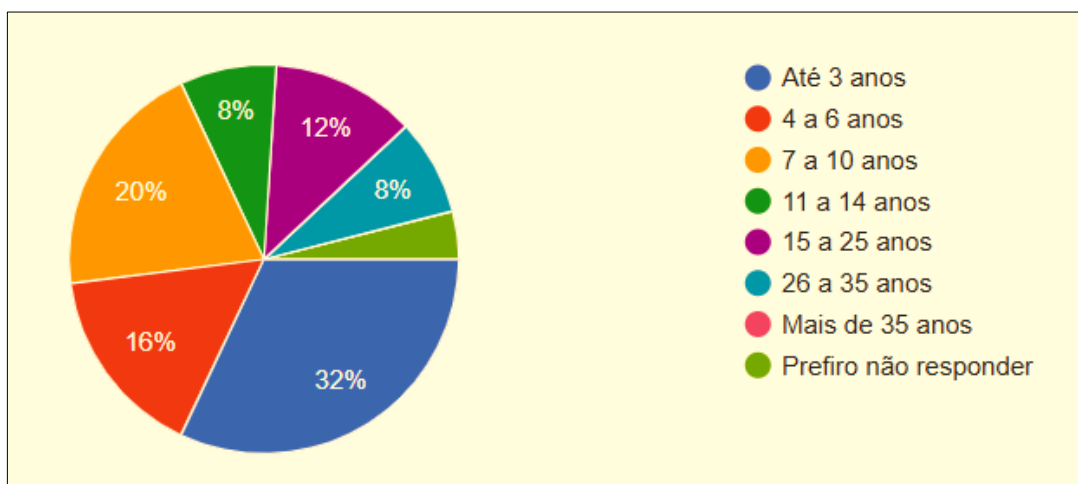
Em relação aos dispositivos formais de formação continuada abordados no questionário, 92% das pessoas respondentes afirmaram possuir pós-graduação *Latu Sensu* na área da Educação e 8% informaram não possuir. Nove professoras(es) relataram ter participado de

formação continuada voltada para a Educação Infantil ofertada pelo Governo Federal; entretanto, duas dessas formações se caracterizam como: iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, voltada para o Ensino Fundamental – como é o caso do Programa Alfabetiza Juntos; iniciativa municipal por meio de cursos de aperfeiçoamento ministrado na prefeitura do município de Sorocaba. Destaca-se nas declarações apresentadas a participação no Programa de Formação Continuada “Leitura e Escrita na Educação infantil” (LEEI), promovido pelo Ministério da Educação (MEC) dentro do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com a colaboração de instituições de ensino superior, estados e municípios, para sua implementação, totalizando aqui seis declarantes.

5.2.3 Atuação profissional

Os tempos de atuação docente, distribuídos em intervalos que vão de até 3 anos a até 35 anos, variaram sem grandes alterações, com concentração maior nas declarações de tempo de até 3 anos.

Figura 13 – Gráfico: tempo de atuação dos(as) docentes participantes da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa (2025). Elaborado pela autora.

Cerca de um quarto das(os) participantes acumulam cargos docentes (24%) e mais da metade dedica 8 ou mais horas de seu dia às atividades profissionais (56%).

Foram mencionadas como local de trabalho instituições localizadas em diferentes regiões da cidade, como os bairros Jardim Serrano, Green Valley, Jardim Ana Cláudia, Jardim Toledo, Rio Acima, Parque São João, Jardim São Luís, Jardim Tatiana, Colina Santa Mônica, Fornazari e região Central, além de uma pessoa participante que preferiu não informar,

destacando-se o índice de menção ao bairro Parque São João, representando 29% das informações territoriais apresentadas.

Acredito que a concentração de respondentes no bairro Parque São João possa estar relacionada a minha própria trajetória profissional nessa região do município. Ainda que o convite para participação no questionário tenha se dado de maneira aberta e voluntária, os vínculos estabelecidos no contexto profissional podem ter influenciado a maior adesão de docentes atuantes dessa localidade.

De fato, há que se reconhecer que estar também nesse lugar de gestora escolar pode representar riscos de assimetrias de poder e tensionamentos, especialmente pela possível perspectiva de adesão por sentimentos de “obrigação” ou “gentileza” que as relações hierárquicas podem despertar nesses sujeitos.

Para mitigar esses riscos já considerados na fase de elaboração do projeto de pesquisa, o convite elaborado tomou o cuidado de destacar e enfatizar, tanto pela pesquisadora quanto pela SEED, o direito à liberdade do convidado para decidir sobre sua participação, bem como à garantia da confidencialidade e do sigilo no tratamento dos dados e da desobrigação aos participantes do questionário em dar continuidade na participação da pesquisa através das entrevistas narrativas.

Em todas as perguntas obrigatórias do formulário foi disponibilizada a opção “Prefiro não responder” para perguntas de múltipla escolha, ou um texto alternativo que representou o mesmo significado, garantindo que as(os) participantes pudessem omitir respostas a questões que considerassem desconfortáveis, além de não solicitar maiores dados ou contatos pessoais, com exceção de um endereço de e-mail.

Assim, assumo uma perspectiva situada e reconheço meu lugar como pesquisadora e gestora de escola do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim como dimensões que se integram ao processo. Uma interferência que não suprimo do contexto metodológico, apresentado como elementos refletidos com criticidade. Isso fortalece a possibilidade de uma produção compartilhada de saberes, propícia ao atendimento dos princípios éticos e à potência do engendramento do sentimento de confiança que as relações profissionais que atravessam a pesquisa também representam, como perspectiva de ampliação da disposição e da abertura dos participantes.

5.2.4 A seleção das pessoas narradoras

Esses dados iniciais provenientes do questionário revelaram a diversidade entre as pessoas participantes. Eles foram considerados com a intenção de construir uma escuta sensível e abrangente, na seleção das possíveis pessoas narradoras.

A partir dos dados obtidos no formulário e das treze pessoas que manifestaram interesse voluntário na participação das entrevistas, realizei um cruzamento das características relacionadas à diversidade, considerando faixa etária, identidade de gênero, pertencimento étnico-racial, formação inicial, participação em programa de formação continuada voltado para a Educação Infantil e ofertado pelo Governo Federal, território de atuação no município, tempo de docência e condições de trabalho, como carga horária e acúmulos de cargo. Esse movimento permitiu identificar, em alguns territórios, a disponibilidade restrita de participantes que reuniam determinados perfis, enquanto, em outros, havia maior abertura e diversidade de respostas. Diante disso, os convites para a etapa narrativa foram realizados de modo intencional, buscando equilibrar a composição do grupo.

Nesse movimento de mapeamento, seis convites foram realizados, de modo a favorecer a presença de diferentes trajetórias e contextos no conjunto das narrativas, ampliando as possibilidades de análise sem perder de vista os limites éticos e práticos da pesquisa. Desse modo, a composição foi orientada por dois critérios principais: a diversidade que emergiu nos dados do questionário, e o desejo e a disponibilidade de cada um em partilhar suas histórias. Cabe destacar que, embora tenha havido manifestações de interesse, em alguns casos, o contato realizado por meio do e-mail informado no questionário, com o intuito de alinhar dia, horário e local para a realização da entrevista narrativa, não obteve retorno. Essa ausência inviabilizou a participação de maior representatividade de pessoas e, consequentemente, limitou a ampliação da diversidade prevista inicialmente.

Com isso, foi possível compor um grupo de quatro docentes para a participação nas entrevistas narrativas, aprofundando o olhar sobre os sentidos da formação em suas histórias de vida e práticas educativas. Os marcadores fixados dialogaram com a intenção de construir uma escuta sensível e abrangente, contemplando a maior diversidade possível e ficaram assim compostos:

- Localização territorial das instituições: bairros Parque São João, Jardim São Luís, Colina Santa Mônica e Rio Acima, limitando-se a um representante por bairro a fim de evitar a sobreposição de olhares de um mesmo território, em especial o bairro de atuação profissional da pesquisadora, e com o intuito de possibilitar um olhar mais equitativo sobre a multiplicidade de sentidos atribuídos à formação e à prática pedagógica nos diferentes espaços que compõem o Sistema Municipal de Ensino.

Considerado esse critério, os demais marcadores consideram:

- Faixa etária: duas participante entre 26 a 34 anos, uma entre 35 a 45 anos e uma entre 46 a 55 anos;
- Pertencimento étnico: duas participantes negras e duas brancas;
- Participação em programas de formação continuada ofertados pelo Governo Federal: duas professoras com participação e duas sem participação;
- Tempo de atuação docente: duas com até 3 anos e duas com 4 a 6 anos;
- Carga horária diária: três com cerca de 8 horas e 1 com cerca de 6 horas.

Esse cuidado na composição do grupo buscou permitir que as narrativas contemplassem um olhar mais distribuído para diferentes dimensões da experiência docente, respeitando as singularidades das participantes e as possibilidades de desvelamentos relacionadas aos cotidianos vividos nas instituições das múltiplas regiões do município. A seleção pautou-se, sempre, pela intenção de construir uma escuta atenta às vozes que, ao entrelaçarem suas histórias, pudessem revelar nuances e sentidos sobre o ser e o fazer docente na Educação Infantil.

Para fins de organização inicial dos dados, apresento o quadro com informações gerais sobre o perfil das participantes da entrevista narrativa da pesquisa, identificadas por códigos provisórios (P1, P2, etc.), de modo a assegurar a confidencialidade e o anonimato. Optei por adiar a atribuição dos nomes fictícios justamente para que pudessem emergir das singularidades das trajetórias compartilhadas e dos afetos da pesquisa. Por serem todas de territórios geográficos municipais distintos entre si, e para potencializar a confidencialidade das identidades das profissionais, os locais foram mencionados anteriormente no texto e serão suprimidos no quadro. Vale também apontar que nenhuma das participantes declarou acúmulo de cargo, o que esclarece que as horas diárias dedicadas à atividade docente declaradas referem-se ao tempo dedicado ao exercício de um único posto profissional.

Quadro 4 – Perfil das professoras narradoras

Participante	Faixa etária	Pertencimento étnico	Formação Inicial	Participação em programa federal de formação continuada – Educação Infantil	Tempo de atuação docente	Horas diárias dedicadas à atividade docente
P1	35 a 45 anos	Branca	Pedagogia – após o ano de 2020	Sim – LEEI	Até 3 anos	Cerca de 8h

Participante	Faixa etária	Pertencimento étnico	Formação Inicial	Participação em programa federal de formação continuada – Educação Infantil	Tempo de atuação docente	Horas diárias dedicadas à atividade docente
P2	26 a 34 anos	Negra	Sim – após o ano de 2020	Sim – LEEI	4 a 6 anos	Cerca de 8h
P3	26 a 34 anos	Branca	Sim – Entre 2015 a 2019	Não	4 a 6 anos	Cerca de 6h
P4	46 a 55 anos	Negra	Sim – Entre 2015 a 2019	Não	Até 3 anos	Cerca de 8h

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaborado pela autora.

5.3 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS MULTIFACETADAS

Essa etapa marcou o início do com-tato em campo, momento em que a pesquisa passou a se construir no chão das relações, das vozes, dos gestos e das memórias compartilhadas. “O que é narrado nos conta de uma visão de mundo e de situações que foram vividas presentes nos corpos” (Barbieri, 2021, p. 72).

Ao pesquisar sobre o lugar das entrevistas narrativas na pesquisa, tornou-se inevitável reconhecer que esse caminho vai além de uma técnica de coleta de dados. Ao dialogar com os escritos encontrados na trajetória da pesquisa, a escolha pelas narrativas ganhou ainda mais significado, iluminando uma dimensão essencial desse processo: a necessidade de que os adultos se coloquem também em movimento de escuta e reflexão para que possam, de fato, sustentar uma escuta sensível das crianças. É nesse sentido que Friedmann (2023, p.18) afirma:

É premente colocar as crianças como prioridade em quaisquer contextos, para conhecê-las, acolhê-las e, desde cedo, identificar indícios e tendências, potências e influências culturais em suas vidas. Mas os adultos – pais, cuidadores, responsáveis –, para poderem se abrir a esta escuta-conhecimento, precisam, antes de mais nada, mergulhar eles mesmos em processos de autoconhecimento.

Aqui, neste ponto do caminho, é que percebo que a pesquisa passa a assumir, também, um importante compromisso: um ato de escuta sensível e partilha de experiências, no qual a professora, ao contar sobre suas trajetórias e práticas, não apenas recorda memórias que servirão de base para os objetivos da pesquisa, mas também está sujeita a movimentos paralelos que se inserem num espaço-tempo de importância: de fala, de (re)significações, de ampliação das oportunidades de tomada de consciência, ao mesmo tempo em que contribui para a construção

coletiva de saberes. Como afirma Paulo Freire (2011, p. 16) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

O que se narra pode desvelar uma perspectiva transformadora pelo próprio ato de re-cordar e narrar. Isso pode significar transformação subjetiva para uma escuta verdadeira da criança. Conforme aponta Stela Barbieri (2021, p. 14):

O educador, como todo ser humano, carrega no corpo suas experiências, que são indissociáveis da prática cotidiana, e trazem algo único para ela. Vale a pena pensarmos naquilo que nos impacta no dia a dia, quais são os aspectos do cotidiano que criam sentido em nossa vida, alimentando ou gerando estranhamentos.

Esse encontro com as narrativas como espaço de expressão, exercício de escuta, movimento de formação, modos de pesquisa, construção de sentidos, gesto de acolhimento do vivido, ponte entre o singular e o coletivo, evocação de memórias, inscrição de experiências no tempo e possibilidade de transformação subjetiva (ou seja, esse encontro com a narrativa multifacetada) reverberou ainda mais nos pensamentos e escolhas dos passos que se seguiram para a construção dos ambientes estéticos de escuta dos sujeitos e dos dispositivos evocativos e expressivos mobilizados.

5.4 ENTRE ESPAÇOS E LUGARES

Espaço ou lugar? Foi essa a questão que se inscreveu para pensar os ambientes das entrevistas narrativas com as professoras. Essa denominação nos leva inevitavelmente a pensar esse elemento que é também intrínseco à Educação Infantil.

O espaço comunica. Comunica uma concepção de infância, de Educação Infantil, de pertencimento... Conta sobre o que é permitido, o que é bem-vindo, sobre quem e o que pode existir nele, habitá-lo.

Em suas composições, por seus materiais, materialidades e relações podem incluir ou excluir, padronizar ou acolher. O espaço também fala, por isso precisamos parar para escutá-lo: O que ele nos diz? Onde está a criança? Que infâncias é possível ali? Há, nele, silenciamentos? Que tipo de participação propicia ou impede? Tanto ele nos conta...!

Stela Barbieri (2021, p. 33) afirma que: “Os espaços são habitados por aquilo que acreditamos: há marcas da nossa vida ali”. Dialogando com Yi-fu Tuan (2012), ela nos apresenta o conceito do autor, que diferencia espaço e lugar:

Espaço é o espaço físico e tudo que o compreende – a topografia, o clima. Lugar é o espaço habitado, o sentido que o espaço faz na vida das pessoas. O espaço ganha significado e valor em razão da presença, seja para acolhê-lo fisicamente, como seu lar, seja como lugar para o acontecimento de suas ações. Há também espaços físicos não habitados, não lugares, lugares de passagem, como um ponto de ônibus ou estação de metrô (Barbieri, 2021, p. 34).

Nesse sentido, podemos inferir que há espaços educativos, ou melhor, instituições infantis, que são “não lugares”, como quando não permitem que sejam habitados genuinamente pelas crianças desde bebês em suas múltiplas linguagens, ou quando não acolhem suas identidades e diversidades, não acolhem suas maneiras de significar o mundo pelas brincadeiras, investigações, criações, fantasias, maravilhamentos... Quando são “não lugares” da experiência.

A ideia de escola de Educação Infantil construída historicamente remete a espaços muito coloridos, repletos de lembrancinhas e atividades dirigidas. Escola de excesso, reprodutora de estereótipos e discriminações, produzida por adultos e, muitas vezes, para adultos, como é o caso, por exemplo, dos instrumentos de gestão do cotidiano.

Júlia Oliveira-Formosinho (2011) faz uso do termo “instrumentos de gestão do cotidiano” para se dirigir aos quadros de aniversariantes, chamadinha e calendário, que comumente integram a composição dos espaços escolares e podem tanto evidenciar uma compreensão de infância marcada pela passividade, sustentada por uma cultura uniformizada e pouco diversa, que reforça estereótipos de gênero e raça e limita a participação das crianças ao cumprimento de tarefas, quanto “uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 26).

O primeiro caso trata dos espaços produzidos por adultos sem a participação das crianças, meninas usando rosa e meninos usando azul, ambos brancos, etc. O segundo ocorre quando as crianças participam de seu processo de construção: desenham, grafam, pintam, colam. O espaço permanece acessível a elas, de modo que se reconheçam autoras e produtoras de sentido.

A esse mesmo exemplo poderiam se unir muitos outros envolvendo escolhas e disposição de objetos, materiais e materialidades... mas a potência do espaço também está vinculada à relação que se permite estabelecer com e entre os corpos físicos e humanos, envolvendo dimensões estéticas, éticas e políticas. Ao citar Loris Malaguzzi, Lella Gandini

(2016, p. 148) apresenta o espaço como “‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores”:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (Malaguzzi, 1984 *apud* Gandini, 2016, p. 148).

Nesse sentido, importa compreender que o espaço atua como “educador” nas experiências das crianças, como apresentado por Gandini (2016, p. 148): “o ambiente é visto como algo que educa a criança”. Isso quer dizer que não se trata de classificação ordinal do espaço, pois cada contexto educativo se configura de modo singular, podendo contar com um, dois, três, enfim, com números diversos de professoras e professores, o que levaria a hierarquizá-lo sob classificações também diversas: “segundo”, “terceiro”, “quarto”... educador. O termo “terceiro educador”, ainda que amplamente difundido, pouco nos diz quando desvinculado do contexto que o engendra. Trata-se, portanto, de compreender o espaço como educador em si, em sua potência de produzir experiências, favorecer interações e sustentar as múltiplas linguagens das crianças. Essa perspectiva que articula espaço às relações e linguagens desloca a compreensão do espaço como uma condição apenas física e hierarquizada para uma dimensão pedagógica, educativa e de expressão de concepções.

Recorro às palavras de Kishimoto (2014) no prefácio da obra *Infâncias e suas linguagens*, organizada por Márcia Aparecida Gobbi e Mônica Pinazza (2014), para afirmar que:

Essa perspectiva requer, segundo os autores da obra, a visão das crianças como “cientistas-artistas”, de meninos e meninas que construam suas identidades, que possuem formas diferentes de conhecer o mundo, que imaginem, sonhem e fantasiem, de crianças que circulem por outros mundos, de corpos que dancem, que vivam experiências, que sintam o prazer do traço invisível ou que tenham oportunidade para inserir suas representações sobre papel em branco. Mas requer, ainda, adulto inventivo e brincalhão, que interaja e escute as crianças, que ofereça suporte cultural e se maravilhe com as ações desses pequenos seres, que embora vulneráveis, são criativos e competentes, desde que se conceda sua forma de conhecer o mundo, por meio de linguagens outras, das cem linguagens mencionadas por Loris Malaguzzi no livro “As cem linguagens da criança” (Kishimoto, 2014, p. 8).

A partir dos encontros desses fios que bordam e marcam os espaços como lugares que se inscrevem enquanto elemento educativo, elemento do currículo, elemento da experiência, torna-se necessário continuar nosso olhar para dimensões do espaço que igualmente afetam e

produzem sentidos. É nessa perspectiva que anuncio a dimensão estética numa relação com o espaço.

Veia Vecchi (2017) principia seu conceito de dimensão estética como:

[...] um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. Como um fio fino, uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem, um gosto de comida... É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença, do conformismo, da falta de participação e emoção (Vecchi, 2017, p. 28).

Barbieri (2021, p. 14) amplia nossa reflexão ao afirmar que “A experiência estética acontece ao longo da vida e nos marca. É uma bagagem que carregamos, uma experiência corporificada que nos traz deslocamentos e/ou perplexidades”, e que “também podem ser experiências de brutalidade, violência, que formam o que somos” (Barbieri, 2021, p. 14).

Essa compreensão desloca a comum associação da experiência estética como que unicamente vinculada à música, literatura, cinema... conectando-a a outras experiências cotidianas, como a apreciação de um feixe de luz que atravessa a telha de barro e a melodia da chuva. Como a delicadeza empenhada na costura de uma peça ou no esmero para que cada pitada de sabor esteja na medida certa da refeição. Ou como na escolha de materiais sedutores pela sua cor, brilho, textura... na composição de um cesto de exploração que vai mediar a relação dos bebês com os objetos presentes na sala.

Como profissionais da educação, podemos nutrir essas experiências sendo cúmplices das crianças em suas indagações, encantamentos e investigações brincantes, através da nossa disponibilidade na promoção dessas experiências.

Assim como importa pensar a construção dos espaços escolares, pensar a construção dos ambientes da escuta das narrativas das professoras, implica, portanto, compreender o espaço como linguagem, como presença que convoca, acolhe ou silencia, e que participa ativamente do que pode ou não emergir na narrativa.

Foi essa a perspectiva de compreensão assumida para pensar os espaços das entrevistas narrativas com as professoras, o que me levou a pensar sobre o cuidado com o espaço, pois não vejo outro modo de considerar esse elemento que é também experiência.

5.4.1 A construção dos ambientes de escuta

Peter Loizos (2002) destaca como uma das falácias sobre o uso da fotografia em pesquisas qualitativas o fato de que ela é universalmente acessível a qualquer um de igual modo, isto é, o fato “que ela opera transculturalmente, independente dos contextos sociais, de tal modo que todos a verão e entenderão o mesmo conteúdo na mesma fotografia” (Loizos, 2002, p. 140). Sob este prisma, ele aborda que, embora o veículo seja o mesmo, as percepções e os sentidos atribuídos à ele são diferentes, devido às subjetividades e biografias individuais de cada sujeito. O autor, então, defende a aplicação de fotografias como perspectiva metodológica:

Vários tipos de investigação de história oral podem ser facilitados se o pesquisador vai a uma entrevista preparado de antemão com algumas fotografias relevantes. [...] A fotografia, adequadamente aumentada, pode servir como um desencadeador para evocar memórias de pessoas que uma entrevista não conseguiria, de outro modo, que fossem lembradas espontaneamente, ou pode acessar importantes memórias passivas, mais que memórias ativas, presentes (Loizos, 2002, p. 140).

Friedmann (2023) apresenta alguns elementos que compõem a proposta do paradigma indiciário, criado pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Esse paradigma prevê, na leitura/interpretação de narrativas, a busca por indícios narrativos ligados à história de cada indivíduo por meio de estudos ligados aos detalhes, ao periférico e ao aparentemente insignificante, dentre eles, os elementos imagéticos. “Imagens, como documentos não verbais, também possibilitam que histórias sejam contadas: expressões plásticas, iconográficas, desenhos, esculturas, etc. são testemunhos figurativos e podem ser usados como fontes” (Friedmann, 2023, p. 61).

Foi nesse horizonte, entre palavras, imagens, memórias e expressões plurais, que o ambiente das entrevistas foi cuidadosamente tecido. A escuta, entendida como um gesto ético e estético, também pede um espaço que convide à presença, ao acolhimento, ao afeto, e às expressões plurais. Cada elemento que compôs o ambiente dos encontros foi escolhido como parte dos dispositivos de evocação, de acolhida e de expressão, permitindo que a narrativa pudesse emergir de forma espontânea e sensível.

Nos encontros da trajetória profissional, muitos retalhos foram compondo meu tecido, e um deles se materializou numa toalha artesanal colorida de fuxicos, que uma auxiliar de serviços infantis me deu ao seguir seu voo como professora. O primeiro elemento que me veio em mente para acolher os demais foi ela, como símbolo do próprio fazer narrativo: retalhos de diferentes cores e texturas, costurados no tempo, que juntos formam um belo tecido.

Para mim, sua presença ecoava mais uma metáfora da pesquisa, em que cada história contada se assemelha a um pequeno pedaço de tecido: única e valorosa para a composição do todo. Para as participantes? Não me cabe afirmar com certeza. Talvez algumas a tenham visto como um objeto familiar, desses que remetem às casas de avós ou às lembranças de infância. Talvez para outras ela tenha passado despercebida, mas, quem sabe, tenha atuado silenciosamente, criando uma sensação de aconchego e abrindo caminhos para que suas palavras fluíssem com mais leveza – assim como os demais elementos – afinal, como ressaltou Peter Loizos (2002), nenhum objeto é universal em seus significados. Cada olhar carrega suas memórias, e aquilo que, para mim, se apresentava como símbolo de narrativas entrelaçadas, para outros poderia ter outros sentidos — ou até nenhum. E acredito que é justamente essa pluralidade de percepções que torna o ambiente estético tão potente.

Sobre a toalha de fuxico, objetos simples, porém ricos de possíveis sentidos, também foram dispostos: “Obrigada por aceitar participar da pesquisa! Tudo bem com você? Aceita um chá?”

Figura 14 – Iluminura fotográfica: ambiente narrativo - um chá?



Fonte: Alessandra Menck (2025).

Fotografias impressas, cuidadosamente selecionadas do meu acervo pessoal, ofereciam-se como eventuais disparadores de memórias para acionar lembranças adormecidas e revelar aspectos que talvez permanecessem ocultos na linearidade da fala. Foram concebidas como

convite à pausa, ao olhar atento e ao reencontro com experiências que, por vezes, escapam à lembrança imediata. Daniele Marques Vieira (2019, p. 318) afirma que a fotografia possibilita voltar-se e rememorar: “A premissa que enxergamos em uma fotografia [...] se correlaciona ao ato de pensar a experiência enquanto oportunidade de ressignificar o vivido pela perspectiva do presente”.

Figura 15 – Iluminura fotográfica: ambiente narrativo - fotografias dispostas



Fonte: Alessandra Menck (2025).

Dentre as fotografias selecionadas para compor o ambiente das entrevistas, escolhi registros que, por si só, carregavam histórias e camadas de memória. Havia, entre elas, uma fotografia do meu irmão, ainda criança, em um momento delicado, lutando pela vida. Sua expressão, marcada pela fragilidade e pela força de quem resiste, parecia carregar, com discrição, o peso das fases difíceis que atravessam tantas infâncias. Me lembro de que, desde pequena, esta imagem parou meu olhar diversas vezes por mais tempo que o costumeiro.

Ao lado dessa imagem, outras fotografias desenhavam diferentes tonalidades do tempo e da vida: aniversários rodeados de amigos e sorrisos largos; banhos de rio, quando o corpo se entregava à liberdade e à natureza; cena de outro irmão bebê, com toda a fragilidade de um tempo do cuidado; meus irmãos brincando no quintal, livres, com pés descalços e até sem roupa, como quem celebra a infância em sua forma mais espontânea e autêntica; uma fotografia na

qual eu apareço ao lado de duas amigas, posando para a câmera num instante de parceria e amizade, um retrato que preserva momentos que atravessam o tempo e trazem a importância das relações que nos acompanham nas diversas fases da vida.

Cada imagem carregava, ao seu modo, a possibilidade de acessar um leque de lembranças: a luta, a superação, a alegria partilhada, a simplicidade dos encontros, o cotidiano da infância vivida nas ruas e nos quintais. Elas foram dispostas ali não como recordações pessoais a serem explicadas, mas como disparadoras silenciosas, abertas às leituras e memórias de cada participante, possibilitando que, ao olhar para essas cenas, pudessem também recordar suas próprias histórias.

A escolha e a preparação do espaço primaram por uma atmosfera suave, de aromas e sons sutis, buscando contribuir para a criação de uma ambiência estética, seja o próprio som da natureza, quando em espaços ao ar livre, seja uma música instrumental suave de fundo, também utilizada no momento da acolhida e das produções simbólicas.

Para além dos já citados, outros elementos foram dispostos com o intuito de provocar lembranças e facilitar o fluxo narrativo, objetos que evocavam diretamente a vida pessoal, a infância e/ou o universo escolar e pedagógico, como: brinquedos (bolinhas de gude, pião, corda, elástico, perna de pau, pés de lata, bonecas, pipa, panela velha suja de terra e pilão); além de cadernos, lápis e pequena lousa.

Figura 16 – Iluminura fotográfica: ambiente narrativo - brinquedos e objetos de largo alcance



Fonte: Alessandra Menck (2025).

Lousa, apagador, giz e caderno foram reunidos no ambiente como uma ponte entre brincadeiras de infância, vida escolar e docência. Para a disposição das bolinhas de gude, escolhi, por minha memória retida, a forma de triângulo; remetendo à configuração tradicional de início de jogo nas brincadeiras de infância... preparando-se para brincar.

A escolha pelo pilão e por manter a panela com as marcas do barro foi para exprimir um gesto daquilo que é simples, popular e vivido. Nessa escolha, o barro é rastro da infância, da terra e das brincadeiras. Segundo Piorski (2016, p. 20): “Os brinquedos do chão fincam a criança no mundo e também a acordam para firmar o mundo em si”. A boneca de plástico, sem roupas, faz alusão à um brincar espontâneo e livre de formalidades, à simplicidade com que, muitas vezes, as crianças interagem com os brinquedos. Já as bonecas de tecido de pele negra e branca... ao universo do feito à mão, do afeto costurado, da memória do cuidado e com a marca da diversidade étnico-racial e de respeito às múltiplas identidades presentes nas infâncias e nas docências.

Barbieri (2021) apresenta considerações sobre a importância do conhecimento e do uso sobre as materialidades que sustentam também a escolha pela ambientação das entrevistas narrativas aqui detalhadas, como convites, possibilidades e provocações:

Trabalhar com a materialidade é colocar em movimento a potência da matéria. O trabalho com as materialidades é um alicerce na medida em que aflora a imaginação e provoca questões e atravessamentos de sua constituição (o ser) das materialidades e suas possibilidades de transformação (vir a ser). Enquanto educadores, a pesquisa e o conhecimento das materialidades alimentam a possibilidade de construção de contextos. Cada material e materialidade traz perguntas e convites (Barbieri, 2021, p. 33).

Sobre uma mesa, foram dispostos materiais expressivos e de largo alcance²², como lápis de cor, cola, aquarela, tintas, pincéis, papéis diversos, pedaços de tecidos, fios e lãs, elementos naturais (água, argila, folhas, sementes, pedras, gravetos e outros passíveis de pigmentação, como urucum colhido do pé e cúrcuma em pó) – todos à disposição para livre experimentação, sem exigência de uso, ampliando o campo das expressões possíveis.

Figura 17 – Iluminura fotográfica: ambiente narrativo - materiais expressivos



Fonte: Alessandra Menck (2025).

Inspirada pelo paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, apresentado e revisitado por Friedmann (2023), essa composição de elementos buscou favorecer um espaço onde o detalhe,

²² Entendem-se por materiais de largo alcance aqueles que, por sua diversidade de formas, texturas e possibilidades, não delimitam previamente modos específicos de interação, permitindo múltiplas apropriações, explorações e sentidos por parte de quem os utiliza.

o periférico e o aparentemente insignificante pudessem emergir, oferecendo uma dimensão tátil favorável à sensibilização do corpo e à ampliação dos modos de experiências narrativas.

Cada detalhe, da colcha aos objetos, das imagens aos cheiros suaves presentes no ambiente, foi pensado como mediador narrativo, favorecendo o acesso a camadas subjetivas que nem sempre emergem pela linguagem verbal linear. Considero tais elementos como carregados de nuances históricos e sociais que se traduziram como plurais disparadores sensíveis de lembranças e reflexões, conectando o cotidiano às experiências de vida.

5.4.2 A narrativa das narrativas

O convite para a participação na entrevista foi elaborado e enviado por meio eletrônico. A comunicação buscou sempre manter um tom dialógico, sensível às rotinas e aos limites das narradoras.

Os locais das entrevistas foram sugeridos pela pesquisadora, sempre em diálogo com as possibilidades de cada participante, como condições de deslocamento e preferências pessoais. Assim, variaram de acordo com a melhor circunstância para cada professora, mantendo, porém, a preocupação em criar uma ambiência capaz de favorecer o conforto e a escuta atenta, com os elementos aqui detalhados.

Inicialmente, foram convidadas para que o encontro se desse no jardim da escola na qual atuou, aos sábados e preferencialmente em dias distintos, por se tratar de um ambiente privativo, tranquilo, acolhedor, próximo à natureza e propício à conversa sensível, mas com abertura para outros locais e horários. A possibilidade inicialmente proposta foi efetivada com duas das narradoras. Os encontros com as outras duas docentes ocorreram nas próprias escolas das participantes, em espaços igualmente privativos – um deles também área externa da escola, outro numa sala reservada – definidos de comum acordo entre as professoras e a gestão das respectivas unidades escolares, de modo a respeitar a disponibilidade de cada uma e, sobretudo, a não incidir sobre o tempo de trabalho com as crianças. Essas propostas e desdobramentos buscaram preservar os princípios éticos da pesquisa e as possibilidades concretas de participação das docentes.

Antes do início das entrevistas, entreguei e apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em linguagem acessível e respeitosa. A participação se deu de forma voluntária, sem qualquer tipo de constrangimento.

Cada entrevista foi única. Em cada encontro - enquanto as histórias e as nuances das experiências de cada professora eram reveladas pelas falas, silêncios, imagens e lágrimas - meus

sentidos também eram tocados. Diante de vidas com narrativas tão diversas, ora eu percebia pontos de encontro, ora surgiam camadas humanas que, de forma incontável, despertavam minhas emoções. “[...] eu me retraio olhando em cada rosto / cada um tem seu mistério / seu sofrer, sua ilusão” (Gilson; Joran, 2016).

Os encontros duraram entre 50 a 90 minutos. Ao chegar, agradei a disposição em participar nessa etapa da pesquisa e apresentei o ambiente. Expliquei que aquele espaço havia sido pensado como uma espécie de convite: um convite à memória, à pausa e à livre expressão. Apresentei alguns dos objetos dispostos no local: imagens, brinquedos, objetos (apontando-os em sua disposição); além de materiais como papéis, lápis e tecidos. Ressaltei que o uso desses materiais seria sempre opcional, e que eles poderiam ser utilizados durante e após a conversa, caso assim a entrevistada desejasse.

Nesse momento, procurei estabelecer uma relação de confiança e liberdade, dizendo algo como: “Quero te convidar a explorar este espaço como preferir. Sinta-se à vontade para tocar, observar ou escolher o que te desperte alguma lembrança ou que tenha um significado para você. Estes materiais e objetos podem te acompanhar durante nossa conversa ou em outros momentos, caso queira registrar algo de forma diferente – seja por um desenho, uma palavra, uma colagem ou outro gesto simbólico”.

Após essa breve apresentação, permiti que as professoras se ambientassem com tranquilidade, sem pressa, respeitando o tempo de cada uma.

Rosália Duarte (2004) explicita que a realização de entrevistas que seguem linhas menos rígidas representa uma complexa tarefa:

Realizar entrevistas, sobretudo se foram semi-estruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista (Duarte, 2004, p. 216).

Nesse sentido, a autora apresenta alguns subsídios para a realização de entrevistas com maior qualidade:

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definido os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – egos focais/informantes privilegiados –, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma

entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (Duarte, 2004, p. 216).

Esses cuidados foram observados ao longo de todo o processo e a cada nova entrevista, ajustando algumas escolhas de acordo com as reflexões provenientes de cada encontro. Na primeira entrevista, notei um certo retraimento por parte da pessoa entrevistada, sobretudo em inserir-se no ambiente com liberdade. Do outro lado, me percebi um pouco tensa ao conduzir a entrevista e realizar as intervenções pontuais. Foi um momento de aprendizado que me fez compreender ainda mais a importância do tempo, do silêncio e da delicadeza para que o espaço pudesse, de fato, ser acolhido e habitado pela memória.

Como parte desse movimento de constante atenção, incluí no roteiro uma prática específica: logo após a apresentação do ambiente - a partir da linguagem corporal observada nas participantes (gestos, posturas e olhares que indicassem sinais de desconforto ou hesitação) - fazia um breve pedido de licença, no qual eu me retirava do espaço por alguns instantes e pedia para que a participante ficasse à vontade em observar, tocar e explorar os materiais. Essa ação, ainda que como uma pausa sutil, teve como propósito favorecer a liberdade com o ambiente e os materiais dispostos, sem a presença imediata da pesquisadora, ampliando o conforto e criando um intervalo onde o encontro com a memória e a expressão pudesse acontecer com maior espontaneidade.

Esse gesto me pareceu fundamental para favorecer a abertura emocional, criando uma atmosfera de conforto e escuta, onde a memória pudesse transitar livremente, entre solidão e silêncios, entre pessoas e ambiente evocativo. Nesses casos, ao retornar, iniciava-se a entrevista propriamente dita, sem pressa, num tom de conversa leve e aberta.

Após agradecer, eu convidava a professora a compartilhar sua trajetória de vida e profissional, pedindo para me contar um pouco sobre suas experiências que consideram ter relação com o modo como compreendia as crianças, a Educação Infantil e a profissão docente, me contando sobre quem era a pessoa por trás daquela profissional. Esse momento primou pela liberdade narrativa e a escuta atenta, respeitando o ritmo e as escolhas de cada participante. Como expressa George Gaskell (2002, p. 73):

[...] a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de respostas. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir.

As entrevistas narrativas foram conduzidas com base nas contribuições de Fritz Schütze (2018), que propõe uma abordagem centrada na experiência vivida e narrada pelos participantes, e inspiradas nas contribuições de Norman Denzin, cuja perspectiva valoriza a narrativa como um ato performativo e reflexivo, tanto de quem conta quanto de quem escuta. Embasada nesses autores, minha postura como pesquisadora não foi neutra. Ao contrário, me faço, junto com a pesquisa, numa perspectiva em que reconheço minha própria trajetória e afetos como parte constitutiva da investigação.

As entrevistas iniciaram com o convite aberto à rememoração, para que as participantes pudessem narrar livremente suas experiências. Durante a escuta, foram feitas poucas intervenções; primou-se por favorecer o fluxo da fala ou aprofundar aspectos significativos, voltadas para questões espontâneas relacionadas ao tema da pesquisa, visando ampliar ou esclarecer pontos, em que os materiais expressivos permaneciam sempre à disposição. “A entrevista narrativa se processa através de quatro fases: ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 96).

Ao final, procurei, de maneira delicada, convidar cada participante a registrar suas memórias ou sentimentos por meio dos materiais disponíveis: uma palavra, um desenho, uma colagem, algo simbólico que ajudasse a trazer outras camadas à tona. Nesse momento, procurei favorecer uma atmosfera de tranquilidade, inserindo como som no ambiente uma melodia instrumental. Caso desejasse, as participantes podiam nomear sua criação e compartilhar o sentido atribuído a ela, compondo assim um documento expressivo complementar ao relato oral.

Antes de encerrar, abri espaço para complementações, como comentários outros, projeções e esperanças. Em seguida, agradei a participação e garanti a confidencialidade das informações. Destaquei, ainda, que uma possível continuidade se mantinha aberta: caso a professora desejasse compartilhar algo mais, retomar pontos ou complementar sua participação em outro momento, deixei o convite para novos encontros. Não houve, nesse sentido, manifestação de desejos, mas uma devolutiva gestual, em que os olhos sorriram e acenaram em ciência e, ousado dizer, satisfação.

Por fim, além do registro das gravações das entrevistas em áudio, capturei imagens das produções expressivas (mediante autorização) – uma espécie de “coleção de dispositivos narrativos” – compondo, de igual modo, os dados.

Ao final, também fiz registros sobre minhas próprias impressões em relação a cada encontro, constituindo um olhar ampliado sobre a complexidade e a delicadeza de cada

experiência compartilhada. Fui me dando conta de que não apenas os relatos compartilhados formavam o tecido da pesquisa, mas também os silêncios, as pausas, os olhares distantes e as lembranças despertadas em mim mesma. Essas observações se traduziram, ainda, como lugar de elaboração entre o vivido e o escrito, permitindo acompanhar também o meu próprio deslocamento enquanto pesquisadora.

5.4.3 Da escuta às palavras escritas

As gravações de áudio foram transcritas por mim do modo mais fidedigno possível. A transição dos textos de campo para os textos de pesquisa se apoiou na abordagem compreensiva-interpretativa, conforme propõe Elizeu Clementino de Souza (2014), buscando entender as nuances e significados e construindo sentidos e significância social para eles.

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre das singularidades das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

Inspirada por essa abordagem, o diálogo interpretativo nesta pesquisa transcorreu por três tempos principais e inter-relacionados, conectando-os aos seus objetivos:

- **Leitura cruzada:** momento inicial de leitura das narrativas em que, com escuta sensível e articulatória das trajetórias de vida individual e coletiva, busquei identificar aspectos culturais, socioeconômicos, formativos e subjetivos dos participantes, considerando as singularidades de cada narrativa e os deslocamentos, numa dinâmica entre o particular e o coletivo. Desse modo, apresento os perfis biográficos dos sujeitos-narradores, observando como narram suas trajetórias e identificando experiências que marcaram suas histórias.
- **Leitura temática:** com base nas leituras cruzadas, construo unidades temáticas a partir dos sentidos e significados emergentes nos textos, tendo como eixos: a experiência como formação, desafios profissionais, princípios das DCNEI (Brasil, 2009). Essa interpelação se dá tanto pela totalidade das narrativas, quanto por excertos ou unidades de significação, os quais são compreendidos como expressões vivas de experiência. Nesse tempo, busca-se captar também, o não dito, as nuances, as camadas mais sutis da experiência narrada. Nas palavras de Souza (2014, p. 44):

A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas.

- **Análise interpretativa-compreensiva:** integra-se a todo o processo anterior, para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada. Aqui, por meio da triangulação das fontes, retorno reiteradas vezes aos materiais produzidos - gravações, transcrições, observações e expressões narrativas simbólicas - e busco uma articulação dialética entre as experiências pessoais, contextos formativos e práticas vividas, para uma compreensão mais ampla sobre como as experiências vivenciadas pelas professoras da Educação Infantil, enquanto processo de formação continuada, se relacionam com a compreensão e implementação dos princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEI.

Me vi diante de tantas camadas, tantas nuances... Nessas notas, a trilha sonora de um clássico me veio à mente: “E são tantos caminhos pra se seguir! E lugares pra se descobrir!...”. Assim como nesse excerto da versão brasileira da canção “Circle of Life” (conhecida como “Ciclo Sem Fim”) do filme O Rei Leão (1994), cada entrevista abriu trilhas internas, repletas de possibilidades... Percebo que cada história representa múltiplos pontos de partidas, que convidam a explorar diversas direções. Seria impossível desbravar cada olhar, cada palavra acompanhada de um respiro profundo, cada silêncio. Ao adentrar nas narrativas, percebo a emergência de múltiplas camadas que entrelaçam a pessoa-profissional que cada professora é. Era como se eu mesma fosse sendo atravessada por esses “tantos caminhos”, sentindo que, entre as experiências vividas e o presente narrado, habitam muitas histórias, temas e sentidos que se entrecruzam.

Nesse emaranhado vivo de memórias e afetos, me perco!

Mas talvez perder-se também seja parte essencial desse caminho e não signifique desorientação, mas sim um estado de entrega e de aceitação das incertezas que a escuta provoca. Acredito que seja reconhecer que a pesquisa não se move em estrada reta – ela serpenteia, contorna, se multiplica, retrocede, e nisso reside sua potência.

Ao me aprofundar nas narrativas pelas conexões entre gravações, transcrições, leituras, releituras e observações, percebi que muitas marcas se revelavam como pistas sutis: fragmentos de memórias, gestos, pausas ou hesitações que exigiriam um olhar atento e sensível. Nesse tanto, a escolha de um indício não significa, necessariamente, a renúncia aos outros tantos; mas é preciso delimitar o atual campo da compreensão interpretativa.

Assim, com a construção da consciência de que não consigo percorrer todos os caminhos, vou abrindo as veredas desta pesquisa. Num movimento de idas e vindas, entre possibilidades e propósitos específicos, vou retomando a rota aberta a muitas mãos e reencontrando-me com a estrada; percebendo que toda a multiplicidade permanece reverberando, pois a pesquisa é, de fato, esse ciclo contínuo onde os desnorteios deixam rastros que podem ser, em outras viagens, trilhados.

5.5 A PARTILHA DE SENTIDOS CONTRUÍDOS

Penso que histórias não são dados: são presenças que pedem para ser contadas com respeito.

Enquanto escrevia os significados construídos pelas narrativas das professoras, percebi que cada uma trazia um tanto de infância, um tanto de travessia, um tanto de sonho e um tanto de luta pulsando nas escolhas que as professoras fazem todos os dias, como ressonâncias de vida-profissão. No meio disso tudo, também me encontrei com os princípios éticos, políticos e estéticos que balizaram essa pesquisa.

Assim, a partilha dos sentidos se inscreve como um movimento outro, que nasce num gesto que compartilha significados construídos pelos sabores despertados.

Compreender a pesquisa como experiência implicou assumir junto às narrativas um tempo de aproximação e escuta. Um tempo que, por mais que me quisesse ser implacável, diante de cada saber, era desapressado. Era preciso saborear cada história. Provar cada doce que acolhia e confortava; cada salgado que sustentava e despertava; cada azedo que inquietava e movimentava; cada amargo que marcava e provocava; cada umami que se espalhava e ficava.

Foi preciso pedir que o mundo encostasse para que cada voz tocasse os instantes demorados, reconhecendo o pequeno na densidade do vivido. Coisas que só existem quando saboreadas, quando não são engolidas, mas sentidas na demora.

Nesse percurso, eu senti que carregava comigo algo importante demais para ir para as páginas da pesquisa sem que antes eu pudesse compartilhar com as próprias narradoras: os sentidos produzidos pelas entrevistas narrativas, não com os sentidos transversais organizados em articulação teórica, que fazem parte de outro movimento da pesquisa, mas como uma leitura sensível das experiências que generosamente me confiaram. Porque uma narrativa só se cumpre quando retorna, quando compartilha sentidos à quem lhe deu origem.

Para isso, convidei as professoras narradoras para um encontro de partilha de sentidos, para que pudessem escutar a leitura sobre os caminhos que suas narrativas abriram num diálogo

com a Educação Infantil, desejando que fosse espaço também delas, para que pudessem pensar, e ampliar seus próprios sentidos. Um encontro, no sentido mais denso da palavra. Essa incorporação não alterou o corpus da pesquisa, mas o aprofundou, em consonância com a perspectiva da formação como experiência e com o princípio ético, o qual traz este registro do processo como reflexão metodológica.

Por respeito à singularidade e à confidencialidade de cada professora, as convidei para encontros individuais em momentos distintos, nos locais de suas preferências: num café, num espaço privativo da escola antes ou após o trabalho, ou em outro ambiente que as deixassem confortáveis. Desse modo, ocorreram em diferentes espaços: na escola, numa galeria próximo ao terminal de ônibus e num café. Duraram, em média, uma hora cada, e preciso dizer: foi muito acolhido por elas o convite.

Como nas entrevistas narrativas, e mesmo diante dos desafios postos pelas especificidades dos diferentes locais em que se realizaram, busquei o cuidado pela ambiência estética. Sobre uma mesa: um crochê feito à mão, que, como os sentidos produzidos, é produto gestado no tempo e no cuidado; retalhos e linhas simbolicamente dispostos para remeter às metáforas costuradas pela pesquisa, que unem composições diversas em cores e tons e, no ponto a ponto de cada um, bordam outros arranjos; conchas, que representam a escuta que se abre pelo gesto de entrega ao outro e seus mistérios; e um café, liberando aroma e sabor, como acolhimento de presença afetiva e simbólica.

Figura 18 – Iluminura fotográfica - elementos simbólicos: partilha de sentidos



Fonte: Alessandra Menck (2025).

Para o movimento de partilha, a partir das entrevistas narrativas, organizei composições textuais singulares. Nessas composições, busquei tornar visíveis as movências das interpretações, os modos de narrar e as marcas de cada presença participante, articulando trechos de transcrições orais, metáforas e fragmentos interpretativos que emergiram da escuta de cada voz. Esse movimento deslocou o texto interpretativo para um registro de acolhimento e reconhecimento, sem fechamento analítico nem apropriação excessiva do sentido crítico, “buscando a não estigmatização das participantes e cuidando de sua autoestima” (Lombardi, 2020, p. 292). Como afirma Norman Denzin (2017, p. 88), “As vidas e histórias que ouvimos e estudamos são dadas sob uma promessa de proteger aqueles que as partilham conosco”.

As composições textuais foram materializadas juntas aos demais elementos, com um cuidado estético para uma apresentação simbólica de cuidado, respeito, afeto e gratidão à cada professora. Junto deles, uma mensagem minha para elas: “Enquanto interpretava as narrativas, foi assim que senti a força das suas histórias”.

Figura 19 – Iluminura fotográfica: ambiência estética de partilha



Fonte: Alessandra Menck (2025).

Embora o movimento de partilha não estivesse previsto inicialmente no projeto e nos TCLEs, ele não configura produção de dados, mas um desdobramento ético da pesquisa. Por isso, iniciei o encontro agradecendo o aceite ao convite e apresentando um Termo de Ciência específico, garantindo o consentimento livre, a possibilidade de recusa e a não incorporação de quaisquer manifestações ao corpus analítico.

Em seguida, apresentei os elementos simbólicos face ao movimento presente, contextualizando-os nos propósitos do encontro: de certa forma, o de retornar as histórias confiadas junto aos sentidos com elas produzidos, os quais se constituíram no entrelaçamento do processo relacional de narrar, escutar, interpretar e afetar-se mutuamente.

Apresentei que podia acontecer de algumas partes do texto partilhado as tocarem mais profundamente e que, caso acontecesse, tudo bem! Podiam sentir-se à vontade para uma pausa, respirar... Eu estaria atenta e aberta a que se comunicassem comigo.

Em seguida, passamos para uma leitura partilhada da composição textual, com calma, sem pressa. As manifestações que emergiram nesse momento foram acolhidas como ressonâncias do processo, reafirmando a compreensão da pesquisa como experiência formativa.

Para mim, acolher o que se move no outro, sem converter imediatamente em dado, é um gesto ético. Nem tudo o que emerge em uma pesquisa precisa tornar-se material de análise. Algumas experiências podem, e talvez devam, permanecer como experiências íntimas. Por essa razão, optei por manter esse encontro como espaço de escuta, partilha e formação sem produção empírica nem impacto nas interpretações já construídas.

Na sequência, compartilhei com as professoras os próximos passos do percurso da pesquisa. Expliquei que, após esse momento de partilha de sentidos, seguiria para os detalhes da escrita final da dissertação e, posteriormente, para a defesa. Reafirmei o compromisso de compartilhar o trabalho final com cada uma delas, caso assim desejassem, reconhecendo o gesto de confiança implicado na entrega de suas histórias para a produção de conhecimentos.

O encontro foi encerrado com a entrega de uma produção simbólica, um marcador de páginas, acompanhado de uma mensagem de agradecimento pelo percurso vivido. Ao final, expressei meu reconhecimento pela disponibilidade e confiança de cada professora, reafirmando que suas narrativas se tornaram parte viva da pesquisa.

Figura 20 – Iluminura fotográfica: o sentido mais bonito da pesquisa



Fonte: Alessandra Menck (2025).

*“[...] os pequenos detalhes não foram feitos
para serem notados.
Eles foram feitos para serem descobertos.
E quando paramos para procurá-los, os
pequenos detalhes aparecem.
Aqui ou acolá.
Minúsculos.
Mas de repente tão presentes, que se tornam
intensos.
Os pequenos detalhes são tesouros.
Aliás, não existe tesouro maior que os
pequenos detalhes.
Um único desses detalhes é suficiente para
enriquecer o instante que passa.
Um único desses detalhes é suficiente para
mudar o mundo.”*

(Germano Zullo)

6 O QUE EMERGE: MOVÊNCIAS DAS NARRATIVAS

Esta interpretação parte do fim. Dos últimos momentos da última entrevista. Como apresento na narrativa da minha própria trajetória, no começo desse estudo. Coincidências? Acho que não!

Quero assim dar início a esta seção na qual teço um diálogo entre as narrativas das professoras participantes da pesquisa, tomando como ponto de partida um compromisso assumido com a última entrevistada e que estendo às demais.

Diante do convite final para expressar simbolicamente sua trajetória e seus sentidos sobre a Educação Infantil, essa professora responde com um gesto aparentemente simples: o desenho de uma borboleta.

Esse gesto, logo em seguida, se desdobra em emoção, silêncio, lágrimas, memória, riso embargado, timidez e revelação. A borboleta, ainda que “nem tão bonita quanto ela queria”, emerge como símbolo de um processo vivo, instável, doloroso e corajoso de transformação. A emoção desse momento desloca o meu papel de pesquisadora.

“*Não me julgue*”, diz ela, num sussurro carregado de outras histórias, de certa forma, silenciadas pela narrativa oral, mas desvelada por outras linguagens. Nesse instante, a proposta multifacetada da minha entrevista escancara sua potência. E como na epígrafe de abertura dessa pesquisa, “Ela fala pelas mãos, pelos olhos, pelos poros” e me diz que contou coisas que merecem ser celebradas e perdoadas.

Não entendo esse apelo como um pedido de isenção crítica, mas como um pedido de escuta compreensiva, à sensibilidade do olhar. E, diante disso, minha resposta: “*Não estou aqui pra isso*”. Uma resposta que se traduz numa promessa complexa: a de narrar com cuidado, interpretar com responsabilidade, refletir com respeito, sem abandonar a criticidade. Nessas circunstâncias, como nos traz Paulo Freire (2011, p. 71-72):

[...] nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança indispensável à própria disponibilidade.

Digo isso porque é preciso ter a consciência de que a pesquisa não pode se furtar à tarefa de compreender e questionar. Mas o julgamento que precisamos evitar é aquele que reduz, que rotula e que silencia. Não se trata de julgar, mas de compreender as experiências que atravessam a formação que, muitas vezes, complexificam o exercício de ser professora. Ao refletir sobre

essa disponibilidade de interpretação, que é diálogo contínuo, Paulo Freire (2011, p. 72) nos lembra que: “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica, deveria fazer parte da aventura docente”. Aqui, ousar pensar: deveria, também, fazer parte da aventura de pesquisa.

A sua emoção, o seu choro, sua simbólica entrega final, tudo isso atravessou também a pesquisadora. Porque se trata de uma pesquisa que é também encontro e formação mútua. Desse modo, a seguir, dou os passos de maior importância desta pesquisa.

Mas antes de qualquer costura coletiva, preciso deixar que as histórias respirem sua inteireza. Por isso, inicialmente, minha escuta e meu olhar se voltam para as singularidades das narrativas de cada professora participante deste percurso do estudo.

Opto por apresentar primeiro essas abordagens singulares, também porque entendo que há uma ética no gesto de escuta que não se apressa a generalizar. Dar lugar às vozes, sem enquadrá-las de imediato em unidades temáticas analíticas, se é que isso é possível, é também um modo de afirmar que cada experiência tem valor por si, e que a compreensão do coletivo se enriquece quando nasce do respeito ao individual.

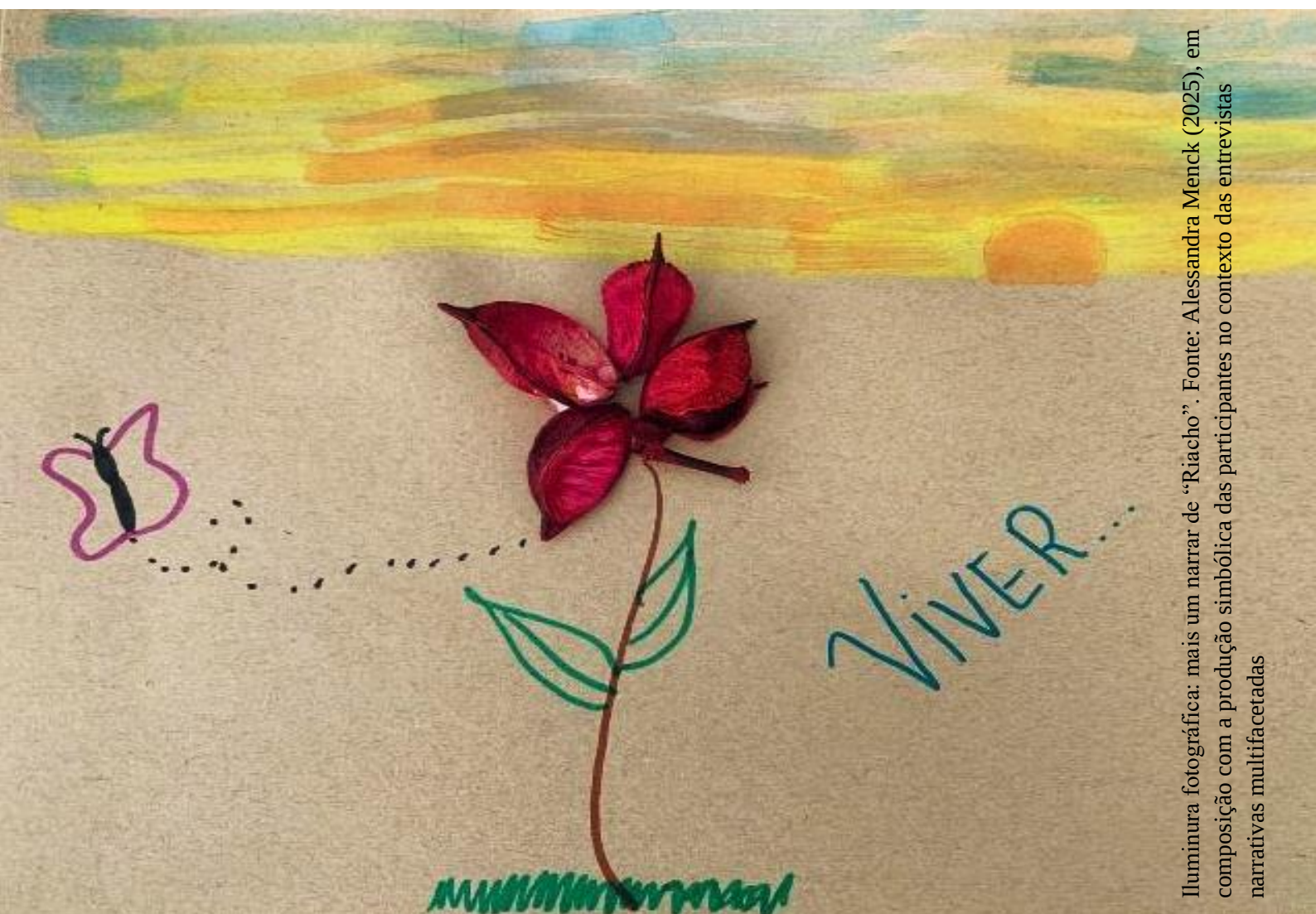
Paulo Freire (2011, p. 18) nos afirma que “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. O que segue, portanto, são janelas para mundos diversos, nos quais a docência na Educação Infantil é vivida com intensidade, com sonhos, com dúvidas, com desafios, com criatividade e com atravessamentos de histórias distintas.

Cada uma das professoras me convida a percorrer os caminhos pelos quais construiu sentidos para sua prática e, nesse percurso, vislumbro experiências formativas muitas e os princípios das DCNEI (Brasil, 2009) que, ainda que nem sempre nomeados diretamente, comparecem nas vozes, nas escolhas, nas inquietações e nos modos de estar com as crianças.

Em consonância com os princípios éticos que regem esta pesquisa, atribuí nomes fictícios às professoras narradoras, como uma tentativa de traduzir, em imagem e poesia, os modos como suas experiências me atravessaram e se deixaram entrever pelas camadas simbólicas do dizer de si.

Cada nome evoca um aspecto do viver: “Riacho”, com fluxo sereno e contínuo, representa a experiência que marca o percurso, formando o caminho com delicadeza e constância; “Chuva”, como expressão da força que cai sobre nós e banha com intensidade e renovação o solo da memória; “Névoa”, misteriosa memória encoberta que se revela lentamente ao olhar sensível e atento; “Aurora”, passagem entre tempos e anúncio do porvir.

Com vocês, as presenças que habitam este estudo.



Iluminura fotográfica: mais um narrar de “Riacho”. Fonte: Alessandra Menck (2025), em composição com a produção simbólica das participantes no contexto das entrevistas narrativas multifacetadas

“[...]eu sou filha única dos meus pais, então cresci na roça com eles. Os dois trabalhavam, era bem difícil, assim, a vida era bem simples.

Eles trabalhavam por dia, não tinham com quem me deixar [...] então, ela me levava junto e eu ia... ficava sozinha brincando. [...] era com lama, com as palhas de cebola que ia cortando, daí secava e eu fazia ninhos, era bem legal.”

(Riacho, 2025)

6.1 O CURSO DE “RIACHO”

O riacho brota da nascente de água e a melodia das suas águas me remete à fala suave da professora. O riacho carrega o que recolhe: cascas, folhas, vestígios das margens. Essa professora, assim como o riacho, também leva consigo memórias da infância, saberes da vida e da roça, marcas daquilo que lhe foi permitido ou negado.

O riacho tem uma geografia que se transforma de acordo com o terreno, ele é maleável, mas não sem identidade. Assim também é a trajetória dessa professora: uma formação que se fez no fluxo do tempo, alimentada por experiências, encontros e afetos.

A infância de Riacho se desenha nas bordas da roça, nas margens da escassez, entre a lida dos pais e as sobras da lavoura, na sombra do mundo do trabalho adulto, que a envolvia, e ali lhe cabia esperar, observar, brincar.

[...] eu sou filha única dos meus pais, então cresci na roça com eles. Os dois trabalhavam, era bem difícil, assim, a vida era bem simples. Eles trabalhavam por dia, não tinham com quem me deixar [...] então, ela me levava junto e eu ia... ficava sozinha brincando.

Ela ia trabalhar e eu ficava na sombra, na sombra debaixo de sombrinha, ou ficava atrás dela.

[...] era com lama, com as palhas de cebola que ia cortando, daí secava e eu fazia ninhos, era bem legal.

As caixas de plástico, dessas que vêm aqui da merenda, sabe? Eu ia encaixando uma dentro da outra, formava casas, colocava palha de... restos de cebola que iam secando ali, e ficava o dia inteiro brincando.

O que eu lembro que eu não gostava mesmo era do frio, até eu falo que hoje é um trauma de infância, de frio, porque em tempo de frio eu tinha que ir junto e eu não gostava. E acordar cedo... acordar cedo, porque era muito de manhã, – três, quatro horas da manhã eles já estavam indo pra roça trabalhar – isso pra mim... eu trago isso comigo, de acordar cedo e o frio... o frio pra mim é muito difícil. Daí já vem toda aquela lembrança. Sempre quando está frio fico estressada, daí eu já não consigo fazer mais nada (Riacho, 2025).

Seu tempo de vida quando bem pequena se desvela numa experiência vivida com os brinquedos do chão, matéria-prima de invenção. É uma infância que se expressa pela potência do brincar, mesmo sob condições adversas.

Mas a memória também carrega os traços de dor. O frio das madrugadas, as saídas às três ou quatro da manhã para acompanhar os pais, deixaram traumas que se manifestam toda vez que a temperatura cai. A infância aqui se apresenta como o tempo das brincadeiras, mas também como o tempo que se inscreve no corpo, que deixa marcas.

As ressonâncias culturais de classe social e gênero se fazem fortemente presentes na narrativa da professora. Uma infância na maior parte desse tempo vivida ao solo, sem a presença de outras crianças. Ela narra o encontro com outras crianças próximo do tempo de ingresso na escola (5 ou 6 anos), quando a avó adoeceu e, por isso, sua mãe passou a deixá-la na casa da avó, onde passou a brincar com os primos. Destaca por várias vezes que brincava de “brincadeiras de menino”.

Cita a boneca como que contrapondo essas impressões e enfatizando que havia mais “brincadeira de menino”, ao citar a pipa, as bolinhas de gude, o pé de lata, a perna de pau. Mas voltava a dizer que brincava pouco, porque os meninos brincavam mais com meninos, e que foi se encontrar com meninas na escola, com as quais, apesar de serem suas vizinhas, não convivia antes, já que acompanhava os pais na roça e que tinham uma rotina de despertar bem cedo e dormir também no início da noite.

Essas ideias em relação às brincadeiras “de menino” e “de menina” foram sendo transmitidas por meio de espaços sociais. Construções sociais e culturais que, ao longo do tempo, associaram comportamentos, objetos e papéis a cada gênero, perpetuando expectativas sobre como meninas e meninos “devem” agir, brincar, se vestir ou expressar emoções.

Brincadeiras mais ativas e competitivas (como bola, pipa, carrinho) foram associadas ao universo masculino, talvez por se alinharem à ideia de força, ousadia e movimento — valores considerados “masculinos”. Brincadeiras mais cuidadosas ou simbólicas (como boneca, casinha, comidinha) foram associadas ao feminino, reforçando papéis ligados ao cuidado, à maternidade e à domesticidade. Distinções que acabam limitando a liberdade das crianças de explorarem toda a gama de experiências e aprendizados, além de — e principalmente — reforçar desigualdades de gênero desde cedo, influenciando a autoestima, as relações sociais e até escolhas profissionais futuras. Por isso, acredito que trazer considerações críticas sobre essas marcas é fundamental para destacar a importância da construção de práticas pedagógicas que acolham a diversidade, desconstruam estereótipos e ampliem o campo de possibilidades para todas as crianças.

Riacho cita momentos de dificuldades que fizeram com que sua mãe buscasse renda como empregada doméstica na cidade de Sorocaba, o que chama de “aqui”, provavelmente pela divisa e história atrelada ao município de Votorantim. Nesse momento, conta que, com 11 anos (ainda criança), assumiu a responsabilidade com os cuidados da casa e, inclusive, do pai. Era ela quem preparava a alimentação dele. Passou a morar sozinha com ele, vendo a mãe somente aos sábados, que era quando esta voltava para casa.

A situação descrita é um exemplo da adultificação da infância, quando crianças assumem precocemente papéis de cuidado, trabalho ou responsabilidade familiar. Apesar de infelizmente tratar-se de uma prática comum em contextos de vulnerabilidade social, penso ser urgente inseri-la numa compreensão como quebra do direito à infância plena, além de revelar a forte marca das atribuições de gênero nas expectativas sociais. Mesmo quando ainda criança, ela é colocada nesse lugar de cuidar do outro, reproduzindo um papel tradicionalmente feminino.

Essa narrativa convida a pensar como as experiências de vida, inclusive aquelas marcadas pela ausência de direitos – ainda que possivelmente não provocadas de modo consciente pelo pai – moldam subjetividades do ser e reforçam a importância de construir espaços que reconheçam as marcas do vivido, ao mesmo tempo em que reafirmam o direito das crianças de serem crianças.

Ingressa no trabalho doméstico por volta dos treze/quatorze anos, quando a mãe começou a levá-la consigo para que começasse a cuidar dos filhos da sua patroa. Em seguida, ao completar 17 anos, veio morar definitivamente na região de Votorantim e começou a trabalhar numa outra residência. Limpava a casa durante o dia e à noite cuidava dos filhos da dona, que é quando retornavam da escola.

Essa forma de inserção no trabalho, por vezes vista como “ajuda” ou “formação para a vida”, evidencia uma lógica de transição intergeracional de responsabilidades e representa restrições que situam profundamente o desenvolvimento pessoal e educacional das meninas. O trabalho de cuidar aparece não como escolha, mas como destino comum às mulheres de classes populares, naturalizado desde a infância e juventude.

O movimento seguinte se dá quando a mãe busca trabalho para a filha no comércio da cidade – um aparente gesto de cuidado ativo e de projeção de futuro para a filha. Riacho estabelece vínculos de amizade com companheiras de trabalho e, juntas, prestam concurso público. A participante compartilha, com certa surpresa retrospectiva, o quanto desconhecia os percursos e possibilidades da esfera pública *“Eu não tinha a mente aberta, não tinha conhecimento nenhum, nenhum, nenhum”* (Riacho, 2025). Ainda assim, narrando com afeto e simplicidade, recorda os modos criativos com que estudavam, aproveitando os intervalos do trabalho: *“A gente estudava junto. Conforme estava trabalhando ali, se não tinha movimento no caixa, a gente estudava junto, com a apostila embaixo, assim [mostra em gesto o narrado], nós três”* (Riacho, 2025).

Desse modo, ingressa como auxiliar e atribui a essa experiência seu início na educação, que posteriormente se desdobra no cargo de professora. Relata: *“Aí me chamou, caí de*

paraquedas, mas daí eu fui gostando” (Riacho, 2025). Essa fala traduz o sentimento de surpresa diante de um caminho que não havia sido planejado, mas que, uma vez trilhado, passou a fazer sentido.

Menciona a transformação vivida atualmente na Educação Infantil. Explica que, no seu ingresso como auxiliar, era o tempo do *“todo mundo sentado”* e que *“muita coisa mudou!”*. Observa que, como professora, mudou totalmente seu olhar, pois, como auxiliar, focava-se mais no “cuidado”; como professora, *“tem o cuidar e tem o desenvolvimento daquela criança... Por que aquela criança está passando por aquilo? A gente já olha com outros olhos” (Riacho, 2025).* Expressão essa que revela como a criança pode ser fragmentada sob diferentes óticas de atribuição profissional, formação, expectativas sociais e políticas, histórias e afetos pessoais.

Enquanto auxiliar, a ênfase recaía sobre o cuidado entendido como tarefa, como zelo físico e supervisão. Como professora, há uma ampliação do olhar para as dimensões nas quais há o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, potente e complexo, que se comunica por múltiplas linguagens e que precisa ser compreendido em sua integralidade.

Essa distinção, ainda presente em muitos contextos escolares, denuncia um problema estrutural e evidencia a necessidade de pensar o trabalho compartilhado na Educação Infantil por docentes e, diante de condições que desconsideram esse princípio, como uma engrenagem relacional e ética, em que todos os profissionais — docentes, auxiliares, equipes de apoio — compartilhem momentos de estudo, reflexão e (res)significação de seu papel na educação a partir da prática, e problematizem a efetiva garantia dos princípios de respeito, escuta e valorização da infância; como quando essa importância é reconhecida na própria narrativa da professora:

Eu acho que as formações, o estudo que a gente vem tendo ao longo desse processo – porque quando eu entrei era daquele jeito e eu achava, vamos dizer assim, certo – aí agora, hoje, depois de tudo que a gente lê e a gente vê, mesmo eu tendo passado a infância mais livre, brincando com a natureza, antes para mim aquilo – de ficar sentado na sala – era certo, só que para mim agora, hoje, não mais (Riacho, 2025).

A associação entre teoria e prática fomenta indagações e a práxis, compreendida aqui como ação crítica e transformadora. Podemos ver isso no seguinte relato:

Eu acho que o contato é através dos estudos que a gente tem, as experiências dentro da sala mesmo aqui... Até esses dias eu estava comentando com a [cita a auxiliar de serviços infantis com quem trabalha] aqui, que a [cita uma criança da sua turma] era de creche, só que ela veio para nós e ela não conseguia subir a escada do brinquedo. E hoje, hoje em dia, ela sobe. Tem a dificuldade dela, lógico, mas ela corre, ela já está bem mais... já desenvolveu muito mais essa parte motora do que quando ela veio,

sendo que ela já ia em creche. Daí nós ficamos pensando, ‘mas por quê? Por que aconteceu isso com ela?’

Mesma coisa com o [cita outra criança da turma], ele super desenvolveu, e ele veio de outra creche. E foi a pergunta que eu e a [cita, novamente, a auxiliar de serviços infantis com quem trabalha] ficamos: ‘mas por que, se eles já vieram de outra creche?’

Aí a gente chegou à conclusão de que só o espaço já conta muito. A liberdade que eles têm de ir e escolher o que fazer, se sobe, se desce, se pula, se senta. Eu acho que isso já faz muita diferença para o desenvolvimento das crianças (Riacho, 2025).

Podemos dizer que a experiência narrada revela um processo de transformação do olhar da professora sobre a infância, mediado pela escuta atenta, pelo trabalho coletivo e pela relação direta com as crianças. Percebemos, aqui, a valorização do movimento livre do corpo, da autonomia, dos espaços como promotores de condições para a eminência dos princípios previstos nas DCNEI (Brasil, 2009), num movimento de apropriação de perspectivas provenientes do entrelaçamento que a teoria e a prática provocam.

A docente compartilha uma experiência em que a prática cotidiana e a observação sensível das crianças a levaram a ressignificar suas crenças sobre o desenvolvimento infantil, a aprendizagem e seu próprio papel como educadora, ao narrar um episódio e impressões sobre uma criança da escola que é também seu filho:

Eu vejo até pelo [cita o filho] mesmo ele, que sempre esteve aqui - e eu não imprimo o desenho para ele desenhar, ele faz desenhos livres em casa, não imprimo - um dia ele ganhou o desenho impresso em um médico que ele foi no hospital, daí a moça deu um desenho impresso para ele e ele pintou certinho dentro do desenho. Aí eu falei, “Mas como um negócio desse? Se eu não faço isso, eu não dou”. E agora os desenhos dele, quando ele mesmo desenha, ele pinta dentro.

Isso eu acho que faz parte da vivência dele aqui, da experiência que ele tem dentro desse “livre” que a gente fala, não sei explicar como que isso acontece.

Até as minhas crianças da etapa do ano passado, eles vinham escrevendo já, sendo que a gente não ensina a escrever. Eu com a [cita o nome de uma colega professora] ficava, “Nossa! Mas como?”

Mas é tudo porque a gente proporciona isso para eles de uma outra forma, mas eles têm o contato (Riacho, 2025).

Algumas marcas dessa ressignificação podem ser elencadas, como:

- O estranhamento como momento de virada: quando ela narra que percebe que a criança (seu filho) passou a pintar “dentro do desenho” ao ver sua experiência com o material estruturado no hospital, e se surpreende. Esse momento aparece como um “choque” que a leva a confrontar sua própria prática e perceber efeitos do que ela não “ensina”, mas que são aprendidos pelas experiências de relações com o mundo vividas pelas crianças.

- Reconhecimento da potência do cotidiano e da intencionalidade educativa: Sua narrativa evidencia um movimento de compreensão sobre o fato de que o que acontece com as

crianças não é fruto do acaso. Há um reconhecimento implícito de que sua prática que valoriza o desenho livre e não imprime moldes produz efeitos reais na autonomia, na expressão e no modo como as crianças se relacionam com a linguagem gráfica. A mesma lógica aparece ao mencionar que os alunos *“vinham escrevendo já, sendo que a gente não ensina a escrever”* (Riacho, 2025), desvelando a construção da confiança na pedagogia da escuta, na potência do ambiente e na valorização dos processos de apropriação e de expressão das crianças.

Ao longo de toda essa narrativa da professora, é possível identificar indícios da presença dos princípios estabelecidos pelas DCNEI (Brasil, 2009), como:

- Ao optar por não imprimir moldes, a professora reconhece a autonomia da criança como autora de seus próprios traços e ideias, e confia na sua capacidade expressiva, respeitando sua maneira de ser e fazer;
- Quando relata que uma criança desenvolve uma habilidade observando e experimentando, e isso é acolhido, não corrigido, demonstrando respeito à singularidade de cada criança e às suas trajetórias;
- Quando seu relato revela valorização pelo desenho livre, as formas próprias de expressão, e celebra aquilo que é produzido pelas crianças, ligada a uma vivência estética e uma Educação Infantil que nasce do cotidiano, do brincar, do observar, do experimentar;
- Quando a liberdade das crianças, seja para escrever, desenhar, se movimentar evidencia que criam e aprendem a partir daquilo que vivem e do espaço que lhes é dado para isso;
- Quando expõe uma atuação que não procura “ensinar a escrever”, mas proporcionar vivências e contextos significativos de linguagem.

Mas há também movimentos de deslocamentos. O trecho da narrativa que se apresenta a seguir revela um “esforço” da professora em incluir o diálogo como parte da experiência pedagógica. Ela reconhece que as crianças precisam ser informadas sobre o que vai acontecer, que o diálogo pode acontecer na roda ou na brincadeira, que é necessário “tirar um tempo” para estar com elas:

Eu gosto bastante de conversar com eles sobre o que vai acontecer na rotina (...). Eu sempre tento tirar um tempo da correria para conversar um pouco com eles, ou na brincadeira, na roda de conversa (...), mas é legal você pegar uma criança que está ‘ai, brincando’, e você vai lá e puxa o assunto com eles, sem ser num assunto de uma roda de conversa (Riacho, 2025).

Esses elementos demonstram uma escuta em processo, que ainda busca caminhos para se fazer mais plena, pois parece ocupar um lugar acessório, e não estruturante da prática. A

própria expressão *“tirar um tempo da correria”* revela que o tempo de escuta e interação sensível é vivido como possível exceção, e não como eixo, devido a uma “correria” que pode ter relação com a quantidade de tarefas, ou com a lógica que organiza o cotidiano escolar, no qual demandas imediatas e funcionais podem sobrepor-se à qualidade da presença com as crianças. Isso pode indicar que, embora a professora valorize esses momentos, eles ainda não são plenamente vividos como tempos pedagógicos em si, legítimos e centrais no cotidiano da Educação Infantil.

A professora afirma: *“mas é legal você pegar uma criança que está “ai, brincando”, e você vai lá e puxa o assunto com eles”* (Riacho, 2025).

Aqui emerge um ponto de relevância: a aproximação do adulto na brincadeira da criança. A intenção é claramente afetiva, relacional, sensível e não se apresenta de modo detalhado na narrativa, mas podemos inserir uma questão importante: até que ponto a intervenção, mesmo bem intencionada, interrompe uma experiência potente que já estava em curso? A brincadeira, como linguagem fundante da infância, é uma forma de pensar, viver e narrar o mundo.

Quando o adulto “vai lá e puxa o assunto”, mesmo que despretensiosamente, pode ocorrer uma quebra da lógica da brincadeira, deslocando o foco do que era vivido para o que é trazido de fora. Penso que isso não significa que o adulto não possa se aproximar da brincadeira, mas o “como” se aproxima importa profundamente. Aproximar-se escutando, observando, aguardando o convite/abertura da criança, é diferente de interromper com uma agenda adulta, ainda que implícita.

A partir dessa leitura, é possível afirmar que os princípios das DCNEI estão presentes, mas em movimento, em constituição. Eles se esboçam nas intenções da professora, mas ainda encontram limites na forma como a prática é vivida. Nessa narrativa, há a sensibilidade em reconhecer que o diálogo pode acontecer fora da roda, o que é um avanço em relação à lógica formal da escola.

Ao longo da narrativa, observo, de maneira delicada em minha frente, Riacho, como uma docente em fluxo sereno e contínuo, formando-se pelo caminho com delicadeza e constância. Sua fala expressa uma abertura: ela observa, tenta, experimenta. E é justamente nessa disposição para o encontro que reside a potência formativa da experiência, como sujeito que é afetado, transformado pelo que se vive.

Assim, não vemos nas experiências narradas pela professora uma prática “pronta” ou “totalmente alinhada” com as DCNEI, mas uma construção onde os princípios vão sendo tecidos no entrelaçamento da intenção, da dúvida e da experiência.

Outro desvelamento significativo emerge quando a professora diz:

Eu sou mais ouvir do que falar, eu não falo muito, eu mais escuto e eu reflito muito, só que eu não sou muito de falar. Então, às vezes, eu sofro um pouco, porque daí eu guardo para mim, mas eu sempre reflito naquilo que eu estou vendo, sou mais observadora, mais ouvinte do que falante. Para mim, falar, assim, é muito extremo, daí eu falo, mas eu sou mais uma ouvinte (Riacho, 2025).

Nesse momento, me dou conta do teor de coragem que foi empregado nessa disponibilidade narrativa a que ela se propôs, saindo da sua zona de silêncio e assumindo o risco da escuta do outro, da interpretação, do julgamento até! Um gesto que mostra o grau de consciência, confiabilidade e comprometimento com a sua profissão e com a Educação Infantil. Professora, obrigada por me confiar sua voz!

Essa postura introspectiva, reflexiva e observadora pode ser vista de maneira positiva no processo formativo: ela aprende pela escuta, pela observação sensível do que está ao redor. No entanto, a fala também expressa uma tensão subjetiva: “*eu sofro um pouco, porque daí eu guardo para mim*”. Esse sofrimento revela um movimento de silenciamento que, ao mesmo tempo em que protege, pode impedir a expressão plena de sua voz profissional. Uma experiência da docência como um território de conflito interno, em que o desejo de comunicar e participar convive com o medo e a insegurança.

Vejo a inteireza humana, uma profissional que se reconhece limitada em alguns aspectos, mas que, apesar disso, encontra também coragem, e age com ética, sensibilidade e busca de apoio. Sua narrativa expressa uma formação que acontece nos entremeios das relações e da escuta, por meio de práticas de cuidado, corresponsabilidade e reflexão contínua, ainda que marcada por tensões subjetivas.

Ao tratar do seu cotidiano com as crianças, a professora narra:

Chego, falo bom dia para eles, canto a música “Bom Dia”, as meninas já vão trocando eles, tirando blusa, se está calor, colocando blusa, se está frio, aí vamos para o café da manhã, aí eu volto, monto os cantos, ou as meninas me ajudam a montar os cantos da sala para eles ficarem brincando, enquanto elas terminam de trocar.

Aí eu venho para fora, arrumo os cantos externos, aí eu volto, converso com eles que a gente vai sair para fora, explico segunda-feira o que tem, convido eles a olharem, às vezes eles não olham, eles querem brincar, mas a gente convida, não é?

Aí eles brincam, a gente volta para a sala, aí eu já volto para a roda, eles tomam água, vou para o banheiro, aí eu faço a roda de conversa, geralmente eu pergunto o que eles fizeram aqui fora, se for segunda-feira, o que eles fizeram com a família, eu tenho essa conversa com eles.

Aí eu conto a história, faço a roda, contagem, daí eu explico a sessão que vai ter do dia, que é a atividade que a gente faz; quando é em grupo, eu explico para eles que vou chamar algumas crianças, e quando é todo mundo, eu explico também que vai todo mundo.

Aí eles fazem atividade, aí se sobra o tempo, a gente sai brincar fora, se não, a gente vai para o almoço. Aí almoçam, escovam os dentes e vem para dormir. Essa é a minha rotina, procuro fazer sempre uma rotina mesmo.

Esse desenho esboçado evidencia uma organização dos tempos. De fato, oferecer estabilidade, continuidade e previsibilidade às crianças é importante. Acredito que essa organização é um elemento do cotidiano que propicia segurança às crianças desde bebês, um importante gesto de cuidado.

No entanto, quando olhamos para a sequência descrita, somos convidados a pensar: Há espaço para escutar os interesses das crianças nesse roteiro? As escolhas infantis têm lugar legítimo nesse percurso?

Vemos a presença da roda da conversa e nela uma clara intenção de escuta, mas não há menção se o que as crianças “dizem” orientam as propostas seguintes, ou que seus interesses reorganizam a rotina. Portanto, a escuta vem à tona como unidade temática para uma discussão necessária. O que escutar? E enquanto escuto e interpreto essa narrativa, não consigo deixar de pensar na emergência de tratar, inclusive, do que se passa pelas entrelinhas desse excerto. Dessa escuta que vai além da escuta das palavras. Mais tarde, a narrativa da professora desvela maiores compreensões, mas aqui, faço minha autoescuta e pauso para inseri-la na discussão.

Falar dessa escuta é, antes de tudo, esclarecer que não se trata apenas da escuta dos enunciados claros – do que é dito verbalmente – mas de uma escuta, também, dos silêncios, dos gestos, dos olhares desviados, dos interesses e desinteresses... das linguagens das crianças, que escapam da fala.

É nesse ponto da minha pesquisa que me permito destacar a escuta mais do que um conceito: enfatizando a importância de se revelar como um modo de estar com as crianças no mundo, sem fragmentação dos momentos, reconhecendo-as como sujeito que sabe, entende, compreende, sente, e reconhecendo sua potência de criar, transformar e participar de todo o seu processo educativo de maneira ativa e potente. Uma escuta disponível, na qual ações importantes de cuidado (como trocar de roupa, escovar dentes, alimentar-se, dormir) não se deem sob modos técnicos, mas como relações sensíveis.

Dito isso, sigo o diálogo com a narrativa da professora, e há uma fala em que ela nos coloca diante de sua postura profissional inquieta, e de escuta, de tal forma que não se acomoda, especialmente diante das crianças que não respondem de maneira “esperada” ou que expressam sofrimento. Ela diz: *“Eu sempre fico pensando em estratégias (...) fico pensando em casa, o que está desencadeando, qual o gatilho...”* (Riacho, 2025).

Essa forma de narrar já expõe, por si, um movimento formativo. Ela carrega as experiências no pensamento, nas hipóteses, no desejo de compreender o outro.

Aqui, o princípio ético das DCNEI se apresenta com força: o cuidado com a criança como um todo. Ela não fala em “corrigir”, mas em entender, em buscar o porquê, em construir um contexto menos desencadeador de sofrimento.

Em contraste com os desafios de compreender a criança que sofre, a professora fala com entusiasmo de uma escuta de uma criança que pergunta, que conversa, que divaga:

Eu sempre escuto eles assim, eu tento ir dando ênfase mesmo para eles, ao que que eles estão pensando.

Se deixar ele, a gente vai embora assim numa roda de conversa, fica a manhã inteira. Mas por que isso? Mas por que aquilo?(Riacho, 2025)

Ela demonstra alegria com a curiosidade infantil, gosto pelo pensamento livre, tempo e disponibilidade para a criança. Isso é profundamente estético e político. Estético porque reconhece a beleza no pensamento infantil, nas perguntas que não se encerram. Político porque desloca o lugar do saber que se altera da professora para a criança, numa relação horizontal de diálogo e partilha. A criança é reconhecida como sujeito pensante, cujas perguntas merecem devolutivas e continuidade.

Ao final da sua narrativa, ela aceita o convite à expressão simbólica e conta sobre como a natureza se manifesta na sua prática com as crianças: a investigação que estão fazendo sobre as borboletas, as conversas que tratam da importância do cuidado com a natureza, com as árvores (que são casas de passarinho, filtram o ar), o cheiro das flores, o pôr do sol compartilhado em imagens e, depois, reinventado pelas crianças em aquarela... Essa dimensão ganha corpo no cotidiano com as crianças. E declara:

[...] eu sempre converso com eles sobre o respeito com a natureza. Às vezes eu saio com eles e eles gostam bastante de ficar olhando as borboletas, as florzinhas..., do cheiro da flor de morango..., eles gostam bastante.

Eu gosto muito de natureza... eu acho que eu trago bastante assim para eles, dessa... minha parte natural. (Riacho, 2025).

Esse trecho permite observar a professora oferecendo às crianças algo de si, algo sensível, íntimo, afetivo, num gesto de partilha de mundo e de memória.

Seu reconhecimento pessoal pela vida natural, sua origem do campo, vinculado a memórias da infância, transbordam para a prática pedagógica. Nesses momentos, o princípio estético se intensifica: as crianças observam, sentem, conversam e se expressam com imagens e cores, afetadas pelo contato sensível com a natureza. O fato de três crianças terem desenhado

o pôr do sol que viram nas fotos, sem que isso tenha sido solicitado pela professora – conforme compartilhado na narrativa de Riacho – revela o quanto a experiência foi significativa e reverberou em suas linguagens.

Como um riacho, sua narrativa se desenha num percurso de vida que corre com delicadeza. Diante de pedras, contorna obstáculos e, pela sua presença silenciosa flui, desbravando novos caminhos e nutrindo seus arredores. Uma narrativa que entrega uma práxis que acolhe o sentir, o observar, mas também à aceleração e o produtivismo que muitas vezes invadem o cotidiano escolar.

Iluminura fotográfica: mais um narrar de “Chuva”. Fonte: Alessandra Menck (2025), em composição com a produção simbólica das participantes no contexto das entrevistas narrativas multifacetadas



“Eu fui criada dentro de uma realidade em que todas as coisas lindas não podiam ser tocadas pelas crianças. E eu era criança...”

[...]

Sou transgressora até nas escolhas.”

(Chuva, 2025)

6.2 “CHUVA” QUE MOLHA OS SENTIDOS

Há um fio que insiste em reaparecer ao longo desta pesquisa: o fio que estoura e quebra a lógica cronológica e se emenda a outras pontas. Percebo que esse caminho não é fortuito. Ele tem se insinuado desde o memorial quando, ao olhar para minha trajetória, precisei revisitar os caminhos já trilhados para conectá-los ao ponto em que me encontrava.

Agora, mais uma vez, ao iniciar esta interpretação, não começo pelo início da entrevista, mas por aquilo que, embora a professora já a apresente nas suas primeiras falas da narrativa, molha o terreno com toda sua força depois, na conversa que se seguiu ao gesto simbólico provocado pela produção expressiva, pela história que ainda queria ser melhor contada. O fim, nesse caso, é lugar de começo, porque ali se derramam as águas que antes estavam apenas precipitadas.

É desse momento que parto, mas que também retomo o início, retomo o meio e interpreto a narrativa da professora que, como a chuva, possui um elemento que encharca, penetra e, dentro de seu próprio ciclo, vai transformando a paisagem.

No pós-entrevista, Chuva derrama as águas de uma história guardada por muitos anos nas nuvens da avó e libertada pela despedida. Por isso, me junto à Chuva e permito que os ventos da sua narrativa me carreguem para onde ela quiser. Legítimo o que cai com força e, principalmente, reconheço a formação enquanto experiência que não se organiza em módulos.

Nesse pós-entrevista, Chuva me oferece o avesso das suas lembranças e marcas familiares que se entrelaçam à sua constituição humana e docente: “*Sou transgressora até nas escolhas*”, anuncia com convicção ao produzir uma peça em argila. E esse “até” carrega um mundo. Entendo que a transgressão aqui não se dá apenas no gesto de permitir que as mãos se sujeem no fazer pedagógico, mas como uma postura existencial, de relação com uma ética de enfrentamento e de invenção frente às imposições históricas, sociais e familiares. Isso porque a narrativa que compartilha sobre sua avó revela uma história marcada por interdições raciais, por dores silenciadas e por um amor impossível: a paixão entre uma mulher preta e um homem branco, impedidos de viver essa união por imposições e violências étnico-raciais e sociais da família dele. Uma história que só veio à tona no velório da avó.

Chuva conta sobre o gesto do avô, que recusa a vida que lhe impunham, e por isso a tira com suas próprias mãos, deixando uma carta e uma marca simbólica no próprio corpo – uma mordida que pede à filha num último encontro escondido com ela – que me parece permanecer como uma cicatriz herdada.

Ouvir essa história me atravessou. Me peguei imaginando esses personagens reais. Ela me diz que sua avó carregou tudo isso sozinha, e que só soube dessa história no velório. *“Achei muito forte”*, me disse, contando que, enquanto descobria a história, olhava para o corpo da avó.

Essa história, guardada de modo silencioso pela avó, é re-cordada pela neta como chave interpretativa: *“isso tudo justifica muita coisa”*, diz ela, e eu entendo, mesmo sem precisar perguntar. Explica o modo como se posiciona no mundo, como procura caminhos de sentido em sua relação com as crianças na prática profissional, o gesto de transgredir como forma de existir.

Uma vez nutrida por essas águas, sigo com a interpretação da entrevista, apresentando alguns excertos e conectando esses sentidos.

Os dispositivos evocadores e expressivos do ambiente narrativo contribuíram com o acesso à uma narrativa ancestral e, ao mesmo tempo, profundamente atual, como podemos perceber no excerto que segue:

Então, assim, vendo aquele cantinho do chá, é exatamente um cantinho antes de existir a mesa posta. Minha mãe já era a dona da mesa posta, a dona dos detalhes, de ter uma flor, de ter uma... E eu acho isso muito significativo e diz muito a respeito da personalidade da pessoa em relação a servir, não é? Então, eu acho que me traz muito essa memória. A maneira com que a gente dispõe das coisas, é a maneira que a gente se dispõe a servir o outro, não é? Então, eu acho que isso é de uma profundidade muito grande (Chuva, 2025).

Ao puxar, por esses elementos, sua memória, narra que foi criada em um ambiente onde *“todas as coisas lindas não podiam ser tocadas pelas crianças”*, e nos conduz a uma cena de infância marcada por interditos, silenciamentos e contenções:

Eu fui criada dentro de uma realidade em que todas as coisas lindas não podiam ser tocadas pelas crianças. E eu era criança, e quando eu ia na casa... – eu era mais expansiva e minha irmã muito tímida – e quando a gente ia à casa de alguém, a pessoa servia a mesa e a gente toda sentadinha ali, porque a gente já conhecia pelo olhar e tal – e eu já tinha aquele sermão na ida, sermão na volta – eu achava muito legal quando alguém se direcionava a mim... – até hoje eu sempre falo para minha mãe, “Nossa”, ela fala: “Ah, lembra de fulano?”, “Não lembro.”, lembro das pessoas que me faziam me sentir parte daquilo, sabe?

E tinha uma parente do meu pai que, quando a gente ia à casa dela – ela tinha muitas coisas bonitinhas e tal... e diferente da minha realidade – ela colocava uma xícara para mim. E eu achava aquilo incrível, porque as minhas brincadeiras eram de colocar um vestido, e aquelas novelas antigas... e tomar chá...

E eu achava incrível, porque eu queria reviver aquilo. E eu achava incrível! Então ela perguntava para mim, “É café, mas se você quiser eu faço um leite com chocolate...” e tal (Chuva, 2025).

A beleza, nesse contexto, aparece como algo distante, reservado ao mundo adulto. Um mundo do qual as crianças não faziam parte. E ainda assim, ela estava ali: presente, atenta, moldando-se aos olhares e aos sermões que vinham antes e depois das visitas. O corpo infantil, disciplinado pela antecipação da repreensão, tem que caber nos espaços em que raras vezes são acolhidos.

Mas há uma fresta de sentido que se abre quando ela se lembra da parente que lhe oferecia uma xícara. Um pequeno gesto que, como ela mesma diz, a faz lembrar da ocasião, *“porque a fez sentir parte daquele momento”*.

Nesse momento, minha história se cruzou com a dela. Como tratei anteriormente, em minha infância, as pessoas que me lembro, são aquelas que me despertaram sentimentos – seja de importância, seja de sofrimentos – porque, como nos afirma Larrosa (2015), experiência não é o que se passa, mas o que nos passa e deixa marcas em nossa vida. E é a partir dessas marcas que muitos adultos se reinventam, como essa professora, que busca oferecer às crianças aquilo que um dia lhe foi negado: o direito de tocar, brincar, ser vista. A xícara posta para ela pela parente do pai se apresenta como legitimação da sua presença no mundo. O que está em jogo é o que foi vivido e sentido, e o que isso produziu como expectativa de mundo.

A infância da professora é narrada por ela como uma infância que aprende a se calar, a se conter, mas também é uma infância que existe criativamente: brincando de chá, vestindo vestidos longos, encenando outros mundos possíveis. Um brincar, como ato de fabulação poética de uma realidade outra, onde a criança tem lugar, fala e forma.

Contudo, preciso retomar uma promessa que fiz: *“não estou aqui para julgar”*, mas para interpretar, buscar compreensões, provocar perspectivas críticas. Nesse sentido, quero tratar sobre esses adultos de ontem, que foram formados sob um modelo em que a criança era vista como “incompleta”, desobediente em potencial, passível de contenção. Uma contenção que fazia parte de um projeto maior de civilidade e moralidade.

Faço questão de marcar esse caminho com cuidado, porque meu objetivo não é reduzir esses adultos a estereótipos de pais repressores, opressores ou figuras monstruosas. Pelo contrário: desejo destacar que há muitas camadas na constituição desses sujeitos. Há histórias de escassez, afetos vividos ou não vividos, repetições e também resistências. Sujeitos marcados por discursos e práticas de um tempo em que a infância era concebida como tempo de espera e modulação, e não como presença com direito de ser e pertencer.

No entanto, mesmo dentro desse modelo e desse tempo, exponho que também havia gestos de cuidado, de amor, de presença: um prato separado com o melhor pedaço, um cobertor

puxado no meio da noite, a roupa passada com esmero, os olhos atentos à febre, ao choro, ao tropeço. O cuidado e o amor estavam lá, do jeito possível, do jeito aprendido. Muitas vezes, esses adultos, eles próprios, não puderam tocar o “belo”, não puderam brincar livremente, nem puderam falar e, talvez por isso, reproduziam, ou eu deveria aqui ajustar o tempo verbal e incluir “ainda reproduzem” - mesmo com boas intenções - o mesmo silêncio que os formou.

Ao trazer essa lembrança à entrevista, a professora afirma um princípio político, ético e estético de sua docência: fazer com que as crianças se sintam parte. Seu relato entrelaça experiência e formação de maneira viva e sensível, num processo em que a escuta, o afeto e o reconhecimento são fundamentos da sua prática pedagógica, e que parece carregar essa urgência de romper com as formas cristalizadas de concepção e aceitação. Ao propor o risco, a diversidade e o alcance dos materiais pelas crianças, desvela esse desejo de transgredir as normativas herdadas e de criar brechas para outras possibilidades de ser e de estar no mundo:

[...] eu falei: “Cara, tem um espaço incrível”, porque a sala era mais ampla – era aquela que é suíte, porque tem banheiro – e eu não podia deixar um portão aberto. Eu não podia colocar mais [se referindo a mais materiais ao alcance das crianças] - não por questão de gestão, porque a gestão era maravilhosa - mas porque as pessoas que estavam ali acreditavam que as crianças iam se machucar... que ia ficar mais difícil, ia ter que ficar lidando com aquilo toda hora.

Então, é uma decisão que eu fui tomando pra mim, de falar: “Gente, eu não vou poder viver a vida inteira querendo fazer algumas coisas”, e entendendo que eu só vou entender como eu vou melhorar o meu espaço, criando alguma coisa em algum momento (Chuva, 2025).

Mas essa reinvenção, no entanto, não é simples. Podemos ver que exige dela a difícil tarefa de transitar entre o vivido e o que se deseja transformar. Exige escuta sensível, abertura à diferença e disposição para sustentar o conflito entre o que foi aprendido como regra e o que se quer instituir como prática emancipadora. Ao reconhecer que a criança tem liberdade para falar, mas que também há um outro que precisa ser escutado, ela nos mostra que acredita que educar é construir com o outro as formas de convivência, de modo que liberdade e respeito não se dão de forma indissociável, mas se entrelaçam.

Então, hoje, a gente dá alguns passos atrás e olhar pra essas coisas, na verdade, é uma mistura de sentimentos. Você olha com muita afetividade e com uma crítica, em que sentido: do quanto, para criança, ela quer tocar naquilo. Do quanto eu tenho muito essa memória de querer – tá todo mundo conversando – e eu poder falar, e falavam “Shhh, adulto falando”. Então eu vivi muito isso. Então, hoje, a minha forma adulta de protestar, de uma certa maneira, é talvez trabalhar com essa liberdade dentro desses limites em relação ao outro: “Você pode falar, mas também tem outro que vai falar também”, e isso é uma conversa. Então eu tenho essa memória das

peessoas que me ouviam e me deixavam falar, e dos lugares que eu podia realmente tocar e fazer as coisas da minha maneira (Chuva, 2025).

Ela carrega consigo a lembrança do “Shhh” imposto à sua voz infantil, mas também a consciência do impacto desse gesto. Por isso, narra os modos como enfrenta o desafio de quebrar esse ciclo com gestos pedagógicos que abram espaço para a escuta, o toque, a expressão e a negociação com as crianças. Seu compromisso se desvela na relação adulto-criança.

Contudo, mesmo consciente das marcas deixadas por uma infância cerceada, o exercício de transformação não é simples. É no chão da escola que tensionamentos se condensam, esbarram em outras vozes adultas e se confrontam com o desejo de fazer diferente.

A professora compartilha os desafios de romper com lógicas herdadas, reconhecendo que não se trata apenas de boas intenções, mas de um trabalho contínuo de reelaboração de si e de negociação com o outro. Fala sobre a dificuldade de sustentar escolhas pedagógicas que valorizem a liberdade e a escuta das crianças, sem com isso cair na ausência de limites ou no enfrentamento direto com colegas que pensam diferente:

É interessante porque eu acho que é um exercício muito difícil como pessoa, porque eu acho que todo mundo tem uma necessidade de um controle, e talvez moderar, criar uma maneira de trabalhar esse controle com crianças que tem essa espontaneidade, essa necessidade de se expressar de alguma forma; é muito difícil de desconstruir.

Porque a gente responde para aquelas pessoas pequenas, e aquele trabalho não depende só de você, você depende de outras pessoas. E aquilo não pode ser, eu não posso forçar as outras pessoas. E dentro desse processo maluco disso tudo, você também está tentando se entender: “Como eu posso mostrar pra eles que eu também sou livre?”, pra que eles entendam como viver essa liberdade.

Então eu tenho muito essa dificuldade de me contrapor às pessoas, eu fico tentando muito respeitar esse outro, limite, tipo: “Não. Tá tudo bem, ela pensa assim”, e eu não consegui impor muito. Então, eu fui trabalhando isso mentalmente durante o ano, de tipo, “Nossa, é óbvio que eles vão se machucar, olha quanta coisa aberta! Eles vão querer correr, eles vão querer se bater, eles não podiam pegar nada!”, eu tinha essa convicção, mas eu não sabia externalizar.

E é o que eu costumo dizer pra elas, não é? Pros outros adultos da sala, “Esse não é um espaço pra criança, esse é um espaço pra todo mundo que tá aqui, não é?”

Então, a gente tem também cadeira de adulto, tem coisas mais baixas, tem coisas que, por questão de... nem estética nem nada, mas por questão de organização, estão em outros lugares que dependem dessa organização pra outras coisas. Mas que é um espaço que é pra ser pra todo mundo. Então, a gente vai tentando negociar algumas coisas, não é? Então, tem coisas que eu não queria que estão, tem coisas que eu queria, e aí a gente vai tentando lidar.

Mas é um exercício, pra mim, muito difícil, porque eu olho no olhar das pessoas o desespero de, às vezes, eu esperar que a criança faça uma coisa. Então, assim, por exemplo, no natural, desde o início do ano, quando eu chego na sala, é pra elas muito

difícil entender que elas podem chegar e elas podem brincar com qualquer coisa. E eu entendo isso (Chuva, 2025).

Sua narrativa manifesta o desejo de promover um espaço verdadeiramente compartilhado entre adultos e crianças, mas também expõe conflitos internos: como se posicionar sem ferir, como afirmar uma convicção sem impor, como garantir o direito das crianças sem negar o pertencimento dos outros adultos?

Percebo uma linha delicada entre a construção de um ambiente democrático para adultos e crianças e a tentativa de manter vínculos respeitosos.

A escola, espaço que deveria ser de todos, muitas vezes ainda se organiza para poucos. E é nesse cotidiano tensionado que ela tenta sustentar escolhas, ceder em alguns pontos, resistir em outros e, sobretudo, continuar refletindo. Transparece o esforço em dar forma a uma liberdade que não seja apenas para as crianças, mas também para si mesma enquanto adulta em processo de (res)significação.

É muito bom quando a gente tá num lugar que a gente se sente parte, não é? Não tem coisa mais triste que você: Tá demorando muito pra ser minha casa aqui”. Às vezes a gente vai pra outro lugar e fala, “Nossa, eu me sinto bem!”, não é? Então, eu acho que o acolhimento não é só você falar pra pessoa ficar à vontade. É você, no seu olhar, você mostrar que “Tá tudo bem, pode mexer, tá?”, “Ah, você quer fazer isso?”

Então, no decorrer do tempo, até as madeiras mesmo, no início as meninas falavam assim: “Eles estão batendo um num outro!”. Ai, eu: “gente, a gente tem que falar que não, não pode, não é? A gente não tem espaço pra agressão aqui, só que faz parte do nosso papel falar, ‘Olha, talvez seja melhor criar uma brincadeira com isso, não acha? Bater não vai ser muito legal’”.

Então, assim, a gente foi criado naquela coisa “não pode bagunçar”, e isso é um dilema pra mim, porque às vezes eles, no início principalmente, eles tiravam daqui e levavam pra outro lado. E eu falei: “Nossa, que incrível! Que possibilidade maravilhosa de ele entender que depois ele vai ter que tirar de lá e voltar pra cá, porque ali é o espaço que a gente guarda aquele material” (Chuva, 2025).

A professora expressa uma abertura crescente para o diálogo como prática de produzir sentidos com as crianças. O exemplo das madeiras, inicialmente vistas como objetos de risco, desloca o olhar do “não pode” para um convite à brincadeira criativa e à elaboração coletiva de princípios, favorecendo a mediação ao invés da imposição. A construção de um espaço educativo coletivo emerge como um processo vivo de interação social, de negociação contínua e compartilhada.

Além disso, o trecho final destaca o reconhecimento da reorganização dos materiais e do espaço pela professora, como uma oportunidade educativa, uma chance de inserir de forma

concreta e real a responsabilidade e o cuidado de forma reflexiva, não impositiva, mostrando que reorganizar o que foi movimentado é parte da vivência daquele espaço como “sua casa”.

Sua narrativa traz à tona o esforço em construir um ambiente mais livre, acolhedor e potente, que envolve o diálogo com as funcionárias que trabalham com ela – e também estão em relação com as crianças – para superar práticas de controle que acabam por limitar as possibilidades de exploração, invenção e negociação entre as próprias crianças. Quando ela narra a seguinte fala das funcionárias: *“Eles estão batendo um no outro!”*, vale situar a presença da preocupação com a segurança das crianças, mas também o fato de que tal preocupação se manifesta de forma precipitada e retentora, sem diálogo. Desse modo, ela interrompe a oportunidade de aprender a lidar com as tensões e os riscos de forma compartilhada e mediada. O conflito pode ser convertido em experiência educativa e a lógica de proteção não se sobrepõe às relações e à apropriação coletiva de convivência social. Nesse contexto, a professora propõe uma atuação de conversa com as crianças, oferecendo uma brincadeira com o material como alternativa.

Esse panorama reitera um desafio importante das escolas das infâncias: em face da realidade vivida, a necessidade de formações continuadas coletivas que incluam todas(os) as(os) profissionais da escola, em especial as(os) que estão numa relação direta com as crianças. Essa formação deve integrar as experiências, os repertórios e as visões de mundo de todos os envolvidos com os conhecimentos produzidos e firmados acerca da concepção de criança, de infâncias e de Educação Infantil.

Durante sua narrativa, Chuva compartilha um entendimento de que o belo organiza, orienta e convida o corpo da criança (e do adulto) a se aproximar com mais calma e respeito, como quem reconhece o valor do que está diante de si:

A estética convida uma reverência da pessoa, não é? Quando a gente vê uma coisa muito bonita, arrumada... a gente vai com muito mais reverência. A gente vai com cuidado, a gente vai com calma, não é? E até que a gente tem uma afinidade muito grande com aquilo, de manipular de uma forma diferente, não é? (Chuva, 2025).

Noto aqui uma dimensão potente para pensarmos a organização e escolha dos materiais como um território que convida à contemplação, ao cuidado e à delicadeza no agir. Uma reverência que emerge da experiência sensível que se estabelece entre o sujeito e aquilo que o rodeia. Ela nos convida a refletir sobre a estética na organização do espaço e dos materiais como expressão de uma intencionalidade pedagógica que os compreende como um elemento que convoca atitudes, pois envolve lentes do olhar, afina os sentidos e encadeia modos mais

cuidadosos e respeitosos de estar com o outro, inclusive com os próprios materiais e com o ambiente.

As ressonâncias das experiências da professora são sempre retomadas por ela em sua narrativa e desvelam sua compreensão e vivência da escuta na Educação Infantil como uma forma de respeito à presença da criança no mundo.

Então, essa reverência que a gente tem de ouvir, pra mim é muito... Tanto que às vezes... eu até estava falando com a moça do AEE esses dias que ela veio. Ela falou: “Às vezes eu fico meio sem graça, porque eu percebo que você não quer interromper”. Então, às vezes eu falo com a pessoa que está aqui comigo – as meninas sabem – eu digo: “Ah, sim, verdade. Então, aqui...” [gesticula com as mãos e mostra pela linguagem corporal que responde à interrupção da pessoa em questão, mas procura voltar, com a maior brevidade, sua atenção ao que se passava junto às crianças].

Porque pra mim é cara essa interrupção. Porque se fosse o prefeito da cidade, ninguém entra. Sim. Ninguém entra. Então, com a criança não existe tanta reverência de olhar e falar: “É importante o que eles estão falando”. Então, assim, me voltam essas pequenas experiências da xícara, pra mim, da pessoa me perguntar o que eu quero. Então, eu tenho muito... uma memória muito positiva desses adultos que me tratavam como uma pessoa mesmo, dessa conversa de: “O que que você acha?”, “Ah, eu fiz tal coisa que eu pensei que você gosta”.

Você entende que a sensibilidade vai muito além de você montar uma coisa. É a pessoa sentir que o outro realmente está disposto pra estar com você (Chuva, 2025).

Quando Chuva afirma que “*pra mim é cara essa interrupção*”, ela nomeia algo que é muitas vezes invisibilizado nas práticas pedagógicas: a desvalorização do tempo e da fala da criança. Ela expressa o reconhecimento de que aquele momento partilhado com a criança tem uma preciosidade que não pode ser interrompida levianamente e, ao comparar essa atenção dedicada à criança com o tratamento que se teria com uma autoridade como o prefeito, Chuva coloca em xeque uma concepção adulta que desqualifica as crianças como interlocutoras legítimas e nos convida a refletir sobre o fato da escuta da criança ainda ser comumente considerada secundária.

Ao narrar uma reflexão sobre o valor e o cuidado com os materiais e experiências na escola, e sobre como esse cuidado é aprendido e compartilhado com as crianças, a professora oferece um olhar para as relações e o cotidiano que estruturam a relação da criança com os objetos, os materiais e, sobretudo, com a própria autonomia.

Eu acho que são experiências que não era pra gente estar tão preocupados. Porque vai acontecer de rasgar, a gente vai rasgar em algum momento. Então, hoje eles perguntam, se já tá rasgado: “Vamos ver se tem como colar? Esse já não dá pra entender o que tem aqui”. Então, a gente tira e coloca um novo. Então... a gente não quer ter esse desprendimento de falar “Ih, estragou”. A gente quer ter eternamente

aquilo pra guardar numa estante e olhar e falar: “Que lindo, não sei o que tem dentro, mas é lindo!”. Então hoje pra eles é natural.

Então, às vezes estão pisando: “Ah, não pode pisar, vai estragar”. Ou seja, cria um critério, cria um olhar a respeito daquilo, de “Isso a gente não estraga, senão a gente vai rasgar e não consegue ver depois o que tem aqui”.

Você entende que você coloca um parâmetro, não é? Você consegue valorizar porque a pessoa sabe o valor daquilo. Porque eu toco naquilo, eu sei como não estragar aquilo.

Então eu acho que, assim, de uma certa forma, acho que essas experiências me trouxeram pra esse lugar, de tentar eu mesma lidar com a frustração de “vai estragar, vai dar certo, vou acertar, vou errar”.

Então eu tento não trazer pras crianças essa cobrança de “Eu tenho que acertar tudo, eu tenho que ser boa em tudo, eu tenho que deixar tudo perfeito”. A gente constrói isso. A primeira vez sempre vai ser mais difícil, depois a gente vai remodelando.

Então eu acho que as minhas experiências pessoais me trouxeram pra esse lugar (Chuva, 2025).

Nessa fala, a professora promove um movimento formativo que autoriza a tentativa e o erro, e que compreende o rasgar como potência de reconstrução. O erro se traduz num elemento constitutivo da relação da criança com o mundo: tocar, rasgar, colar, dialogar... É espaço de liberdade e escuta em que se desenha uma Educação Infantil pelas experiências.

Esse modo de ver a criança e de se compreender como professora emerge, também, na materialização de uma formação continuada que se dá como processo, pois há um percurso formativo que a impulsiona a se deslocar, a (res)significar a própria prática e a cultivar novas compreensões sobre a infância e o educar:

Como eu sou... eu gosto muito de ler, há alguns anos atrás, eu li um livro que era “O que os bebês fazem no berçário?”, e eu achei demais alguém se interessar por um bebê e saber que a criança cria sua própria narrativa e seus interesses, que ela vai pesquisando.

E eu achei isso... caiu muito como uma luva pra mim, eu falei: “Nossa, eu acredito nisso! Eu acredito que a gente pode tentar fazer esse caminho inverso de olhar pra onde que ela está olhando, o porquê que toda hora ela quer mexer nisso, por que que o barulho...”

Eu acho isso muito, muito grande. É um exercício que eu tento fazer. Foram pequenas chavinhas que abriram muitas portas e que eu venho tentando lidar e trazer pra minha vida de uma forma muito devagar, muito paciente – até em relação a mim – de tentar trazer pra minha prática (Chuva, 2025).

Quando ela menciona a leitura do livro *O que os bebês fazem no berçário?*, de Paulo Fochi, percebemos que a teoria não aparece como algo desvinculado da ação docente e da pessoa humana, mas como uma lente que a faz pensar e articular sentidos, que a toca e que amplia sua escuta e percepção sobre as coisas. Diferentes dimensões do vivido se conectam e são (res)significadas: experiências da infância, experiências com o conhecimento produzido, experiências com o mundo, experiência com a profissão.

Percebo uma professora com uma postura bastante consciente em relação ao seu próprio processo de (trans)formação continuada, e extremamente reflexiva. Ao dizer desse “exercício” que tenta fazer, “muito devagar, muito paciente” até em relação a si própria, é evidente a consciência sobre o próprio processo formativo, sobre o tempo necessário para que novas compreensões se sedimentem e se traduzam em gestos, decisões, práticas.

Sua fala elucida um engajamento com conhecimentos atualizados e alinhados à discussões contemporâneas sobre infância e Educação Infantil. Vejo aqui uma importância a se apresentar: trata-se de uma professora leitora de obras vinculadas ao seu fazer docente e ativa em programas de formação continuada, como indicado por ela mesma no questionário da pesquisa.

Essa presença ativa em programas de formação vinculados à Educação Infantil e o hábito da leitura atravessam sua narrativa docente ética, política e estética. A contribuição desses espaços e modos de formar-se, ou como diria Antonio Nóvoa (2002), “tornar-se” professor, me parece evidente. Essas vivências se traduzem como dispositivos que a ajudam a olhar sob outros prismas os modos de estar com as crianças e de se fazer, com elas, Educação Infantil, sustentando perspectivas pedagógicas mais harmonizadas às contribuições das diretrizes nacionais.

Faz emergir um pensamento formativo em movimento, que busca compreender os sentidos das ações cotidianas à luz de reflexões mais amplas, demonstrando que se apropria de conceitos que transformam sua prática sem perder o vínculo com sua experiência singular e coletiva.

Suas escolhas pedagógicas são atravessadas por experiências vividas na própria infância, na sua ancestralidade, nas provocações das leituras, pela participação em programas de formação continuada e na relação com as crianças e outros adultos que compartilham o espaço da instituição em que atua. Ao compartilhar suas histórias e suas marcas, nos convida a reconhecer que a formação é também um gesto político de recontar a vida e de costurá-la, com liberdade, àquilo que ainda se pode viver, nos mostrando que a docência e a formação continuada também estão ligadas à vida e que as experiências formativas não podem ser entendidas apenas pela participação em dispositivos formativos convencionais.

Quando, ao final, falamos da sua produção expressiva com os materiais disponibilizados durante a entrevista narrativa, ela me conta que quis misturar tudo, experimentar o que poderia surgir da junção de materiais diversos. “*É minha maneira transgressora*”, diz, sorrindo. Nesse gesto, vejo uma espécie de devolução simbólica, às mulheres, da sua história: uma recusa a aceitar os limites que lhes foram impostos.

A construção identitária me parece, para ela, ser também ancestral, e ressoar intimamente nas suas formas de transgredir. Nos últimos momentos que se seguiram, começou a me ajudar a guardar meus materiais do ambiente narrativo e, ali, lhe contei sobre o porquê da toalha de fuxico. Foi então que compartilhou comigo uma música que lhe veio à cabeça, *O Tapeceiro*, de Stenio Marcius, e me contou por que a relacionou à toalha. Ao ouvir, mais tarde, a canção, enquanto me entregava aos “guardados” da entrevista, recordei que ela havia citado o avesso, como na composição dessa música, porque é onde os nós ficam visíveis, onde as emendas aparecem, onde a desordem daquilo que sustenta o belo se explica.

Mais uma entrevista que me deixou o sentimento de gratidão. Ela guarda meus materiais e eu guardo mais um fuxico na minha toalha. Suas histórias se costuram à minha pertença singular e coletiva no mundo. A música que citou? Certamente a incluí na trilha sonora compartilhada no início dessa pesquisa, compondo a *playlist* afetiva que embalou este processo de escuta, interpretação, compreensão e escrita.

Iluminura fotográfica: mais um narrar de “Aurora”. Fonte: Alessandra Menck (2025), em composição com a produção simbólica das participantes no contexto das entrevistas narrativas multifacetadas



“FAZER A
DIFERENÇA”

“Eu fui meio que forçada, vamos dizer assim,
a me tornar adulta. [...] mesmo assim, na
brincadeira ali, por mais que eu estivesse
cuidando, eu ainda interagia com elas na
forma de brincar.”

(Aurora, 2025)

6.3 TORNAR-SE “AURORA”

A infância de Aurora nos convida a pensar como as experiências sensíveis, mesmo aquelas atravessadas pelo sofrimento, se transformam em matéria viva da formação docente. Sua trajetória convida a escutá-la com todos os sentidos. Uma história de leveza e brincar livre atravessada por uma infância repleta de dobras e desdobramentos: brincar, dores, sonhos, liberdade, vigilância, conquistas e lutas.

Há em sua narrativa um processo de tornar-se como o romper de um novo dia. Ela própria cita esse seu (re)nascimento e sua história faz nascer a aurora em sua própria trajetória, pela nova possibilidade de ver e viver a vida.

Convocada pelas imagens e objetos dispostos no espaço da entrevista, sua memória é evocada e mobiliza camadas da história vivida. A representação imagética presente no ambiente atravessa as memórias de uma infância que se fazia com aquilo que havia: pela imaginação criativa que constrói mundos a partir do que está ao seu alcance.

Aurora se reconhece em muitas daquelas referências. Ao ser convidada a olhar as imagens e objetos, rapidamente se conecta à lousinha, às panelas dos cachorros, ao chão de terra, às árvores frutíferas e à liberdade para brincar, pela narrativa de uma experiência que se fazia na relação com o mundo, com os outros e com as coisas.

Ela compartilha:

*Tenho fotos assim, com chão de terra, quando era bebê também. [...] Lousinha, então, lousinha é minha infância pura!
Roubava as panelas de água dos cachorros de casa pra brincar de comidinha na rua
(Aurora, 2025).*

Ao dizer que brincava de professora desde pequena, que improvisava a lousinha, que colocava os primos menores para serem seus alunos, revela uma experiência constitutiva através de uma profissão que se inscreve desde cedo, conectando seu presente por um sentido narrativo que une a menina que brincava de escolinha à mulher que hoje é professora: “[...] eu colocava os primos menores e pegava minha lousinha. E eu sempre adorei trabalhar de professora quando pequena. Eu sempre adorei trabalhar de professora quando pequena” (Aurora, 2025).

Recorda o brincar no quintal, ou a invasão das “terras proibidas” para brincar, e vejo, ali, contornos de sua própria constituição. Na continuidade da narrativa da professora – a qual reproduzo mais adiante – poderemos observar como essa infância vivida e essas experiências sensíveis se traduzem nas suas práticas atuais, especialmente no que se refere à escuta da criança

e à sua compreensão acerca da organização dos espaços de brincar e de explorar, além de pontos que nos permitem tensionar as articulações/desvios em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEI, e dialogar com os desafios para sua implementação:

Tinha um espaço que a gente falava lá, que era uma chácara, era como se fosse uma chácara, mas era... tinha a tela, tudo. Devia ser um terreno de propriedade de alguém que a gente invadia, porque tinha um buraco lá no arame, e a gente sempre entrava lá.

E pra gente aquele lugar era um santuário da brincadeira, porque tinham árvores bem grandes, sabe? Bem... Então, a gente entrava, brincava, tinha as lendas de que o povo falava que tinha gente morta, enterrada lá, mas a gente nem ligava, a gente só ia lá pra brincar mesmo. Mas era um espaço bem grande, sabe? (Aurora, 2025).

Essa narrativa revela experiências de encantamento de uma infância vivida no corpo, no espaço, na fantasia, na imaginação e no tempo da liberdade. Contudo, em um determinado momento da entrevista, a professora se distancia da lembrança do brincar e compartilha camadas mais profundas de sua trajetória, com a chegada das irmãs: “*eu fui meio que forçada, vamos dizer assim, a me tornar adulta. [...] A cobrança era de eu ser mãe das minhas irmãs [...] mesmo assim, na brincadeira ali, por mais que eu estivesse cuidando, eu ainda interagia com elas na forma de brincar*” (Aurora, 2025). E a leveza do brincar se transforma:

Meu pai sempre agrediu minha mãe, desde que eu existo. [...] Por mais que eu tentasse viver a minha infância, não é? Mas eu não conseguia não ver o que estava acontecendo. E, também, eles não faziam questão de esconder aquilo de mim, não é? Então, era na frente da gente mesmo, não tinha... E o que eu lembro muito, assim, principalmente depois que as minhas irmãs chegaram, [...] era essa questão de eu ter que proteger elas daquilo (Aurora, 2025).

O impacto da violência doméstica é descrito com precisão. Aurora não só presenciava as cenas, como sentia a obrigação de proteger as irmãs mais novas. A exigência de tornar-se adulta cedo demais se desvela. A narrativa segue com a experiência de sua saída de casa, marcada por um episódio violento e ao mesmo tempo libertador:

Ele me ameaçava de agredir, me ameaçava de agredir. E eu falava: “Pai, eu não sou igual a mãe”. [...] E... e ele era uma pessoa muito obsessiva comigo. Ele era muito obsessivo, tipo, eu não podia..., eu andava na rua olhando pra trás, porque eu sempre estava vendo ele, sabe? Tipo, me seguindo, porque realmente ele sempre estava me seguindo de alguma forma. Se não era ele, era ele mandando alguém me vigiar. [...] E daí ele começou com essa desconfiança de que eu estivesse ficando com alguém, “namorando com alguém pelas ruas”, como ele dizia. [...] eu dobrei no trabalho, saí 8h da noite do trabalho, cheguei morta de cansada e ainda fui espancada. Aí foi o dia que eu decidi sair de casa. [...] Falo que o dia seguinte, o do meu aniversário, virou meu dia de aniversário de liberdade (Aurora, 2025).

Aurora respirou antes de me contar essas lembranças. Por um instante, pensei se aquela busca de ar era um indício de sufocamento, um sinal de que não queria falar sobre aquilo, ou uma preparação para o que me contaria a seguir. Mas, com um sorriso tímido e relaxado no rosto, seguiu seu relato com tranquilidade. Fiquei admirada com a facilidade e capacidade dela encontrar em sua história essa situação que influenciou sua vida profissional e humana.

A história de Aurora, em várias ocasiões, me fez sentir vontade de trocar com ela trechos da minha própria história que dialogavam com a dela, mas senti que, naquele instante, importava mais a sua voz e a sua narrativa.

Ao reconhecer a violência e fazer outras escolhas para sua vida, ela narra uma travessia subjetiva que se apresenta como uma das experiências mais potentes de sua trajetória. Mas ela não encerra sua história com a dor. Ela conta da reconciliação, do reencontro com o pai, do papel de avô que ele assume com seu filho. Há uma narrativa do perdão como escolha consciente. Ela diz: *“Eu acho que meu coração é muito bom, porque eu não consigo guardar rancor de ninguém”* (Aurora, 2025).

Aurora compartilha, ainda, que acredita que seu modo de entender sua relação com as crianças reside em algum lugar onde busca garantir a elas a segurança e a escuta que lhe faltou.

Na continuidade da narrativa, relata a transição de uma vida marcada pelo trabalho intenso no comércio para a redescoberta de seu desejo de infância: ser professora, que aparece como um movimento de reencontro com aquilo que permaneceu guardado. *“Eu falava: ‘Eu quero voltar para o que era meu sonho de infância’. Aí foi quando eu realmente troquei o meu curso para o curso de pedagogia”* (Aurora, 2025).

Em outro trecho, narra: *“eu engravidei porque também era algo que eu falava, falava que eu queria ser professora para eu poder ter qualidade de vida com o meu filho”* (Aurora, 2025). A escolha pela docência é declarada, nessa fala, também como caminho viável para sustentar um projeto de vida, de maternidade e de tempo compartilhado, e ganha, nesse contexto, contornos de uma maternidade que ela agora deseja viver de forma diferente.

Com ela, outras camadas históricas, sociais e afetivas emergem: sobre como a profissão docente pode vislumbrar, para muitas mulheres, um lugar prático para abrigo e projeção de uma alternativa mais conciliável com a maternidade e os cuidados familiares; ao mesmo tempo que nos faz pensar se esse desejo de um tempo menos estendido de trabalho para que se possa acompanhar a vida da prole com mais proximidade, de fato, se revela no exercício dessa profissão. Há lacunas de pesquisa, como: até que ponto as trajetórias de mulheres docentes efetivamente produzem a “qualidade de vida” almejada?

Essa questão conduz, ainda, a outros debates mais amplos, como: ao ser entendida como profissão “compatível com os filhos” por ter jornadas menores ou calendário escolar semelhante ao dos próprios filhos, a docência passa a ser apresentada não como campo profissional de valorização do seu saber, mas por viabilidade social dentro de um contexto ainda marcado por desigualdades de gênero, em que a maternidade se apresenta como um dado que define e limita os percursos profissionais das mulheres.

Outro aspecto que me preocupa particularmente elucidar é que, quando a docência é concebida como um “trabalho mais conciliador”, pode-se negligenciar a complexidade intrínseca da profissão e perpetuar estigmas que desvalorizam o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

A questão que poderia se impor, então, é: será que o corpo docente não estaria condicionado a marcas que continuam responsabilizando prioritariamente as mulheres pelo cuidado com os filhos?

É evidentemente legítimo o desejo de presença junto ao filho e a busca por uma profissão que permita mais tempo de convivência. Contudo, proponho abrir campos emergentes de discussão: terá essa perspectiva relação com o fato de que a sociedade ainda não distribui, de forma equitativa, as responsabilidades parentais? Embora não tenha trilhado um percurso de pesquisa para comprovar o que trago a seguir, acredito que os homens, por exemplo, raramente escolhem uma profissão “compatível com os filhos”. Essa observação pode ser reveladora da necessidade de transgredir a associação da docência como solução para o dilema feminino entre maternidade e trabalho. Ela precisa ser reconhecida em sua complexidade e reivindicada como campo de conhecimento. Ao mesmo tempo, é preciso seguir avançando em políticas que ressignifiquem o trabalho de cuidado, valorizem as escolhas das mulheres e rompam com os estereótipos.

Continuando as reflexões acerca da narrativa da professora, que acabou por nos levar para esse arcabouço histórico, cultural e social, sua narrativa evidencia um sonho que remonta à infância e parece ter sido sustentado no silêncio do tempo e recuperado no momento em que ela pôde olhar para si com mais liberdade, como ela mesma narra: *“Por mais que eu me identificasse com o curso [de processos gerenciais] ali, porque era algo que eu vivia, eu falei: ‘Mas não é isso que eu quero para o resto da minha vida’. Eu quero voltar para o que era meu sonho de infância”* (Aurora, 2025).

Nesse processo, o apoio do marido se destaca como elemento significativo. Em seu relato, Aurora reconhece no companheiro um parceiro que a incentivou a insistir na formação mesmo diante das dificuldades, que esteve presente durante o período de reclusão pandêmica,

e que a impulsionou a dar o passo decisivo rumo à profissão docente: “*eu tinha um certo medo... [...] Ai ele falou: ‘Vai, tenta. Se você não conseguir, você volta para a área que você já conhece’*” (Aurora, 2025).

Quero destacar essa presença acolhedora, que aponta para experiências de apoio e corresponsabilidade, as quais acredito que precisam ser mais visibilizadas e valorizadas.

Ao contar sobre como uma semana atuando como professora eventual no berçário se tornou três meses, seguidos de um contrato profissional e de seu ingresso efetivo na Educação Infantil, Aurora narra sua primeira experiência de encontro formativo com sujeitos da profissão: “*parece que Deus sempre planeja tudo para a vida da gente... A auxiliar que estava lá, no berçário, era uma pessoa maravilhosa! Eu falo que ela me acolheu tão bem naquela escola, sabe?*” (Aurora, 2025).

Em seguida, compartilha o quanto essas transições foram carregadas de insegurança, dúvidas e medo diante da primeira experiência de responsabilidade com um grupo de crianças. É nesse contexto de fragilidade que aparece a segunda experiência de encontro entre sujeitos da profissão, pela figura da coordenadora pedagógica. Sua escuta, acolhimento e orientação cuidadosa representam um gesto potente de formação e (res)significação da prática na narrativa da professora:

Daí foi o ano que eu conheci a minha maravilhosa coordenadora. Eu falo que Deus também colocou, ali, uma pessoa abençoada na minha vida. Porque, nossa! Eu cheguei muito insegura! [...]

Eu chorei no meu primeiro dia, porque eu falei: “E agora? E agora, José? O que eu vou fazer da minha vida?”.

A coordenadora veio bem assim para mim: olhou assim... “Então [reproduz a fala da coordenadora, que a chama pelo nome], ficou muito legal! Muito bonito! Mas assim, tenta mudar, porque agora já não é mais ‘dia do índio’, é dos povos indígenas”. Não sei o quê... explicando...

E foi ela que foi, sabe, me atualizando e me introduzindo nessa nova perspectiva, não é? Porque... Nossa! Eu vinha muito com o que era de 1990. Então, o que, infelizmente, a gente ainda vê algumas professoras fazendo, é também porque ainda não encontraram uma pessoa tão abençoada assim na vida, não é? (Aurora, 2025).

Há um reconhecimento da coordenadora pelo modo como ela exerce o papel formador: não pelo julgamento, mas pela escuta, pelo acolhimento das tentativas iniciais, pela mediação crítica e afetiva.

A ação da coordenadora não recai sobre o erro em si, mas abre um caminho de deslocamento, de atualização, convidando-a a olhar para outras fontes, a se aproximar de novas perspectivas, a reconhecer as infâncias e as culturas de maneira mais respeitosa e crítica, o que nos permite compreender a formação também como processo relacional e sensível. Não atua

impondo um modelo, mas criando espaço para que a professora tenha acesso a outras perspectivas e construa suas próprias compreensões.

Quando Aurora conta que chega carregando memórias de sua própria escolarização, reproduzindo o que conhecia – “o que era da nossa época” – podemos perceber que a intervenção da coordenadora rompe com a repetição automática, oferecendo uma oportunidade de continuidade em seu processo formativo, conectada à prática.

Outra importante dimensão emerge na narrativa em que se apresenta como aberta ao novo, revisitando suas referências e movendo-se com humildade, num reconhecimento que também elucida sua perspectiva sobre a formação inicial e a escola como espaço formador vivo.

Na faculdade a gente não aprende as coisas que a gente precisa aprender, não é? A gente vai aprender na raça.

[...] mas eu falo que ela foi um divisor de águas na minha vida para pegar toda essa trajetória real, assim, do enxergar como tem que ser trabalhado (Aurora, 2025).

O que se revela é um movimento de transformação da práxis, que nasce do encontro, da escuta e da presença de alguém que oferece horizontes e caminhos possíveis.

Como apresento anteriormente, esse é mais um dos momentos em que me sinto impelida em compartilhar minhas histórias com a professora, pois, assim como em suas recordações, minha trajetória é atravessada por encontros marcantes no meu processo de (res)significação sobre a prática. É um trecho que inscreve o valor da formação relacional sensível, dialógica e ética.

O envolvimento pessoal que transborda o espaço institucional se expressa, em um dado momento, na narrativa de investimento de recursos próprios. Ao narrar seu desejo de proporcionar experiências significativas às crianças, mesmo diante da provável escassez estrutural de materiais, a professora revela uma prática carregada de compromisso. No entanto, suscita questões críticas: até que ponto é justo que a manutenção de práticas potentes dependa da disposição individual das professoras em financiar os recursos necessários à sua prática educativa? O investimento do “próprio dinheirinho” acaba por projetar uma Educação Infantil carente e uma docência assistencialista, em que o amor às crianças se responsabiliza pela falta da oferta de condições apropriadas para o exercício da função diante da ausência de políticas eficazes de financiamento: “*comprei as seringas com o meu dinheirinho mesmo*” (Aurora, 2025).

Mesmo que não haja estrutura institucional totalmente consolidada para tal, ela tem disposição para investir recursos próprios e para construir redes de apoio, como os pedidos de

doações por meio da mãe que trabalha em uma loja de brinquedos: *“Levei cavaletinhos pra eles lá, pra eles fazerem as oficinas, sabe? Consegui doação com a minha mãe. A minha mãe trabalha em loja de brinquedos”* (Aurora, 2025). Isso revela a potência de sua ação.

Há, nesse gesto, a professora que “gosta de inventar” e insiste em proporcionar experiências às crianças mesmo em meio a ausências, um comprometimento pessoal que precisa ser reconhecido. Entretanto, é também emergente que esse comprometimento não seja apresentado mascarando a possível falta de oferta de condições satisfatórias para uma educação pública de qualidade. Abre-se, com isso, espaço para se pensar o vigor da prática docente e os limites de uma atuação que, por vezes, precisa arcar com o que falta em estrutura.

A cena narrada a seguir, pela professora, evidencia uma prática criativa e sensível, que valoriza a infância que se expressa com sensibilidade pela potência do brincar como linguagem central na Educação Infantil e rompe com lógicas engessadas de trabalho com crianças pequenas. *“Eu levei as cozinhas, as coisas, tudo para fora, peguei panelinhas, peguei as frutinhas, assim, as coisinhas. Trouxe de casa também alguns farináceos, algumas coisas, assim, para eles brincarem de comidinha naquele espaço que eles tinham”* (Aurora, 2025). Mas esse gesto inventivo não é isento de desafios. Aurora menciona que sua proposta foi recebida com encantamento, mas também com certo estranhamento, especialmente por parte de colegas de mais tempo na instituição:

E, nossa! Foi o trabalho, assim, que a escola inteira se mobilizou e achou lindo! Sabe? Porque era algo novo dentro daquele ambiente. Porque até as professoras que estavam lá, elas eram professoras mais antigas de rede e elas não tinham esse olhar também, sabe? Porque eu percebia que quanto mais a coordenadora mostrava essas coisas novas, elas ficavam: ‘Ai... é porque ela não está na sala de aula’ (Aurora, 2025).

Esse momento é importante porque reflete tensões e diferentes compreensões de docência na Educação Infantil. Essa resistência muitas vezes é interpretada como oposição pura, mas acredito que tenha relação com um universo maior. Pode expressar marcas de uma trajetória profissional em que o brincar, durante muito tempo, foi visto como algo menor ou desvinculado da atividade pedagógica. Muitas professoras foram formadas e atuaram por anos em contextos marcados por prescrições rígidas, currículos normativos e a desvalorização da brincadeira como eixo estruturante do trabalho pedagógico.

Isso pode, ainda, estar relacionado à ausência de momentos formativos coletivos em que essas práticas possam ser compreendidas, debatidas e ressignificadas. O “novo”, nesse cenário,

pode gerar desconforto, especialmente quando se apresenta como demanda ou idealização sem o diálogo com as experiências acumuladas.

Ao narrar essa vivência, a professora nos convida a abranger os desafios da mudança no interior das instituições educativas. Penso que transformar a cultura da escola não é tarefa simples: envolve tocar hábitos, crenças, relações sociais, profissionais, hierarquias e, muitas vezes, resistências que protegem as profissionais de mais uma sobrecarga: a de serem constantemente chamadas a se reinventar.

Percebo que a professora carrega sonhos, sofrimentos e persistências. Ela diz:

[...] desde que eu também me conheço por gente, lá na minha adolescência, de criança, eu falo que eu sempre fui uma pessoa que não queria ser só mais uma na multidão, sabe? Eu não queria ser só mais uma. Nunca quis.

Tanto que eu falava que, assim - antes, de tudo - eu falava para minha mãe que eu queria ser atriz, que eu queria, sabe, tipo, fazer coisas diferentes. Que eu não vim para ser só mais uma. [...]

Eu sempre tive essa cabeça mais de: “Não, a gente precisa fazer a mudança”, sabe? Assim, eu sempre tive isso comigo. [...]

Eu ainda falo pro meu marido que tem horas que isso é cansativo, porque tem muitas pessoas que não entendem esse jeito da gente ser. Então, às vezes, acham que a gente está fazendo pra querer se aparecer, não é? Então, querendo ou não, daí você leva. E ainda, como eu até falei pra ele na sexta-feira, que “prego que se destaca leva martelada, não é?”.

Tem horas que dá vontade de parar de se destacar pra parar de levar a martelada, sabe? Eu falo: “Mas eu não consigo, eu não consigo! É mais forte que eu.”. Então, eu falo: “Então eu tenho que ser um prego resistente e ficar levando martelada, porque eu não consigo, é mais forte do que eu” (Aurora, 2025).

Um posicionamento que expressa esperanças pessoais e, com elas, uma forma de se colocar no mundo. Quando afirma que *“tem que ser um prego resistente”*, carrega a tensão vivida por criar rupturas, mesmo em ambientes de resistência ou desconfiança e que a escolha por *“fazer diferente”* não é isenta de tensões.

Sua narrativa evidencia os custos subjetivos dessa postura, sobretudo pelo esforço de permanecer fiel às suas esperanças transformadoras diante de um coletivo que nem sempre acolhe ou compreende tais escolhas. Isso traz à tona seu sofrimento ético por manter-se fiel à sua visão de infância, de educação e de si construídos, mesmo quando isso significa sentir-se só, julgada ou deslocada. Traz à tona os desafios relacionais e subjetivos de se construir como professora em oposição à lógica da reprodução e do conformismo.

Aurora também denuncia o empobrecimento das práticas pedagógicas centradas exclusivamente nas disciplinas hegemônicas, e lamenta a invisibilização de outras formas de expressão e saber, denunciando marcas de uma Educação Infantil que insiste em controlar

corpos e desrespeitar as singularidades e as diferentes formas de ser, sentir, aprender e contribuir das (e com) as crianças:

[...] a escola devia ser mais, sabe, assim, do que essa cobrança. [...]

É você ter essa possibilidade de explorar. As crianças têm tanto a aprender! As crianças não são só, tipo, obedece, porque é pequeno, não é? E obedece ao adulto, não é. Elas têm tanto a oferecer!

Então, eu acho que se eu pudesse, assim, mudar todo mundo, eu gostaria que fossem pessoas que enxergassem isso, sabe? Que as crianças precisam de pessoas, ali, do lado delas, não pessoas mandando nelas, querendo controlar os corpos delas, entendeu? (Aurora, 2025).

Um apelo que denuncia o autoritarismo que se sobrepõe à escuta e ao reconhecimento das crianças como participantes ativos e capazes. Um alarme para a urgência de proteção das crianças, desde bebês, contra práticas que naturalizam o domínio, o autoritarismo e a desvalorização das manifestações infantis. Um chamado para uma pedagogia do cuidado, da escuta e do respeito.

Num dado momento, Aurora afirma: *“Eu venho aqui pra estar com as crianças, pra proporcionar experiência para as crianças. É estar com elas, ouvir elas, porque o que elas mais precisam, às vezes, é ser ouvidas, antes de qualquer cobrança, de qualquer outra coisa”* (Aurora, 2025).

Nessa fala, noto que, para Aurora, estar com as crianças é colocar-se disponível, sensível àquilo que elas vivem, dizem e sentem, e que se conecta diretamente ao princípio da dignidade, da criança como sujeito de direitos.

Ela narra um cotidiano em que determinados momentos do dia – como o brincar no tanque de areia, geralmente no horário do seu café da manhã – revelam uma organização rotineira que, para alguns adultos, se transforma em espaço de conversa entre pares, onde a escuta das crianças é muitas vezes suspensa ou negligenciada.

Até mesmo quando a gente vai no tanque de areia - a maioria das vezes que eles vão no tanque de areia é no meu horário de café da manhã - mas quando eu fico com eles no tanque, eu não consigo ficar sentada batendo papo com a galera, sabe? Que é o horário que o povo vê como o horário do descanso, sabe? Joga as crianças lá dentro do tanque, que a gente vai conversar um pouquinho agora. Eu já não consigo. Eu fico prestando atenção no que eles estão conversando.

[...] porque normalmente eu vejo isso acontecer, de quando eu e você conversando, de durante estar olhando as crianças no parque, a criança vem falar alguma coisa: “Pera aí, pera aí, que eu já vejo!” [reproduz a resposta dada pelo adulto a criança]. porque você está conversando com o adulto, você dá o foco naquele adulto. E eu já não consigo fazer isso. Tipo, quando eu vejo a criança vir, eu já falo: “Oi” e deixo (Aurora, 2025).

Nesse momento, reiteram-se “denúncias” com críticas à existência de práticas adultocêntricas na Educação Infantil, quando a professora contrasta uma escuta verdadeira com expressões vazias, apressadas e apaziguadoras das vozes das crianças. Contudo, ela mesma reconhece que não consegue se afastar desse lugar de atenção sensível às crianças. É possível perceber como sua narrativa docente desafia uma lógica de rotina automatizada e de negligência às crianças, em que se contrapõe ao uso desse tempo como simples intervalo, entendendo-o como momento de observação e de escuta ativa. Ele não precisa ser sinônimo de indiferença ou desconexão com a experiência da criança, mas sim reconhecido como espaço e tempo do cotidiano que trazem sentido à ação pedagógica.

Essa narrativa de momentos que transformam a brincadeira em tempo do descanso dos adultos e de alienação às crianças dispara imagens em minha mente com teor de tristeza e lamento, momentos ricos abandonados por quem devia acolhê-los.

Aurora manifesta que compreende a brincadeira como tempo potente de expressão, socialização e invenção, reconhecendo que sua função ali não é a de dirigir, mas de estar atenta, de modo respeitoso e implicado. Em diversos momentos, menciona que está “ali pra eles”, que é “disponível”. E num dado momento, suas experiências vividas na infância surgem como que ligadas às suas compreensões atuais sobre crianças e Educação Infantil. Como ela mesma diz, “*vem da vida*” (Aurora, 2025), de experiências pessoais de silenciamento e de busca por voz: “*dentro da minha casa [...] até meus 20 anos eu não tinha voz. A minha opinião não valia, não é? Então acho que isso que me traz de que, ‘não, eles precisam ser ouvidos!’*” (Aurora, 2025).

Um aspecto que chama atenção em sua fala é a forma como se refere ao corpo da criança: “*Você tem que respeitar o corpo dela, não é? [...] Ela só é pequena, mas ela merece o mesmo respeito de qualquer pessoa*” (Aurora, 2025).

Penso que tal postura pode ser compreendida também à luz de sua própria experiência de violência, sugerindo que sua história pessoal se entrelaça à construção de uma prática pedagógica que valoriza a integridade e a autonomia infantil.

O ensino da escrita precoce aparece em sua narrativa, ao contar sobre práticas de outras professoras, por ela observadas: “*Queria trabalhar, tipo assim, que a criança já saiba escrever o próprio nome, numa idade que, no meu ver, e pelo menos pelo que a gente vê hoje em dia, ainda não é o momento*” (Aurora, 2025). Aurora atua em creche e esse é mais um alerta: de uma pedagogia ainda marcada por expectativas conteudistas, desconectadas do que se compreende hoje como educação pelas experiências e de construção de saberes significativos.

A existência de comportamentos no cotidiano escolar que expõem uma possível banalização do tempo pedagógico e uma subvalorização da escuta e da presença junto às crianças se desvela ao relatar sua experiência com a conduta de uma professora: *“chegava e ficava até o horário do pedagógico dela nessa conversa com as auxiliares [...] no pedagógico ela montava alguma coisa rápido e ‘pronto, fiz o meu pedagógico’”* (Aurora, 2025). Um tipo de postura que, ainda que relatado de modo individualizada, pode ser compreendida como expressão de um possível contexto educativo fragilizado e fragmentado, onde o cuidar e o educar não se apresentam de modo indissociável e tempos de escuta são negligenciados. Nela, o tempo pedagógico é reduzido a uma formalidade ou a uma tarefa apressada, e transformado em um fazer vazio e mecânico.

A professora menciona que suas leituras e estudos sobre a infância têm transformado sua prática: *“O ano passado mesmo eu peguei um foco em estudar o cérebro das crianças, sabe? Eu li uns três livros sobre o desenvolvimento do cérebro da criança. Então, você vê que realmente não é dessa forma que a criança tem que ser, só obedecer. Não! Você tem que respeitá-la!”* (Aurora, 2025). Essa afirmação demonstra o modo como sua trajetória formativa tem contribuído para o refinamento de sua ótica educativa, resultando em uma prática cada vez mais pautada pelo respeito às singularidades das crianças.

Ela conta que chega à escola em um momento de mudança na supervisão. Aqui me parece evidente a inserção de interferências no coletivo escolar decorrentes de uma organização hierárquica com concepções educativas distintas, que marcam o início de um processo de reestruturação nas relações e concepções da equipe. Ela cita, por exemplo, a orientação trazida pela coordenadora em reuniões: *“de não ficar nessas rodas de conversa, de que a gente tem que ouvir as crianças”* (Aurora, 2025), o que sugere uma tentativa de qualificar o tempo de interação com os pequenos e dar centralidade à escuta e à presença docente.

Resistências no coletivo docente decorrem de seu modo de exercer a docência quando destaca a reação defensiva de colegas diante de mudanças propostas, como a criação de espaços estéticos que ampliam a presença do sensível e da imaginação no cotidiano das crianças.

Ao ouvir a professora contar das “alfinetadas” e “marteladas” das colegas, como quando conta que ouviu: *“o que adianta ficar fazendo espaços estéticos e não conhecer a criança?”* (Aurora, 2025), admirei sua coragem silenciosa de insistir em ser leal às infâncias, mesmo quando isso significa se distanciar da massa, daquilo que se tornou habitual, e enfrentar a dor de uma solidão diante das tensões e desafios que o exercício de uma postura sensível impõem.

A narrativa revela uma rotina escolar marcada por tempos definidos – como os momentos nos parques e os “50 minutos de pedagógico”, e por práticas tradicionalmente

ancoradas em datas comemorativas. Um retrato ainda atual do que se apresenta em muitos estudos sobre Educação Infantil.

Acredito que pautar a organização do trabalho pedagógico em datas comemorativas pode empobrecer a experiência educativa ao conceber a criança como receptora de conteúdos pré-estabelecidos, muitas vezes descolados de sua realidade, de sua cultura, de seus interesses e de seus tempos próprios.

Sua narrativa também apresenta outro ponto delicado da organização institucional: a resistência de colaboração por parte de profissionais que atuam diretamente com as crianças, mas que não estão inseridas(os) no quadro do magistério. Essa distância produz ressonâncias nas relações que se estabelecem com as crianças e na possibilidade de mudança. Ela acolhe o contexto e o transforma em potência formativa, mesmo diante dessas alfinetadas, dessas marteladas, segue. Mas sua contribuição reitera a problematização de uma esfera: esses profissionais são contemplados nas políticas de formação continuada para o reconhecimento do seu papel como educadores? Cuidar e educar são dimensões que se entrelaçam, e isso exige práticas cooperativas comprometidas com o comum, com o sensível e com o ético.

O entusiasmo da professora por uma prática que dialogue com os direitos das crianças emerge de seu relato sobre seu trabalho com ateliês, em que busca inspirações pelas redes sociais e desenvolve experiências com pintura, argila e brincadeiras. Nesse percurso, apresenta-se também a atuação da diretora como mediadora das tensões emergentes entre as professoras e as diferentes concepções de trabalho pedagógico.

Noto, pela narrativa da professora, um esforço no papel da diretora em sustentar uma gestão processual, que não impõe, mas dialoga e considera os atravessamentos do contexto. Um exemplo é quando a professora comenta sua tentativa, ainda incipiente, de desenvolver propostas interturmas, com cantos temáticos: “*A diretora, como viu que estava havendo essa resistência, ela falou pra começar primeiro, tipo, uma vez por mês, ou uma vez por semana, quando der...*” (Aurora, 2025). O modo como esse trecho aparece na narrativa evidencia uma condução em que a diretora reconhece os limites da realidade escolar e busca soluções cuidadosas e possíveis.

Trata-se de uma direção que parece apostar numa transformação que se faz pelo diálogo e pela escuta ativa das experiências que circulam no chão da escola, mas que nos lançam para a reflexão acerca da complexidade dos contextos escolares e da centralidade dos direitos das crianças desde bebês, especialmente quando falamos da Educação Infantil como lugar de garantias e não de concessões. É preciso perguntar: o que está sendo colocado em primeiro plano? A escuta das crianças e o que elas precisam para se desenvolver plenamente? Ou a

adequação às resistências internas da equipe e aos limites estruturais e institucionais já naturalizados?

Aqui me lanço novamente como sujeito da pesquisa. Como diretora de escola, vivi e sofri esses desafios. Há importantes questões por trás de uma gestão que impõe, que desconsidera as tensões: será a imposição de práticas, ainda que justificadas pela garantia de direitos, de fato a garantia desses direitos? Impor a realização dos aqui mencionados cantos, sem um processo dialógico e considerativo, seria efetivamente a chave para tal demanda? Na minha história, esse movimento foi delicado e carregado de camadas. Essa paciência no processo não representou a negligência dos direitos, mas o reconhecimento de que uma ordem ou mesmo um documento não muda a prática. O diretor não é onipresente para controlar o coletivo.

O direito ao brincar, à convivência, à participação e à exploração de múltiplas linguagens está entre os fundamentos legais e éticos da Educação Infantil, conforme as DCNEI (Brasil, 2009) e o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Assim, quando práticas pedagógicas mais potentes e comprometidas com esses direitos parecem ser postergadas, é legítimo refletir sobre o que está posto nesse processo.

Há um ponto importante aqui: o esforço da gestão em dialogar não pode ser confundido com a aceitação passiva de práticas que ferem os direitos das crianças. O tempo da criança é agora. Contudo, impor práticas não qualifica a prática; ao contrário, tensões mais severas no coletivo podem representar uma significativa retração nos processos de escuta, colaboração, compromisso compartilhado e relações afetivas de qualidade com as crianças.

A autoridade pedagógica, quando exercida de forma impositiva e descolada do diálogo com os sujeitos implicados, pode produzir resistências ainda mais rígidas. Por outro lado, a postergação de um tratamento coletivo acerca de um questão necessária, para a tomada de uma decisão, pode fragilizar o cotidiano das crianças e naturalizar negligências.

É nesse lugar, entre o autoritarismo e a permissividade, que reside a difícil arte da gestão. Defendo uma mediação que não suaviza os conflitos, mas os escuta; não foge do enfrentamento, mas mobiliza o coletivo e dialoga com ele, sempre com foco na pergunta fundamental: essa prática assegura os direitos das crianças?

É preciso reconhecer uma gestão que busca construir caminhos possíveis com paciência e sensibilidade, mas também é necessário afirmar, com firmeza e consciência ética, que nem tudo pode esperar, porque o tempo da infância é irrecuperável.

Acredito que o caminho não está no adiamento da mudança, mas na sua construção com os sujeitos “a passos de formiga”, e aqui quero ressignificar essa expressão tão estigmatizada

como sinônimo de lentidão, demora e ineficiência. Longe de representar inércia, as formigas são símbolo de força, trilham novos caminhos e aprendem a trabalhar em cooperação para enfrentar obstáculos, alcançando horizontes que se apresentam como inatingíveis.

Proponho, com essa metáfora, ressignificarmos o valor de cada passo que se dá de maneira contínua, valorizando a construção coletiva e comprometida com a qualificação da Educação Infantil.

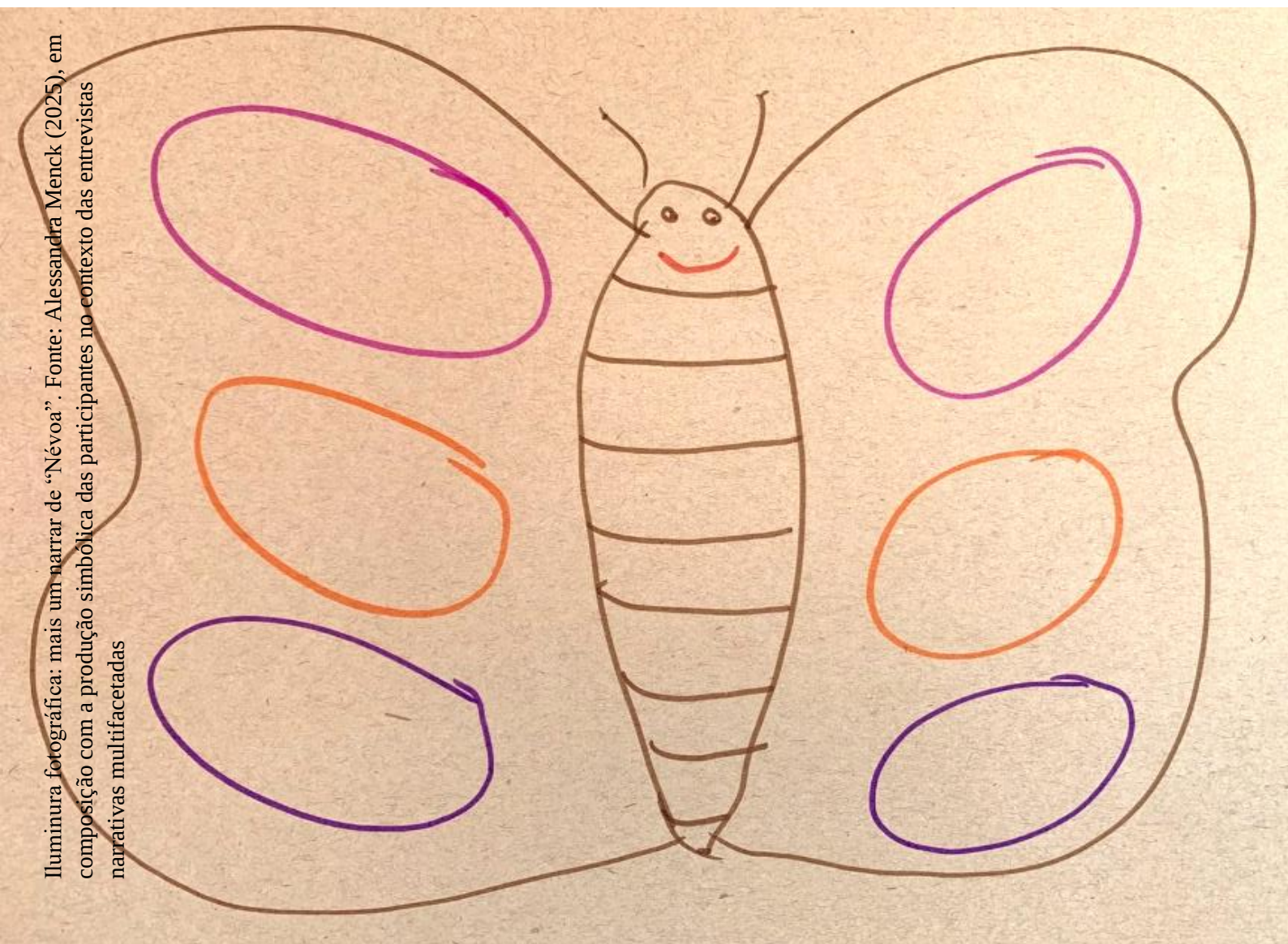
Quando convidada a se expressar de outras possíveis e múltiplas formas, através dos materiais presentes, Aurora desenha uma macieira com frutos. Mencionou que, embora se trate de um desenho tradicional, de certa forma expressivo de um condicionamento escolar, foi a expressão que encontrou para simbolizar a importância de não esquecer nossas raízes e de produzir frutos, sempre.

Seu desenho carrega a força simbólica da sua subjetividade, exteriorizando o desejo de que suas práticas pedagógicas sejam também sementes a germinar, frutos a alimentar outros percursos, compondo um caminho de formação que reconhece as marcas do passado e se projeta no desejo de transformação e no compromisso com o presente.

Vejo em Aurora uma docência que se pauta na presença, na escuta, no reconhecimento das infâncias e na rejeição às práticas adultocêntricas e verticalizadas – e que se mostra implicada com os direitos das crianças de viverem experiências significativas e respeitadas no interior das escolas das infâncias; de serem vistas, ouvidas, consideradas.

Sua adolescência, marcada por um episódio de enfrentamento, de reação à agressão, provocou uma reconfiguração da sua trajetória e parece ecoar em seu percurso como educadora, pois a coragem de confrontar padrões e buscar mudanças também aparece em sua atuação profissional. A expressão linda e viva de uma professora que se reconhece como transformadora de mundos.

Iluminura fotográfica: mais um narrar de “Névoa”. Fonte: Alessandra Menck (2025), em composição com a produção simbólica das participantes no contexto das entrevistas narrativas multifacetadas



“A borboleta... Ela é linda, não é? E ela simboliza muita coisa, não? Tipo: crescimento, renascimento. Então, eu vou deixar essa borboleta.”

(Névoa, 2025)

6.4 A ESCUTA QUE ATRAVESSA A “NÉVOA”

Como a névoa, há pessoas que precisam de aproximação para revelar o que poderia passar oculto. Escutar essa professora foi, para mim, esse movimento de aproximação, que desvelou afetos, memórias, desafios, forças e fragilidades. O que está oculto na constituição da subjetividade e da prática profissional dessa pessoa se tornou mais nítido, vivo e verdadeiro.

A professora começa sua narrativa com um marcador geracional: “tenho 50 anos” (Névoa, 2025), o que situa sua infância num período em que o acesso à Educação Infantil não era amplamente garantido como direito social. Sua entrada direta no Ensino Fundamental aos seis anos, já “alfabetizada” pela mãe e pelo padrasto, revela o papel da família como instância educadora – ainda que sem apoio institucional – e reforça uma ideia de “compensação” da ausência da escola por meio de práticas domésticas de ensino:

Então, eu tenho 50 anos, então não tive Educação Infantil, e quando eu entrei na escola, eu entrei com 6 anos completos, e a minha mãe já tinha me alfabetizado. Eu não tinha boa pegada no lápis, mas sabia identificar letras e números; relógio de ponteiro, meu padrasto também me ensinou, então essa dificuldade eu não tive, mas em compensação, hoje, trabalhando com a Educação Infantil, de uma forma que não foi visada por mim - porque a educação da minha época era bem diferente - eu vejo que pularam uma etapa importante por conta da escrita, porque a minha escrita era horrível (Névoa, 2025).

A ideia de que a infância exige uma preparação corporal e motora para o letramento se apresenta quando, ao olhar retrospectivamente, a professora identifica que “*pularam uma etapa importante*”, associando a ausência da Educação Infantil a uma má formação em aspectos psicomotores e caligráficos, apesar do domínio conceitual da linguagem escrita.

Mesmo que indiretamente, a professora sugere que a prática atual se entrelaça com as ausências e lacunas da própria biografia. Ela afirma que “*não foi visada por mim*”, ou seja, parece afirmar que, naquele momento, não tinha consciência, clareza ou intenção de olhar para essa etapa da Educação Básica com a mesma percepção de agora, mas parece ter elaborado novos sentidos sobre ela a partir de sua própria história e da prática cotidiana.

A narrativa de Névoa elucida uma valorização do brincar livre, mas também um reconhecimento de que certas experiências organizadas pela escola teriam tido um papel importante. Esse ponto revela uma tensão entre as vivências espontâneas e as intencionalidades pedagógicas do brincar. A docente afirma que brincava muito fora da escola, e isso pareceu suprir, em parte, a ausência da Educação Infantil:

Aí foi indo tranquilo, tranquilo para aquela época, não senti falta tanto da Educação Infantil porque minha mãe... Eu brincava muito também nos meus horários sem ser de escola, eu brincava muito. Então, isso também teve de ludicidade. A única coisa que eu não tive foi esse preparo de uma brincadeira que fosse direcionada, de certa forma, para ajudar na minha coordenação motora. Então eu não tive coordenação motora. Para falar a verdade, eu caía à toa. Minha mãe tinha medo, eu não andei de bicicleta, depois foi descoberto que eu tinha problema de visão, então era por isso também que eu tinha toda essa situação com a coordenação motora, porque era bem forte o meu problema de visão. Quando foi descoberto, eu já estava no segundo ano, aí tudo bem, foi tranquilo (Névoa, 2025).

O contexto de sua narrativa diferencia, contudo, esse brincar espontâneo da “brincadeira direcionada”, o que, na perspectiva de Névoa, poderia ter favorecido o desenvolvimento da sua coordenação motora.

Entretanto, ao considerar a amplitude e a riqueza das brincadeiras livres, podemos compreender que ela abarca, de forma integrada, múltiplas dimensões motoras. Ao pegar e empilhar blocos ou pedrinhas, por exemplo, a criança exercita a precisão dos movimentos finos; ao correr, pular ou equilibrar-se em um tronco, desenvolve a coordenação motora ampla. No brincar livre, as dimensões motoras não aparecem de modo isolado ou fragmentado, mas entrelaçadas por experiências que permitem o conhecimento sobre o próprio corpo e a progressiva expansão de suas capacidades.

A professora rememora que tinha dificuldade motora a ponto de cair com frequência, o que depois foi associado a um problema de visão. A descoberta tardia desse fator é significativa: demonstra a ausência de uma escuta sensível e de um olhar atento à criança por parte das instituições escolares.

Revela uma trajetória formativa marcada por rupturas, retomadas e reelaborações constantes, tanto no campo pessoal quanto no educativo. A interrupção dos estudos no “tempo normal” e o retorno apenas após o casamento, com filho, se insere num cenário social mais amplo, referido pela própria participante como o “histórico da maioria das pessoas de baixa renda da minha época”:

Aí eu também não terminei meu estudo no tempo normal, eu fui voltar a estudar depois de casada, com filho, porque eu parei para trabalhar, que era o histórico da maioria das pessoas de baixa renda da minha época, não é? Para de estudar porque estudar não estava valendo a pena, não compensa ou não tem tempo, precisa de dinheiro, esse tipo de coisa. Então eu tive que voltar a estudar depois. Só que, como é que eu posso dizer... eu queria voltar a estudar um pouco antes, mas o casamento não me permitia. De certa forma, não dava. Eu sei que quando eu separei, eu fui fazer tudo: fui tirar a carta, fui fazer faculdade, meti os pés pelas mãos também em alguns momentos (Névoa, 2025).

Tal marca reforça a dimensão coletiva de uma experiência que, embora vivida singularmente, expressa condições estruturais que atravessam vidas em situação de vulnerabilidade social, especialmente de mulheres.

A fala traz elementos centrais da constituição da identidade docente como processo, pois evidencia o entrelaçamento das esferas pessoal, social e formativa. A decisão de parar de estudar por causa do trabalho e da falta de perspectivas (*“estudar não estava valendo a pena”*) ecoa os limites impostos por um contexto em que as urgências materiais se sobrepõem aos desejos formativos, gerando deslocamentos no tempo e no ritmo da formação.

Outro aspecto relevante é a relação entre os vínculos afetivos e a formação, tanto como fator limitador quanto como catalisador. Névoa menciona que gostaria de ter voltado a estudar antes, mas que *“o casamento não me permitia”*, apontando para uma experiência de silenciamento de projetos pessoais em função de uma dinâmica conjugal possivelmente opressiva ou não colaborativa. A separação, por outro lado, é narrada como momento de libertação e ação: *“fui tirar a carta, fui fazer faculdade”*, demonstrando uma reconfiguração subjetiva e uma retomada de agência, ainda que permeada de tropeços (*“meti os pés pelas mãos”*).

A conclusão da formação em 2016, coincidindo com a perda dos pais e do padrasto, introduz a dimensão do luto como experiência profundamente desestabilizadora. A professora compartilha o abalo emocional que afetou sua motivação e continuidade nos projetos formativos, revelando como as experiências de perda impactam diretamente os investimentos subjetivos na formação.

[...] justamente em 2016, eu perdi minha mãe e meu pai, meu padrasto, aí eu fiquei muito abalada emocionalmente, e esse abalo fez com que eu... sei lá, eu não visse muita motivação, razão para ficar me preparando, para ficar... Nem tinha cabeça, fiquei muito tempo de luto para continuar indo atrás daquilo que eu queria antes, então mudou um pouco o meu pensamento.

Até que eu comecei meu relacionamento com meu marido atual, e nesse relacionamento eu morava na Praia Grande, e ele aqui, até que ele pegou e falou: “Vamos morar juntos”. Vou resumir, e eu vim para cá.

Quando eu vim para cá, eu fiquei com bastante tempo para não fazer nada, e aí - mas só que estou falando nada entre aspas, porque de casa tem muita coisa para fazer - então, eu fiz pós em inclusão, mas também não foi do jeito que eu queria, eu queria presencial, na época eu fiz EAD, mas aí foi (Névoa, 2025).

Perder é o verbo que Névoa usou, conjugado em primeira pessoa, para definir a morte de seus pais, e é o único verbo que consigo pensar para interpretar, pela sua narrativa, que não foi só pessoas amadas que ela perdeu. Ela perdeu muito mais, perdeu presenças, perdeu o chão, perdeu razões, perdeu a si. E ficou com o vazio pesado que o verbo deixou, ao perceber que

pedaços de si ficaram presos, por um tempo, junto às vivências, afetos e histórias que não puderam ser continuadas com eles. Mas que bom que também existe o verbo “encontrar”! Porque, ao encontrar um novo companheiro, ela também encontra novos começos: novos lugares, novas relações, novas ideias e, dentro de uma nova rotina, ela investe em uma pós-graduação na área da inclusão, mesmo que não da forma desejada, como sinalizado no contexto em que diz que se deu pelo Ensino a Distância. Esse trecho final da narrativa revela que a busca por formação continuada permanece como desejo, mesmo diante das intempéries.

A professora relata tentativas de inserção no ofício docente por meio de concursos, demonstrando esforço em transformar sua formação em trajetória profissional, ainda que nem sempre de forma linear ou segura.

Fui tentando fazer concursos. Eu até tenho...eu passo. Tenho colocações boas, só que não... faltava em mim uma decisão mesmo de parar e estudar, mas eu não conseguia mesmo, até que eu consegui me resgatar desse luto que foi bem longo, e eu consegui essa vaga aqui em Votorantim. Mas eu confesso para você que eu nunca, é... quando eu fiz faculdade, além de não ter tido preparo, tempo lá, porque é muito corrido, eu nunca pensei em Educação Infantil, eu sempre pensei em alfabetização, tanto que eu também tenho os cursos de alfabetização, então, quando eu entrei aqui, eu quase desisto, mas não só... é porque eu peguei uma sala que é de muitos meninos... fazia muito tempo que eu não tinha tanta criança sob os meus cuidados, sabe? Tipo assim, muitas crianças irritadas, com a mentalidade diferente de quando eu criei os meus filhos e tudo mais. Eu nunca lecionei... quase que eu desisto (Névoa, 2025).

Ela aponta para a tensão entre desejo, sentimentos e as exigências da vida cotidiana. Ao conquistar a vaga em Votorantim, a professora narra sua entrada num campo para o qual ela não se considerava preparada e projetada: a Educação Infantil – contrapondo com suas perspectivas profissionais voltadas para o trabalho com a alfabetização.

A experiência de quase desistência logo após o ingresso revela o choque entre expectativa e realidade, mas, mais do que isso, explicita como a prática educativa convoca o sujeito inteiro, inclusive suas inseguranças.

Ao afirmar que se deparou com uma sala “com muitos meninos” e crianças “irritadas”, com a “mentalidade diferente” de quando criou os seus filhos, a professora revela a latente expectativa de “docilidade” infantil, a presença de estereótipos de gênero e a realidade da infância viva e plural que se apresenta na escola com intensidade, movimento e expressividade. E continua oferecendo uma síntese do impacto subjetivo de sua entrada na Educação Infantil por uma fala carregada de surpresa, reveladora do afastamento entre a expectativa que trazia e a realidade viva das infâncias com as quais passou a conviver. Ao evocar o tempo em que cuidou dos próprios filhos, Névoa parece recorrer a um repertório conhecido para tentar

compreender o presente, mas também, talvez sem perceber, revela uma tentativa de conformar as crianças a um modelo de comportamento sujeito ao controle e à previsibilidade.

A expressão “*crianças irritadas*” denuncia um possível incômodo com formas de estar no mundo que escapam a certas normas adultocêntricas. Essa fala carrega ecos de uma história que, por vezes, coloca a criança numa posição de silenciamento e obediência, com um corpo disciplinado e uma afetividade regulada – as quais não dialogam com o direito da criança à expressão plena de seus modos de ser, sentir, agir e imaginar.

É possível, inclusive, colocar em diálogo a experiência da professora com a experiência das crianças. Se a professora se sentiu “fora de lugar”, sem preparo, desorientada e quase desistindo, talvez se aproxime – ainda que inconscientemente – daquilo que as crianças também vivenciam quando são confrontadas com expectativas de comportamento que não correspondem às suas formas de ser.

As DCNEI (Brasil, 2009) afirmam que a escola das infâncias deve garantir o respeito às expressões corporais, aos tempos e aos modos próprios da criança estar no mundo. A narrativa da professora, nesse trecho, tensiona esse princípio, pois elucida um desconforto com as manifestações infantis que fogem ao esperado ou ao controlável, além de trazer à tona dimensões outras que podem ter relação direta com a atmosfera vivida nos tempos com as crianças, como por exemplo, a organização dos tempos, espaços e materiais.

Quanto ao movimento profissional da professora, há, aqui, um destaque importante com recorrente emergência ao longo da sua narrativa: é exatamente nesse ponto que os dizeres “*quase que eu desisto*” ganham peso. Eles revelam a exaustão frente à complexidade do trabalho educativo com crianças pequenas e marcam uma fronteira entre a desistência e a possibilidade de reinvenção de si como educadora.

Esse momento de crise se apresenta como contexto fértil para o deslocamento. É nesse embate com o inesperado, com a criança real, e não idealizada, que a professora aponta para a construção de um outro olhar sobre a prática. Ainda que carregado de ambivalência, revela um movimento em direção à escuta, à presença e ao desejo de aprender com a experiência por uma formação docente que se faz no corpo a corpo com a alteridade da infância. Vê os colegas e a diretora como professores, e reconhece que o verdadeiro aprendizado sobre a Educação Infantil está se dando no cotidiano da escola. Isso representa um deslocamento do desejo de desistir para o desejo de compreender e pertencer:

O que me fez não desistir foi uma coisa que eu coloquei na minha cabeça: que aqui se tornaria uma extensão da minha faculdade, como se fosse uma pós-graduação, a qual eu estaria recebendo para aprender. E desde quando eu coloquei isso na minha

cabeça, que eu vejo a minha diretora como se ela fosse uma professora, as minhas colegas também, como pessoas que me auxiliam, porque o conhecimento real com a Educação Infantil eu estou tendo aqui, entendeu? É aqui, é aqui que eu estou tendo. Então eu fui vendo e, ali, a dificuldade foi diminuindo. Até uns 20 dias atrás ainda estava querendo desistir, mas não por nada, é porque, tipo assim, eu parei. Eu penso da seguinte forma, eu estou aqui não só por mim, mas pelas crianças, então eu queria ter uma resposta positiva da parte delas também, mas não só delas gostar ou não de mim, mas de eu ver um crescimento da parte delas, além do meu. Entendeu? (Névoa, 2025).

O valor da narrativa formativa está imbuído no modo como ela vai deslocando esse desejo, deslocando seu olhar. A escola passa a ser vista como uma “pós-graduação viva”, e a docência, como campo de (re)construção de saberes – inclusive sobre as crianças.

Esse movimento revela a formação continuada de forma dialógica, e muitas vezes atravessada por conflitos internos. A docente não se coloca com uma compreensão plena dos direitos das crianças e da centralidade de suas linguagens, mas parte num movimento que busca esse entendimento à medida que se vê desafiada pela prática, pela convivência. Uma mudança aparente de lugar subjetivo: da profissional exausta para a educadora que encontra sentido no vínculo, no compromisso e na possibilidade de crescimento recíproco.

Um dos maiores dilemas profissionais vividos por Névoa na Educação Infantil aparece, inicialmente, quando diz:

Porque o lúdico, ele ocupa muito tempo. Não tem lúdico, no meu ponto de vista – porque eu estou aqui aprendendo – não existe lúdico com quatro horas. Nessas quatro, cinco horas que a gente fica na escola, não existe lúdico. Se fosse pra preparar só diante do horário que a gente recebe, o lúdico não existiria, entendeu? (Névoa, 2025).

Essa narrativa sugere a associação do lúdico, pela professora, a tarefas como as de organizar, imaginar, elaborar propostas criativas, e parece referir-se a uma expectativa inicial de que a docência na Educação Infantil poderia caber dentro da jornada contratual, talvez até mais leve que outras profissões do ponto de vista das horas. No entanto, o que ela narra traduz uma realidade que transborda essa previsão, tanto em termos de tempo quanto de envolvimento emocional e criativo, especialmente quando se busca oferecer propostas que possivelmente mobilizem imaginação, estética, afeto e sentido.

O modo como a professora se refere ao lúdico parece estar centrado na articulação do brincar da criança com as dimensões envolvidas para que o lúdico aconteça. Ao afirmar que “*não existe lúdico com quatro horas*”, ela revela sua perspectiva de que, para que o lúdico se concretize de forma significativa, é necessário que o professor disponha de tempo para escutar, refletir, pesquisar e investir criativamente.

Essa concepção nos ajuda a refletir sobre a dimensão laboriosa da docência na Educação Infantil, que frequentemente é romantizada e desmoralizada sob o rótulo do “trabalho com o brincar”. Mas as possibilidades do brincar, nessa perspectiva, não estão unicamente vinculadas à ação da criança: são potencializadas pela ação da professora.

Acredito que essa expressão da professora nos faz pensar na relação presente entre o viver educativo infantil com liberdade, potência e diversidade de experiências e a professora disponível para escutar, observar, propor, organizar tempos e espaços propícios e fecundos. Desse modo, o dilema que aparece na fala da professora é justamente a dificuldade de propiciar essas condições dentro do tempo escolar formal.

Nesse sentido, o que se destaca é a tensão entre o ideal de uma prática lúdica e os desafios em relação ao tempo, estrutura e valorização profissional. O lúdico, como ela diz, não “cabe” no tempo contratual, o que indica que precisa invadir as margens do dia, os finais de semana, os momentos com a família, e expressa uma experiência de exaustão.

Há também uma declaração de afeto na e pela prática docente.

Mas hoje eu estou entendendo, porque você vai pegando amor, aí, conforme você vai pegando amor pela... pela profissão, por ver que dá certo, aí você vai ficando menos revoltada [ri] de ficar tomando seu tempo, de deixar compromissos que você teria com a família, esse tipo de coisa, sabe? Fui bem sincera (Névoa, 2025).

Esse movimento de entrega revela a presença afetiva, enquanto substantivo e verbo, em que o sentimento de compromisso com as crianças e com a beleza das experiências alivia o desconforto com a intensidade de tarefas e responsabilidades.

A frase final desse trecho da narrativa, “*Fui bem sincera*”, reforça uma narrativa livre de romantização da profissão. Ela dá voz a um sentimento que, provavelmente, representa o de muitas professoras, especialmente na Educação Infantil, onde o trabalho com o cuidado, o brincar e a escuta exige envolvimento temporal significativo, mas nem sempre reconhecido.

Entretanto, o que ela nos oferece na continuidade da sua narrativa torna evidente um emaranhado de atravessamentos da vida pessoal, social e emocional da educadora que ressoam diretamente na forma como ela vive e interpreta esse tempo dedicado à docência que transborda o contrato. Traz elementos não apenas sobre o trabalho na escola, mas sobre como se entrelaça com o percurso pessoal, com o corpo, com o deslocamento, com o cansaço, com as relações familiares e com os sonhos.

Então, o que afetou mesmo esse meu pensamento... é que eu moro muito longe, não é só uma questão... além do comportamento de algumas crianças[...], que era uma das

coisas que mais me preocupava porque eu tenho medo de eles se machucarem. [...] porque eu me sinto muito responsável por isso: pela integridade física das crianças, assim, entendeu? Tem essa parte e o fato de eu morar muito longe. Quando eu venho de ônibus, são duas horas e meia pra chegar, então são duas horas e meia que eu podia estar fazendo qualquer outra coisa, entendeu? [...] E eu vou de ônibus todos os dias, eu chego em casa todos os dias, entre vinte pra sete, 7h da noite. Se eu perder um ônibus, aí já vai, sabe, aquele efeito cascata. Então isso, junto com a minha menopausa, estava mexendo muito com os meus nervos, entendeu? [...] que eu falo mesmo que a menopausa é um drama na vida de uma mulher, estava mexendo muito comigo. Meus hormônios, todos descompensados. Aí - e todo o resto, não é? - aí isso estava me deixando com... estava fazendo com que eu tivesse muita vontade de desistir. E por causa também que eu penso dessa forma mesmo, não é uma mentira minha. Eu penso que eu não estou aqui só pra receber (Névoa, 2025).

Seu relato revela que a exaustão e os dilemas enfrentados no exercício da sua prática docente não estão apenas na estrutura da escola ou no tempo institucional, mas em um conjunto de fatores que tornam sua permanência e entrega à docência ainda mais desafiadoras, como o medo de errar, de ultrapassar limites, próprio de quem está começando; a responsabilidade intensa pela integridade física das crianças; a longa distância entre casa e trabalho (duas horas e meia de transporte público para cada deslocamento da sua casa até a escola), que compromete sua energia e disposição; a vivência da menopausa como um processo de abalo emocional e físico; a cobrança interna de não estar ali apenas para “receber”, mas para realizar um trabalho significativo; entre tantas outras camadas que seria necessário um profundo mergulho reflexivo para compreendê-las de modo mais abrangente.

O tempo da docência, nesse caso, não é apenas o tempo cronológico da escola, mas o tempo do deslocamento, da menopausa, do medo, do cuidado com o outro e consigo.

E continuando as tratativas numa dimensão plural de todas essas forças que atravessam a vida da professora, podemos dizer que, nesse contexto, o “lúdico” aparece como algo desafiado por todas elas. Ou seja, algo que está em jogo diante de tantos fatores materiais, afetivos e sociais que rodeiam Névoa.

Ainda assim, diante da riqueza que essa narrativa representou nesse movimento de pesquisa e reflexão, penso ser absolutamente pertinente apontar o lúdico como dimensão que exige tempo da professora para e com as crianças. Um tempo em uma profissão que precisa ser protegido e reconhecido pelas políticas, e valorizado como parte substancial do trabalho educativo.

Apesar de tudo isso, a professora reconhece um movimento importante de transformação de perspectivas quanto aos anseios sobre o que ela oferece às crianças, e vice-versa: “o relatório que a gente fez agora ajudou a abrir minha mente, a enxergar a evolução das crianças [...] eu vi que estou progredindo junto com eles” (Névoa, 2025).

Esse recorte mostra como um processo de documentação pedagógica é reflexivo. Escrever o relatório, observar as crianças, nomear suas evoluções; tudo isso produz sentido para ela. Um gesto de registro formativo.

Tendo contado esses dilemas, expressa sua projeção de futuro pelo exercício da profissão: aposentadoria, construção de uma trajetória com identidade própria e de reconhecimento – de ter “*uma história para contar*” que seja sua. Assim, a docência se torna parte de sua narrativa de vida.

Porque eu já estou chegando nos 50, já estou com 50, daqui a pouco eu vou estar com meus 55, 60, 65. Eu já estou indo pra um caminho de chegar... daqui a pouco eu estou idosa, queira ou não queira, gostando ou não. Então tem outra perspectiva de, não é? De ter uma aposentadoria, de ter uma história pra contar, que não seja só a mulher do [diz o nome do marido], esse tipo de coisa, entendeu? (Névoa, 2025).

Na narrativa que segue, reconheço aproximações, desencontros e deslocamentos frente ao princípios das DCNEI. Névoa segue contando sua trajetória com intensidade e entrega, e me dá acesso aos percursos objetivos da professora em formação e aos caminhos subjetivos de alguém que tenta, no cotidiano com as crianças, construir um lugar possível entre o peso dos aspectos culturais e formativos que acompanham o sujeito-histórico e a sensibilidade que começa a se afinar sobre a concepção de criança.

Sua fala revela uma prática em movimento, cheia de tensionamentos, estratégias que se formam no calor da hora; marcada por contradições e por compreensões ainda frágeis em relação aos princípios ético-político-estéticos que deveriam firmar as propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Então, eu tive que pôr regras em mim, de não ser tão mole. Eu sou muito... sabe? Chocadeira. Falei: “Não! Eu vou pôr regras em mim”. Falei: “Se é pra dar certo, eu tenho que fazer as regras. E eu não vou descumprir as regras, dê no que der”. Então, eu comecei a impor regras: “A gente só vai pro parque depois das atividades, vocês têm que prestar atenção nas leituras”, porque eles não deixavam eu fazer a leitura (Névoa, 2025).

Embora a professora demonstre, no contexto abrangente da narrativa, esforço em procurar caminhos mais dialógicos com as crianças, também expõe práticas que ainda se estruturam em uma lógica de controle das crianças. Ao afirmar que “*colocou regras em si*”, que mais se aproxima de se tratar de regras para as crianças, evidencia uma pedagogia marcada por punições e recompensas.

Sua principal estratégia, como “condicionar” a participação das crianças em momentos de prazer (como ir ao parque) ao cumprimento de determinadas atividades, aposta em reforços

positivos pouco conectados à escuta real da criança, mesmo que possivelmente carregados de boas intenções.

Outra estratégia semelhante é apresentada pelo uso de elogios como forma de engajamento:

Então, quando eles fazem alguma coisa, eu elogio. Eu chamo eles pra poder... tipo assim: “Vem aqui. Você consegue. Poxa, um dos melhores alunos, em vez de estar...” É assim que eu estou levando eles, não é? “Em vez de estar aqui fazendo junto com a turma?... Você pinta tão bem! Você desenha tão bem! Você já sabe todos os números!” Mesmo que não saibam tanto, não é? Aí, eles vão... aí isso mexe com o ego deles e eles participam. Mas não é fácil, porque eles já chegam na sala correndo, um empurrando o outro (Névoa, 2025).

Nesse ponto, a escuta vinculada aos princípios éticos da solidariedade e do respeito às singularidades parece ainda se traduzir mais como tentativa de “conquistar a turma” do que como fundamento de uma prática que reconhece profundamente a criança como sujeito de direitos e saberes.

A narrativa de Névoa mostra o quanto ela se vê desafiada a lidar com o coletivo, a ordenar o grupo, a garantir que “funcione”. Sua ideia de escuta está presente, mas ainda tímida, não como eixo estruturante da prática, e sim como uma tentativa de mediação para alcançar metas previstas pela rotina elaborada por ela. “*Vamos ouvir a leitura primeiro, depois vamos ao parque*” (Névoa, 2025). Essa estrutura, embora compreensível diante das exigências do cotidiano, denuncia o quanto o princípio político da participação das crianças ainda não é plenamente compreendido como um direito e como condição de cidadania.

Ao condicionar direitos a comportamentos, a professora reitera a lógica da autoridade vertical, que impede a construção de um espaço democrático no qual a criança possa ser autora de propostas, questionadora da ordem e ativa na organização do coletivo. A professora ainda parece operar sob uma tensão entre “dar conta” e “conduzir o grupo”, o que a distancia da perspectiva crítica e participativa que as DCNEI propõem.

Na descrição de momentos como os de leitura compartilhada ou o tempo no parque, há indícios de uma sensibilidade que se constrói.

Eu passei, também, pra eles terem um pouquinho mais de interesse na leitura, passei a deixar eles escolherem os livros. Então, é no dia. Às vezes, a minha rotina nem está com os livros, porque ali eu esqueço de anotar o livro que eu li. [...] mas eu estou deixando que cada um escolha um livro, pra ver se, naquele dia, pelo menos, eles se interessam em escutar a leitura do livro do amigo: “Hoje é o amigo fulano que vai escolher”. Entendeu? Que é pra eles... Mas só vamos, porque eles amam isso aqui [faz referência ao parque]. Eles amam. Eu também. Mas: “nós só vamos vir depois que a gente fizer” (Névoa, 2025).

A professora demonstra perceber que as crianças se envolvem, que fazem pedidos, que esperam por aquele momento com prazer. No entanto, esse reconhecimento não se traduz em uma prática que valorize a liberdade de expressão, a criação e os modos singulares de ser e estar das crianças. Mas a leitura, por exemplo, ganha força quando a professora decide “atuar” e encantar “*Aí eu, de vez em quando, leio mudando a voz - é o que eles gostam, também - fazendo ‘Ohhhh’ - eles gostam. Então, eu estou aprendendo também com isso, entendeu?*” (Névoa, 2025).

Quando Névoa diz “*Mas tudo, eu não vou mentir, eu tenho a tendência para tudo ir para o lado, tipo, dos números e letras. Eu gosto de ver eles aprendendo. E eu fico feliz quando eu vejo que eles aprenderam*” (Névoa, 2025), remete a uma concepção escolarizante da Educação Infantil ainda muito presente. Mas o que está posto aqui não é apenas a antecipação de processos de alfabetização, mas o risco de reduzir o tempo da infância à lógica do desempenho.

Quando o brincar é tolerado numa lógica cronometrada, mas não compreendido como central na construção do conhecimento e na constituição subjetiva da criança, perde sua dimensão estruturante na Educação Infantil. As tentativas de controlar o movimento, de restringir determinadas brincadeiras, mesmo que por medo ou insegurança, sinalizam o quanto a dimensão estética do cotidiano escolar ainda carece de cuidado, confiança e escuta - tanto da criança, quanto da professora.

*Então, nessa hora que eles estão bem empolgados, eu chego a ter dó de parar para chegar com a proposta. Eu tinha muito dó. Muito dó. Eu falei, “Meu Deus, como é que eu vou tirar eles? Eles estão tão entretidos, estão gostando tanto! Tão criativos ali! Como é que eu tiro eles dali agora?” Eu tinha dificuldade de parar, para fazer a proposta. Mas está dentro da minha rotina. Então, eu tenho que fazer a proposta. Pelo menos tentar, não é?
Aí eu tinha essa dificuldade de tirar eles dali para a proposta. (Névoa, 2025).*

A forma como a professora narra a organização do tempo e dos espaços pode ser lida como parte do processo formativo. Professoras também carregam marcas de escolarizações que podaram suas linguagens e suas expressões criadoras. Acredito que, se os adultos não (re)encontrarem seus espaços lúdicos e estéticos, não conseguirão oferecer às crianças os instrumentos para construírem os seus.

A pergunta feita por Névoa a si mesma: “*tá bom, você está aprendendo, mas o que que você está ensinando?*” (Névoa, 2025) evidencia um movimento de autoquestionamento importante, embora ainda fortemente vinculado a uma concepção de ensino baseada na

transmissão de conteúdos. Sua preocupação parece estar voltada à ideia de que é preciso mostrar resultados concretos do que foi ensinado, como se o valor do seu trabalho estivesse medido pelo quanto as crianças aprenderam letras, números, ou apresentaram comportamentos “adequados”. *“Na verdade, eles são a minha avaliação [ri], a minha particular, não é? A minha nota está no comportamento melhor deles, não é? No crescimento deles é que está a minha resposta”* (Névoa, 2025). Essa visão revela o quanto ainda há um caminho a ser percorrido na apropriação de um sentido mais amplo do que é a Educação Infantil, que envolve escuta e produção de sentidos entre adultos e crianças.

A “nota” da professora, como ela diz, está no comportamento e no crescimento das crianças. E é aí que deixo um convite provocativo: e se esse crescimento fosse medido pela expansão das expressões, pela invenção e descoberta de mundos, pela escuta sensível e pela alegria de estar com o outro em processos de descoberta?

A narrativa que segue movimenta outras percepções:

Então, eu até que cheguei num momento que está todo mundo aprendendo. Só que, tipo assim, o pessoal já está no terceiro ano, eu estou no segundo. Um exemplo, não é? Então, eu sinto que está todo mundo aprendendo, de certa forma passando alguma coisa para mim, mas todo mundo aprendendo junto. É todo mundo, um ensinando para o outro, assim. Eu sinto assim, não é? Então, eu achei legal (Névoa, 2025).

Essa “*transformação da escola*” talvez seja, também, metáfora de seu próprio movimento: entre o que foi ensinado e o que se desaprende; entre o que se espera de uma professora e o que se constrói na escuta e na experiência.

A narrativa de Névoa me atravessa, porque revela o quanto a prática educativa é permeada por tensões reais. Ela não romantiza o trabalho na Educação Infantil, mas mostra o quanto é exigente, exaustivo e feito muitas vezes em solidão.

Ao mesmo tempo que demonstra envolvimento e desejo de “fazer o certo”, como ela mesma diz, suas falas escancaram o quanto os princípios estabelecidos pelas DCNEI ainda não foram plenamente apropriados como fundamentos que sustentam e orientam a ação pedagógica. Mostra uma prática marcada por buscas pontuais e por uma atuação baseada na repetição de modelos, ainda que denote boas intenções.

Sua fala é também expressão do quanto as formações continuadas precisam ir além das orientações normativas: é preciso criar espaços de escuta, de reflexão e de pensamento sobre o que realmente se compreende e se pratica em nome das crianças.

Ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer que a professora busca aprender com a experiência, reflete sobre seus erros e sente desconforto com práticas que percebe como

inadequadas. Há deslocamentos importantes acontecendo, e é neles que reside a possibilidade de uma formação ética, política e estética mais profunda.

Já ao final da entrevista, o gesto simbólico de expressão se fez linguagem, emoção e entrega. Uma borboleta, ainda que frágil, imperfeita aos olhos da professora que a desenhava, condensava sentidos profundos: metamorfose, transformação, saída do casulo, crescimento, como ela mesma narrou:

Névoa:

Ah, vai. Mas o que que foi isso aqui? Foi uma criança de cinco anos ou foi uma professora? Mas é mais simbólico [insiro uma melodia suave na atmosfera. A professora fica em silêncio, começa a chorar]. Eu fico emocionada. [diz em lágrimas, e pede desculpas].

Alessandra:

Imagina...

Névoa:

*Eu sou muito emotiva. [chora ainda mais e procura se acalmar]
Eu nem sei se está certo, o lado certo. Mas é só para... é uma simbologia.
A borboleta... Ela é linda, não é? E ela simboliza muita coisa, não? Tipo: crescimento, renascimento.
Então, eu vou deixar essa borboleta. Eu vou parar, tá bom?
É que eu sou assim mesmo. Ai, meu Deus. A minha filha fala: “Mãe, não fala, já está com o nariz vermelho”. É porque, sei lá, acho que a gente... eu não sei ser diferente.*

*Alessandra:
Mas é isso que importa. É o que está aí dentro.*

*Névoa:
A borboleta nem ficou tão bonita quanto eu queria, mas é o símbolo. É mais pelo
simbólico mesmo, pelo que ela passa.*

*Alessandra:
Para você, é esse momento...*

*Névoa:
Isso. É. Casulo. Sai do casulo. Metamorfose.
Tá bom?*

Esse momento, marcado pelas lágrimas e pela pausa silenciosa que se seguiu ao desenho, pode ser considerado como uma fenda que permite vislumbrar toda a entrevista. Foi ali, na delicadeza da entrega simbólica que a professora revelou o modo como se percebe nesse processo de formação contínua: recolhida, vulnerável e, ao mesmo tempo, potente.

Névoa se revelou inteira, com suas dúvidas, seus medos, sua autoavaliação exigente, e sobretudo, com sua sensibilidade diante da busca pela qualidade no trabalho com as crianças. A borboleta é, aqui, imagem e metáfora de um processo formativo em curso que pulsa, que se busca, que se reinventa. E é com essa imagem em mente que arremato essas reflexões, com esse veículo narrativo que irradia o desejo de ser mais, de fazer melhor, de transformar a si mesma e à prática que constrói com os pequenos.



Iluminura fotográfica: Serestar. Fonte:
Alessandra Menck (2025).

*“Eu sou mais do que um ser no mundo. Eu sou
um ser no mundo e com os outros”*

(Paulo Freire)

7 EMERGÊNCIAS INTEGRADAS PELO CAMINHO

A gente não se forma sozinho. A gente se forma com o outro. Mas quem é esse outro? Às vezes é uma pessoa: uma avó, um pai, uma mãe, uma coordenadora. Outras vezes, é uma mesa posta de chá, a brincadeira à sombra de uma árvore com cascas e folhas, um livro que nos provoca, uma situação que nos inquieta. São esses encontros que, muitas vezes sem que a gente perceba, vão nos tornando, “de dentro pra fora, de fora pra dentro” (Silva, 2017).

Marie-Christine Josso (2006) chama essas presenças marcantes de figuras de ligação. São aquelas pessoas, experiências ou referências que, desde a infância e ao longo da vida, funcionam como pontos de ancoragem: algo ou alguém que nos sustenta, nos inspira, nos desafia e nos ajuda a nos tornar quem somos. Ao pensar o processo de formação e de conhecimento pelas ligações que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com os outros, para extrair delas o que se acredita ter contribuído para tornarmo-nos o que somos, Josso (2006) recorre à metáfora dos nós de marinheiro:

A tentativa do uso dessa metáfora é, ao mesmo tempo, o que dá uma sustentação, que prende e que mantém uma relativa estabilidade, que permite o movimento em um perímetro definido, mas também o que impede sair desse perímetro, o que entrava, o que pode ficar machucando quando se tenta a liberdade sem consegui-la, o que se desfaz mais ou menos facilmente para encontrarmos a liberdade de movimento (Josso, 2006, p. 373).

Quando as professoras re-cordam suas histórias, essas figuras de ligação aparecem na família, pela relação estabelecida entre a criança e o meio: entre a criança, o pai e a violência; entre a criança, a família e a escassez; entre a criança e a natureza; entre a criança, a tia e a escuta; entre a criança e a ancestralidade, por uma história de preconceito e discriminação; entre a criança e o brincar. Isto é, elas aparecem na infância.

Na docência, isso também acontece. Ao longo da formação e da vida, seguimos encontrando essas figuras de ligação. São experiências vividas que nos atravessam e nos fazem pensar e fazer diferente. Josso (2006) chama de momentos-charneira os instantes em que algo se desloca: se fazia um jeito e, com o que aconteceu, já não é possível fazer do mesmo modo. Alguma coisa mudou porque se foi interpelada, provocada, tocada, atravessada por uma experiência.

Ao colocar as narrativas das professoras em diálogo, sentidos se apresentaram no movimento de emersão das temáticas a partir dessas figuras de ligação observadas, mas não de

forma linear. Reiteraram-se, desdobraram-se, deslocaram-se e tensionaram-se ao longo das experiências narradas.

Apesar de observadas as unidades temáticas mais emergentes para um aprofundamento teórico-compreensivo-interpretativo a partir da visitação reiterada às gravações, transcrições e interpretações singulares das narrativas, chego a este ponto da trajetória acadêmica e pessoal atravessada por uma questão: como estabelecê-las em seções tratativas sem trair a própria natureza da pesquisa? Isso porque os sentidos construídos não se organizam de forma linear ou hierarquizada, mas se entrelaçam, se cruzam, se friccionam e se nutrem mutuamente.

Neste percurso trilhado na pesquisa, as interpretações aqui apresentadas nascem do encontro e do confronto. Encontro com os diversos saberes provenientes de uma polifonia de vozes, encontro com minhas escolhas de pesquisa. Confronto entre rigor *versus* escrita acadêmica sensível. Nesse confronto, me lembrei de uma conversa com o professor Dr. César Donizete Leite, numa ocasião em que visitava a escola e falava com ele sobre essa minha inquietação na pesquisa. Uma de suas falas me marcou quando me disse que temos que nos lembrar que rigor não é rigidez.

Mas qual fio puxar? O fio de Ariadne²³ que permitirá sair desse labirinto parte de uma retomada dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que compreendo como um eixo potente na costura interpretativa.

As DCNEI (Brasil, 2010) afirmam que a educação das crianças pequenas se organiza a partir de princípios éticos, políticos e estéticos. Compreender a manifestação desses princípios²⁴ implica reconhecê-los como dimensões indissociáveis, que se expressam nas relações, nas escolhas pedagógicas e nos modos de habitar o espaço educativo.

Os princípios éticos “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum” (Brasil, 2010, p. 16) manifestam-se nas práticas que reconhecem a criança como sujeito de direitos, capaz, digna de respeito, escuta e cuidado. Podemos dizer que se tornam visíveis nas relações de acolhimento, na atenção às singularidades e especificidades, na valorização das diferentes infâncias e na construção de ambientes seguros, afetivos e

²³ A expressão *fio de Ariadne* remete ao mito grego no qual Ariadne oferece um fio a Teseu para que ele pudesse orientar-se e encontrar a saída do labirinto após enfrentar o Minotauro. No contexto deste trabalho, a metáfora é mobilizada para expressar o movimento de orientação que auxilia a sair de uma situação desafiadora e iniciar um raciocínio.

²⁴ Sobre essa compreensão, vale conhecer o interessante e esclarecedor artigo de Luciana Esmeralda Ostetto (2017), intitulado “Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais”, nesse estudo referenciado.

autônomos. A ética, nesse sentido, se concretiza no modo como adultos e crianças se relacionam, negociam sentidos e compartilham a vida cotidiana.

Os princípios políticos “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (Brasil, 2010, p. 16) dizem respeito à participação, à democracia e ao compromisso com a justiça social. De acordo com Ostetto (2017, p. 56), “no âmbito da Educação Infantil, de sua prática pedagógica, pressupõe pensar na organização de um espaço livre de coerção, um cotidiano em cuja dinâmica as crianças possam se manifestar em toda sua inteireza: sentimentos, pensamentos, intuição, múltiplos sentidos”. Eles se expressam, por exemplo, quando as crianças são acolhidas em sua voz, quando suas iniciativas são consideradas. Manifestam-se também nas decisões coletivas, na relação com as famílias, no reconhecimento da Educação Infantil como direito e como política pública, bem como na resistência a práticas excludentes, hierarquizantes ou padronizadoras.

Já os princípios estéticos: “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p. 16) atravessam as experiências de sensibilidade, criação e imaginação. Eles se manifestam na qualidade dos ambientes, na organização dos tempos e espaços, na presença das múltiplas linguagens, no cuidado com os materiais e nas oportunidades de expressão artística e cultural. A estética, nas DCNEI, não se limita ao belo, mas afirma a potência expressiva das crianças, o direito ao experimentar, ao brincar, ao criar e ao produzir sentidos sobre o mundo.

Entendidos como relacionais, esses princípios se dão em interface; por exemplo, uma prática que mantém madeiras ao alcance das crianças é, ao mesmo tempo, ética, política e estética. Um ambiente que confia na potência infantil produz participação, sensibilidade e autonomia.

Como pudemos ver até aqui, as narrativas compartilhadas pelas professoras, interpeladas por uma interpretação dialógica e de busca de sentidos, permitiram perceber esses encontros e tensionamentos sem o inconveniente e descabido enquadramento sempre explícito e sistemático dos princípios das DCNEI. Permitiram, ainda, levar-nos aos caminhos formativos por elas experienciados, num movimento de compreensão de suas ressonâncias na prática educativa da pessoa-professora de Educação Infantil.

Com isso posto, podemos afirmar que, tal qual os princípios das DCNEI, cada unidade temática constituída no entrelaçamento das experiências emergentes vislumbradas ao longo do percurso interpretativo-compreensivo entrelaçam-se entre si e à própria temática das experiências formativas, além de se vincularem à implementação desses princípios.

Todas elas se dão em relação direta com as diferentes concepções de criança, de infância e de Educação Infantil, que se confrontam face às experiências formativas distintas e, por vezes, precárias, entre profissionais que atuam diretamente com crianças desde bebês, fragilizando os eixos norteadores que, articulados aos princípios definidores, são delineados pelas DCNEI como elementos que devem ser respeitados e contemplados nas propostas pedagógicas e, por consequência, na prática educativa.

Cabe aqui destacar que as unidades temáticas abordadas não esgotam as narrativas, as quais oxigenam nuances interpretativas outras, mas evidenciam as emergências recorrentes de sentido a partir do encontro entre as histórias e experiências compartilhadas pelas professoras, a prática docente e os princípios que orientam a Educação Infantil. Isso me levou a construir uma abordagem menos compartimentada e fragmentada, mais global, fruto de um todo que é, no entanto, mais do que a soma das partes, acolhidas nas reflexões intituladas: Os direitos das crianças e a docência na Educação Infantil; Em meio aos ruídos: a escuta e; Um chamado para (trans)bordar o brincar na docência.

7.1 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Abro estas compreensões interpretativas ligando as figuras conectadas aos desafios percebidos nas narrativas das professoras para pensar essa experiência por nós que precisam ser afrouxados, numa tensão contrária ao movimento do nó, até que se desate (Josso, 2006). Foi recorrente, em diferentes momentos, a menção às tensões nas relações entre profissionais da educação, especialmente entre professoras e auxiliares, no contexto municipal investigado, as quais se reverberam diretamente na efetivação dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

No momento da qualificação, a banca já havia apontado para o tratamento ainda superficial dessa temática no texto em percurso. Foi na continuidade das leituras, releituras e visitas às narrativas, agora com um olhar mais atento às reincidências, que me dei conta da força com que essa dimensão atravessa as experiências narradas.

Riacho, ao rememorar sua trajetória, conta que, quando atuava como auxiliar, sua função estava associada sobretudo ao “cuidado”, enquanto, ao tornar-se professora, passou a reconhecer também a dimensão “educativa” do trabalho com as crianças. Ao narrar essa passagem, evidencia-se uma cisão conceitual historicamente construída.

Aurora também explicita essa tensão ao narrar as dores vividas no processo de implementação de práticas mais respeitadas com as crianças, que as reconheçam como sujeitos

capazes, de direitos e de participação. Em sua narrativa, torna-se evidente que tais práticas não se sustentam sem presença, sem escuta e sem cuidado com aquilo que é oferecido às crianças, exigindo um compromisso coletivo que nem sempre converge nas relações profissionais estabelecidas.

A narrativa de Chuva, ousou dizer, apresenta-se como uma das mais intensas nesse terreno de discussões sobre a profissionalização docente para a Educação infantil, fundante para a efetivação dos princípios das DCNEI. Conta de modo incidente sobre suas angústias, iniciativas, buscas e significados construídos em sua trajetória na tentativa de criar espaços mais diversos, autônomos, respeitosos e esteticamente potentes para as crianças, revelando o esforço constante de sustentar práticas que dialoguem com concepções de infância mais amplas, frequentemente tensionadas por perspectivas adultocêntricas e por lógicas de controle.

Interessante notar que a contribuição trazida pela banca de qualificação foi afirmada a partir da escuta das experiências das professoras, ainda que naquele dado momento, não tenham sido apresentadas a partir dessa perspectiva. Ao me dar conta da reincidência dessa temática nas narrativas, fui sendo conduzida a assumir a defesa da docência como uma posição ética, política e construída. Fui percebendo que tais desafios se relacionam diretamente às concepções de criança, de infância e de Educação Infantil, confrontadas por experiências formativas tão distintas quanto, muitas vezes, precárias. Nesse sentido, eleger como unidade temática a defesa da docência como profissão legítima e necessária no trabalho direto com crianças na Educação Infantil tornou-se um movimento urgente.

7.1.1 As auxiliares e a Educação Infantil

Ao longo do percurso da pesquisa, a presença das auxiliares atuando diretamente com as crianças foi se revelando não apenas como um dado organizacional, mas como uma experiência vivida no cotidiano das instituições. Trata-se de uma presença que incide sobre o tempo das crianças, sobre as relações que se constroem nos espaços educativos e sobre os modos como o cuidar e o educar se materializam no dia a dia.

Como vimos, as narrativas das professoras participantes desta pesquisa vão evidenciar que as tensões vividas no cotidiano da Educação Infantil não se restringem ao conflito de concepções entre profissionais docentes e auxiliares, isso quero deixar explícito e demarcado, pois os desafios para a consolidação de uma Educação Infantil de qualidade são atravessados por camadas que perpassam questões educativas diversas, percursos formativos desiguais e condições institucionais caracterizadas por precarizações históricas e estruturais. Isso revela

diferentes modos de compreender a infância, o currículo, o cuidado, a brincadeira e o papel do adulto e das políticas públicas nas experiências das crianças, incluindo destoaamentos de perspectivas educativas entre os próprios docentes. Isso nos põe diante de um campo complexo.

Ainda assim, o trabalho educativo que se configura pela atuação direta, e por vezes de modo exclusivo, entre auxiliares e crianças, emerge como um elemento que precisa ser tratado por incidir diretamente sobre a garantia dos direitos das crianças e da responsabilidade coletiva dos adultos que com elas convivem.

Ao incluir o atendimento de crianças de 0 a 3 anos como etapa da Educação Básica, a LDB (Brasil, 1996) definiu que a professora e o professor, com formação em nível médio na modalidade normal ou em nível superior, é a(o) profissional responsável pela atuação com crianças desde bebês, na Educação Infantil. Isso pode ser aferido por meio de dois artigos centrais que, articulados, permitem afirmar esse entendimento:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Se a Educação Infantil é Educação Básica (Artigo 29) e se a atuação na Educação Básica exige docentes com formação específica (Art. 62), então o atendimento educativo às crianças da Educação Infantil é atribuição do magistério, isto é, de professoras e professores.

Por consequência, poderíamos inferir que a legislação garante às crianças o direito de estarem inseridas em instituições de cuidado e educação e de serem acompanhadas diária e diretamente por professoras e professores. No entanto, mesmo após décadas de vigência da lei, como podemos ver, nem todas são atendidas por estas(es) profissionais.

Essa mesma lei, embora tenha reconhecido legalmente a Educação Infantil como campo de atuação docente, não foi suficiente para equacionar a condição das(os) profissionais sem formação específica que já estavam inseridas(os) nesse contexto antes da sua promulgação, pois não consegue garantir a formação pedagógica como requisito para cargos profissionais responsáveis por acompanhar diretamente essas crianças desde bebês na Educação infantil, sem, ainda, estabelecer mecanismos mais rigorosos de monitoramento das contratações realizadas. Como consequência, formou-se um quadro profissional heterogêneo composto por

profissionais com e sem formação específica para atuação docente, e/ou que não são admitidos como profissionais do magistério.

Isso demonstra que esse tipo de avanço “não se faz por simples determinação legal; é um processo gradativo” (Kramer, 2005, p. 21). A Educação Infantil, em especial a Creche, ainda carrega os flagelos das suas profundas marcas históricas.

Essa permanência das marcas históricas também é evidenciada pela pesquisa de Sílvia Cavalcanti L. Lobo (2008), desenvolvida no município de Sorocaba/SP, contexto regional próximo ao desta investigação. Lobo (2008) reconhece a precariedade de pesquisas envolvendo essas(es) profissionais. Ao analisar o trabalho das Auxiliares de Educação que atuam diretamente com crianças de quatro meses a três anos, a autora explicita que, embora a Educação Infantil tenha sido incorporada à Educação Básica, o cotidiano das creches segue sustentado por profissionais sem formação pedagógica específica, convocadas a exercer um trabalho de natureza eminentemente docente. Segundo Lobo (2008, p. 6):

Crianças de quatro meses a três anos estão sob a responsabilidade de Auxiliares de Educação, “profissionais” que não possuem conhecimento específico sobre o processo de crescimento, desenvolvimento orgânico (promoção da saúde), aquisição de habilidades psicomotoras e desenvolvimento das funções intelectuais.

Ao dar voz a essas mulheres, a autora revela, ainda, que as próprias auxiliares reconhecem a insuficiência de sua formação frente às exigências do trabalho cotidiano nas instituições educativas, ao afirmarem que cuidar em casa, como mãe, não é o mesmo que cuidar e educar, como Auxiliar de Educação (Lobo, 2008).

Basta lembrarmos que nem sequer o trabalho destes profissionais obtém unanimidade quando se procura vê-lo como uma estrutura do trabalho pedagógico da escola. Nem mesmo quando os consultados são os próprios Auxiliares de Educação (Lobo, 2008, p. 64).

Essa evidência reforça a compreensão de que a presença dessas profissionais constitui-se como expressão das contradições históricas, institucionais e políticas que ainda atravessam a Educação Infantil, especialmente no atendimento às crianças desde bebês.

Quando o trabalho cotidiano é assumido por profissionais que não integram a docência e que, por consequência, em muitos casos, apresentam uma formação deficitária para apreensão da complexidade da Educação Infantil, tornam-se mais severas as tensões que atravessam as práticas e que podem fragilizar a construção de relações educativas baseadas no respeito, na escuta e na concepção das crianças desde bebês como sujeitos capazes, de direitos, de saberes

e de culturas. Isso complexifica a implementação de práticas emancipatórias para a promoção da sua participação ativa, da sua autonomia e da sua potência de agir no mundo, sem antecipar escolarizações nem submeter a infância a lógicas de controle.

Ao problematizar a formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas, torna-se inevitável revisitar reflexões que, embora formuladas há décadas, permanecem atuais e provocadoras. Em 1994, antes de a Educação Infantil conquistar um lugar mais definido no campo das políticas públicas, Maria Malta Campos (1994) chamava a atenção para uma contradição estrutural presente na Educação Infantil: a fragilidade dos processos formativos destinados àquelas e àqueles responsáveis pela educação das crianças. Pela sua participação em uma das palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado em Belo Horizonte pelo MEC, a autora explicita esse impasse ao afirmar que:

Em primeiro lugar, se realmente acreditamos em uma visão integrada da educação infantil, teríamos de repensar o perfil dos dois tipos de profissionais mencionados no início. Ou seja, tanto é inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes (Campos, 1994, p. 37).

Ainda hoje, mesmo com as significativas contribuições que se desenharam ao longo dos anos e os avanços nas concepções de infância, questões por ela levantadas há mais de trinta anos, assim como o campo que se abre a partir de suas tensões, permanecem nos cotidianos escolares, como revelam as experiências compartilhadas pelas narrativas das professoras participantes desta pesquisa e pesquisas do próprio campo.

Diversos estudos vêm abordando que na Educação Infantil ainda persistem perspectivas de práticas que moldam corpos e comportamentos das crianças desde bebês a partir de lógicas nas quais a criança é convocada a se ajustar a modelos prontos de conduta, impondo um determinado jeito de ser, brincar e aprender.

Maria Walburga dos Santos e Alessandra de Campos e Silva Rosa (2021), ao se referirem à realidade existente em instituições escolares, afirmam que as instituições educativas ainda não reconhecem a necessidade de uma educação que promova as culturas infantis:

[...] que escutem as crianças e que acolham suas singularidades em vez de fazer que elas se adaptem ao mundo dos adultos, engessando o brincar, delimitando tempos e espaços, dirigindo, coordenando as brincadeiras, esvaziando de sentido a ludicidade e desqualificando as ações das crianças[...] (Santos; Rosa, 2021, p. 253).

Segundo Angélica Paola dos Santos F. Nascimento (2020), em sua pesquisa realizada no município de Votorantim/SP, essa ainda é a organização encontrada em muitos centros de Educação Infantil. Ela afirma que está muito presente a visão de uma Educação Infantil de caráter preparatória para o ensino fundamental, com concepções da criança enquanto receptores de conhecimento (Nascimento, 2020).

Ao mesmo tempo, é no espaço da Universidade que essas práticas podem ser problematizadas e revisitadas. Lucia Maria dos Santos Salgado Lombardi (2020, p. 305), ao analisar narrativas de estudantes de uma disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, revela: “Foram muito recorrentes narrativas de disciplinamento e controle”. Trata-se de um modo de organização escolar que, ao ser trazido à reflexão no âmbito da formação inicial, explicita a relevância da Universidade como lugar de formação docente de qualidade, capaz de questionar uma Educação Infantil que, muitas vezes, ainda se estrutura como prática de obediência e controle.

É nesse ponto que a presença das(os) auxiliares na Educação Infantil se torna central nesse debate, face às demandas formativas da profissionalização da Educação infantil. Se, por um lado, buscam-se caminhos institucionais para minimizar tais fissuras por meio da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, incluindo as(os) auxiliares – o que considero válido, já que o tempo da criança é o agora – por outro, é preciso reconhecer os entraves que se materializam nesse movimento. Essa aparente contradição de posicionamento não expressa uma concordância ao que ainda se lê nas estruturas organizacionais, que seguem autorizando a atuação de profissionais não professoras(es) junto às crianças, mas representam os ecos distorcidos de uma Educação Infantil que reverbera as dores das demandas impostas pela urgência de construir perspectivas educativas mais dignas e coerentes com as infâncias.

A jornada de trabalho das(os) auxiliares se desenham, no município de Votorantim, sob a configuração de 40 horas semanais, o que problematiza a possibilidade de realização de encontros formativos para o exercício de uma profissão que se dá com crianças desde bebês. A escolaridade exigida para o ingresso no cargo é o Ensino Médio completo. São esparsos os tempos e espaços previstos na organização educacional municipal que permitem tais encontros formativos.

Os impactos físicos e emocionais decorrentes de um trabalho exigente, bem como o peso de uma remuneração menos expressiva, também se apresentam como desafios na permanência e regularidade da profissional responsável por cada grupo de crianças e sua constância nas escolas. Isso, por si só, já se desdobraria em outro embate, pois é sabido da importância que o adulto referência representa para a criança. Entretanto, esse trânsito também

fragiliza os ditos movimentos formativos precariamente desenhados e iniciados, condenando as escolas das infâncias a um círculo vicioso que perpetua as tensões vividas.

O conjunto de tarefas atribuídas a essas profissionais revela uma atuação junto às crianças envolvendo alimentação, higiene, repouso, saúde, brincadeiras, narrativas, atividades expressivas e mediação das relações cotidianas. Ações que atravessam o corpo, a linguagem, o brincar e a convivência e são dimensões constitutivas do processo educativo na Educação Infantil. Ainda assim, tais delineamentos acabam por reforçar uma lógica que separa o que, na experiência concreta das crianças, se apresenta de forma indissociável, na qual educar permanece vinculado à docência formal, enquanto o cuidar é deslocado para um lugar subalternizado.

A organização do trabalho profissional que fragmenta tempos, funções e, muitas vezes, responsabilidades, tende a fragilizar a ação educativa e a afirmar, ainda que de forma sutil, hierarquias e dicotomias entre quem educa e quem cuida. O cuidado não pode se deslocar para uma dimensão técnica ou funcional, dissociada do projeto pedagógico e da intencionalidade educativa que caracteriza a docência na Educação Infantil.

Tal configuração rompe com a compreensão da criança pequena como um sujeito integral e com a concepção da Educação Infantil como campo de atuação docente, contribuindo para o esvaziamento da docência enquanto profissão. Ao legitimar a presença de auxiliares nesses contextos, afirma-se, ainda que de forma implícita, que a atuação junto às crianças não exige formação docente, o que representa um movimento de retrocesso diante das conquistas já alcançadas no processo de profissionalização das professoras e professores da primeira etapa da Educação Básica.

As DCNEI (Brasil, 2009) afirmam a Educação Infantil como um espaço de experiências sensíveis, de múltiplas linguagens, de criação e de encontros. A continuidade das relações, a coerência entre tempos e espaços e a presença de adultos conscientes das especificidades das crianças atendidas nessa etapa da Educação Básica são elementos fundamentais para a vivência de experiências éticas, políticas e esteticamente significativas para as crianças desde bebês.

Reconhecer essas tensões não significa desconsiderar, por sua grande maioria, as mulheres que atuam como auxiliares, tampouco invisibilizar seu compromisso cotidiano com as crianças. Significa, antes, interrogar as condições que produzem essa configuração e refletir sobre seus efeitos no tempo presente das infâncias, entre o ideal de uma Educação Infantil sustentada integralmente pela docência e a realidade concreta que coloca em jogo a garantia dos direitos das crianças agora.

Nesse cenário atravessado por contradições, fissuras históricas e disputas de sentido em

torno do que é educar crianças desde bebês, um acontecimento recente merece ser narrado como gesto de esperança. Nos primeiros dias de 2026, com a promulgação da Lei nº 15.326 (Brasil, 2026), que altera a Lei do Piso Nacional do Magistério, o país afirmou, pela via legal, algo que as professoras da Educação Infantil sabem há muito tempo em seus corpos e em suas práticas: atuar com bebês e crianças pequenas é trabalho docente.

Ao reconhecer formalmente profissionais da Educação Infantil como integrantes da carreira do magistério, a lei não resolve, por si, as desigualdades, as precarizações e os arranjos institucionais que ainda atravessam o cotidiano das creches e pré-escolas, mas produz um deslocamento político importante. Ela inscreve, no texto da lei, que cuidar, brincar, escutar, narrar, alimentar, acolher e sustentar vínculos são atos educativos que exigem formação, responsabilidade e profissionalidade. Penso que esse marco legal ecoa como um sinal no caminho, daqueles que nos afirmam que é possível continuar caminhando.

É nesse sentido que demarco a defesa da docência como legítima e única profissão da Educação Infantil, como compromisso com a construção de contextos condizentes com as concepções de infância e educação expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na legislação educacional vigente, corroborando a necessidade de fomentar o debate sobre quem está junto às crianças desde bebês na Educação Infantil.

7.2 EM MEIOS AOS RUÍDOS: A ESCUTA

O cotidiano de uma escola pode ser bastante apressado, atarefado, interrompido, confrontado, controlado, enfrentado, problematizado, silenciado... Essas diferentes faces e nuances são camadas que surgem pela escuta das vozes das professoras narradoras. Todas elas me contam sobre experiências que se traduzem nesses verbos que interpelam a efetivação de uma escuta genuína das crianças desde bebês. Uma escuta que aparece como prática ainda frágil, por vezes mais próxima, por vezes menos próxima, à efetivação dos princípios das DCNEI, e que se estende além da comunicação verbal para incluir a interação e a observação de gestos, silêncios e expressões espontâneas.

A concepção mais evidente é a da criança como ser incompleto, incapaz, frágil e em preparação para a vida adulta. Riacho conta de um cotidiano que deixa suspensa a reconhecida participação das crianças e a presença legítima das profissionais nos tempos vividos e compartilhados. Aparece a “correria”, a urgência de cumprimento dos tempos. Aurora conta do parque de areia transformado em espaço de conversa entre adultos, onde as crianças permanecem à margem. Chuva relata episódios em que materiais e experiências são retirados

do alcance das crianças por receio de riscos e de atarefamentos, silenciando possibilidades de exploração, investigação e diálogo com o mundo, e de interrupções educativas por uma pauta adulta.

Por fim, de modo intenso, Névoa nos apresenta uma narrativa sincera sobre o quanto a participação ativa, numa relação de presença e interação com o mundo e o outro, pode, por sua voz representada, ainda manifestar-se de modo muito tímida na atuação direta com as crianças. Narra perspectivas escolarizantes e experiências que submetem os corpos naturalmente brincantes das crianças às práticas de controle, acompanhadas de perspectivas estigmatizantes de gênero e de docilidade infantil.

Essas situações, revelam uma fragilidade comum de sustentar práticas educativas baseadas na escuta legítima das crianças. Ao refletir sobre essas narrativas, compreendo que tal fragilidade está diretamente relacionada às concepções de criança, infância e de Educação Infantil historicamente produzidas, que ainda associam educar a controlar, dirigir e antecipar aprendizagens.

Ao longo do tempo, as crianças desde bebês foram sendo concebidas sob perspectivas hierárquicas, em um lugar de menor saber em relação ao adulto. Esse modo de compreender a infância vem sendo questionado por estudos que têm mostrado que a infância é um tempo vivo de descobertas, de encontros e de relações potentes com o mundo. Como nos apresentam Mônica Pinazza e Márcia Gobbi (2014, p. 35):

Por trás das ações vistas pelo universo adulto como aparentemente inúteis, encontram-se elementos da cultura vivida e elaborada pelas crianças a partir do sexo, idade, etnia, classe social, religião. Seus segredos existenciais, desejos, hipóteses e teorias, o ato de conhecer e de criar encontram-se de modo concomitante, sendo manifestados em formas e conteúdos diversos.

Conforme observam Suzana Marcolino e Maria Walburga dos Santos (2021, p. 291), “Essa forma brincante de se relacionar com o mundo é expressa em falas e em fazeres, em que as crianças combinam elementos extraídos de suas vivências e experiências livremente, mudando o significado de situações, personagens, cenários e objetos”.

A partir da investigação das brincadeiras de crianças em uma creche municipal da cidade de Campinas/SP, desenvolvida e apresentada na obra *Educação e Culturas Infantis*, Patrícia Dias Prado (2021, p. 119–120) constrói compreensões sobre os modos como crianças de 0 a 3 anos vivem a infância e se relacionam com o espaço institucional, no caso do estudo em questão. A autora observa que as crianças recriam, reelaboram e ressignificam as brincadeiras,

apropriando-se dos espaços, objetos e brinquedos da creche de maneiras diversas, nem sempre correspondentes às expectativas adultas.

A ideia de uma infância romantizada (sempre feliz), homogênea, branca, também vem sendo questionada à medida que ganham força as compreensões de infâncias plurais e diversas. Hoje sabemos que não existe uma única infância, mas muitas, vividas em territórios diversos: urbanos, rurais, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros, e atravessadas por condições sociais também muito diferentes. Há crianças que crescem em contextos de vulnerabilidade social, que convivem com o trabalho infantil, com o racismo e com discriminações relacionadas às suas características físicas; há aquelas que enfrentam a pobreza, a fome e a violência em seu cotidiano.

Ao abrir esse parêntese sobre a violência ainda dirigida às crianças, Tatiane Cosentino Rodrigues, Anete Abramowicz e Carolina Rodrigues de Souza (2010, p. 110) nos convocam a uma consciência necessária ao afirmarem que “até hoje, há teorias e pessoas que consideram legítimo bater nas crianças. Somente nessa categoria social, essa barbárie é permitida”.

Ao reconhecer essa heterogeneidade, vamos rompendo com a padronização e a estigmatização dessa fase da vida, para adotar uma perspectiva que valoriza a singularidade, a diversidade e o respeito. Essas concepções historicamente produzidas não se apresentam de forma homogênea, circulando simultaneamente entre os profissionais que atuam na Educação Infantil, de modo que, ainda hoje, diferentes entendimentos se entrecruzam, coexistem e se atualizam nas práticas profissionais, revelando um campo marcado por disputas de sentido.

A partir dessa articulação, faz sentido atrelar a ela a relação do corpo como veículo de todas as linguagens e, por consequência, núcleo do movimento de escuta global das crianças. “‘Dar ouvidos’ a uma fala muito mais gestual do que verbal, repleta de movimentos, expressões, questionamentos, curiosidades...” (Camargo, 2019, p. 114). Antes mesmo de dominar a linguagem verbal, o corpo observa, interioriza e expressa ideias e pensamentos. Para Isabel Marques (2014, p. 77), “conhecer a corporeidade das crianças é vital para que possamos realmente constituir e construir a cidadania que queremos, a sociedade que desejamos e com a qual sonhamos”.

Nas tramas dessa tratativa, é importante compreendermos que não apenas temos um corpo, mas que somos corpo. É nele que a vida acontece e se constrói, ao longo do tempo, pelas relações que estabelecemos conosco, com os outros e com o mundo à nossa volta. Nossos corpos guardam histórias, marcas e experiências que registram e projetam aquilo que vivemos.

Paulo Freire, embora não tenha escrito especificamente sobre Educação Infantil, foi um dos primeiros educadores brasileiros a compreender a educação como um movimento aberto à pergunta, à curiosidade e ao encontro com o mundo:

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas, que não lhe propicie condições de verdadeira participação. [...] A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” (Freire, 1967, p. 93).

Essas reflexões nos levam a considerar como essas relações entre o corpo e o meio se entrelaçam nos cotidianos educativos. Nesse contexto é que se delineia a compreensão de que o ambiente no qual as crianças desde bebês estão inseridas engendra condições prófícuas ou limitantes para essa construção de sentidos sobre o mundo, como já abordado na trajetória da pesquisa.

No interior dessas reflexões, escutar as crianças desde bebês engloba elementos ouvidos, observados, apreciados e significados por adultos presentes e disponíveis, como evidencia Bruna Ribeiro (2022, p. 83):

A escuta implica estar com outro, presente, inteiro, disponível e, assim, buscar olhar para onde o outro olha, compreender por que olha, quanto tempo dura seu olhar... E desse estar junto nasce uma ação pedagógica mais potente porque sua gênese está nos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Essa comunicação das crianças para além das palavras pode ser percebida na narrativa das professoras. Quando as crianças permanecem mais tempo na roda, movimentam-se pelo espaço, tocam e exploram os materiais (entre tantas outras ações) estão comunicando seus modos próprios de viver o tempo e de se relacionar com o outro e com o meio. Quando, no parque de areia, escavam, empilham e/ou seguem explorando o espaço, comunicam curiosidades, interesses e formas singulares de investigação do mundo.

Observar como as crianças se comunicam revela detalhes importantes sobre suas especificidades, mas essa capacidade de ver e escutar não é natural ou espontânea. Exige olhos e ouvidos preparados, com um propósito firme e persistente de, a partir dessa escuta, garantir a autoria infantil. Escutar atentamente as crianças desde bebês em ação, suas iniciativas, buscando descobrir seus modos de apropriação e criação, é princípio ético, político e estético.

Ao trazer a temática da escuta das crianças desde bebês, convido você, querida leitora e leitor, a renunciar à ideia de que somos os únicos detentores do saber; precisamos estar atentos, disponíveis e abertos ao encontro.

Quando escutamos e nos comunicamos com as crianças desde bebês, temos a oportunidade de recuperar um olhar mais crítico e sensível sobre perspectivas infantis que, muitas vezes, são consideradas pelos adultos como ingênuas ou irrelevantes. Nesse encontro, aprendemos que estar com as crianças é também um exercício de humanidade e humildade, aproveitando o privilégio de, com elas, ensinar de vez em quando e aprender sempre.

7.3 UM CHAMADO PARA (TRANS)BORDAR O BRINCAR NA DOCÊNCIA

Um chamado abre esse percurso final de interpretação compreensiva das narrativas. Nele residem as questões de maior importância da pesquisa. Um chamado para (trans)bordar os sentidos sobre os modos em que as experiências formativas das professoras se relacionaram com a compreensão e implementação dos princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEI (2009). Onde, afinal, se forma a professora? Josso (2009, p. 137) afirma que “todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiência”. Essa perspectiva nos conecta ao conceito de Larrosa (2015): experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, aquilo que nos passa, nos atravessa, deixando marcas que nos transformam. Quais as experiências que marcam a concepção de criança, de infância e de Educação Infantil nas trajetórias narradas pelas professoras?

Não é fácil pisar esse chão tão vasto e tão crucial para a compreensão da implementação dos princípios das DCNEI (Brasil, 2009). Indícios serão aqui propostos, nascidos dos passos já caminhados na pesquisa e desse chamado que me leva entre territórios vários. E é justamente nesse “entre” que o brincar ganha relevo, de modo especial, pelas experiências formativas e sensíveis figuradas na infância. É nesse solo que se fincam as raízes mais profundas, vividas pelo corpo. Uma formação que se (re)inscreve na vida.

Ao refletir sobre essa questão no corpo e do movimento ao longo da vida, Lombardi (2020) nos convida a olhar para o corpo como lugar onde a vida se grava:

As pessoas são seres amalgamados em tempos, espaços e acontecimentos em seus corpos, que não deixam para fora da escola suas cicatrizes, como se suas identidades fossem proibidas de cruzar, inteiras, certas fronteiras institucionais. O corpo é ao mesmo tempo instrumento de ser no mundo e sujeito social e histórico; é o próprio indivíduo em seus aspectos temporal, espacial, energético, emocional, cultural e político” (Lombardi, 2020, p. 290).

O corpo guarda as marcas daquilo que vivemos. Nada do que nos acontece passa por nós sem deixar algum rastro. É no corpo que ficam as memórias do tempo, das relações, das paisagens e das histórias que nos constituem.

Nas histórias de infância narradas pelas professoras, o corpo, os sentidos, o tempo e o espaço estavam em permanente diálogo com o brincar. Ao re-cordarem suas infâncias, as professoras narram como brincavam, como exploravam materiais, como se relacionavam com o ambiente e com os outros.

Kishimoto (2010, p. 1) afirma que “o brincar é um ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”. É nesse brincar que o tempo deixa de ser relógio e vira duração, que a criança experiencia o mundo sem precisar ainda nomeá-lo. Brincar não é um intervalo da vida, é um modo de estar nela.

Essas experiências não ficam apenas no plano da lembrança: elas se inscrevem nos gestos, nas escolhas, nos modos de se mover, de falar, de se relacionar. Por isso, o brincar pode ser pensado como uma figura de ligação formativa, conforme Josso (2006), uma experiência que conecta a criança ao mundo e a si mesma.

Maria Emília López (2018) nos apresenta uma perspectiva sobre como as crianças constroem seu entendimento do mundo, cuja abordagem destaca os procedimentos que permeiam a forma como as crianças se apropriam do conhecimento pela imaginação.

Os procedimentos que as crianças utilizam para conhecer são fundamentalmente criadores e ligados à pesquisa e, ao mesmo tempo, esses objetos, dos quais eles tentam identificar as qualidades por meio das experiências físicas, tornam-se brinquedos. Uma caixa se transforma em um carro enquanto ela está explorando, ou em uma montanha, ou em uma caverna; um pano, numa casa; os ramos das árvores são serpentes e uma colherada de mingau pode ser um bom material para pintar o espaço circundante. Tudo o que o mundo oferece é oportunidade de exploração e criação para a criança (López, 2018, p. 50).

Isso quer dizer que o brincar, enquanto matriz de todas as linguagens infantis, compreende a própria dinâmica da vida das crianças desde bebês, de tal forma que podem (re)criar, (re)interpretar e (res)ignificar o mundo que as cerca, atuando ativamente na construção desse mundo comum entre os que o habitam, os que não mais estão e os que ainda vão chegar.

Ao brincar, crianças desde bebês, significam o mundo, expressam seus sentimentos, questionam normas e transformam a realidade ao seu redor. Walter Benjamin (1987) nos ajuda a enxergar essa potência do brincar quando observa o modo como as crianças se encantam com os restos, os detritos, os materiais descartados pelo mundo adulto.

As crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais resíduos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original (Benjamin, 1987, p. 238).

Deixando-nos interpelar pela compreensão benjaminiana, o mundo das coisas tem uma face específica quando é visto pela criança. É um mundo mais poroso, mais aberto, menos estabilizado. Os objetos ainda não estão presos àquilo que devem ser. Eles podem virar outra coisa: são matéria de imaginação. Nesse sentido, a criança no brincar afirma que o mundo pode ser outro, que os objetos podem ter outros destinos, que a realidade não está pronta, projetando possibilidades para outras lógicas. Constitui-se no direito de sonhar.

Talvez por isso Maria Amélia Pinho Pereira (2013, p. 10) nos lembre que a palavra brincar carrega, em sua origem, a ideia de vínculo. Brincar, argumenta ela, é gesto de iniciação, é disponibilidade para criar laços que vão compondo a nossa história individual e coletiva.

Isso tem uma força enorme. Significa reconhecer que as crianças produzem cultura, produzem sentidos, produzem formas de estar no mundo. Quando uma criança brinca, ela não está apenas ocupando o tempo, está tecendo relações com pessoas, lugares, objetos, emoções e narrativas que passam a fazer parte de quem ela é, no sentido ativo e flexível de criar vínculos, liames.

As infâncias narradas pelas professoras foram marcadas por diversos laços que ajudam a compreender as marcas de quem se tornaram, de quem são e do que fazem. Nesses quintais da memória, o brincar aparece como linguagem, invenção, relação, negociação de sentidos, forma de conhecer o mundo e de estar nele.

Mas de que modos o brincar aparece nas narrativas de vida das professoras e como é atravessado nas instituições? Essa talvez seja uma das perguntas centrais desse movimento. Será sempre feito de liberdade, de tempo dilatado na exploração de mundo? Nas narrativas, ele também surge interrompido, capturado ou esvaziado.

A narrativa de Chuva ajuda a aprofundar essa questão. Ainda que sua infância tenha sido marcada pelo aprendizado do silêncio e da contenção, o brincar emerge como espaço de criação de outros mundos possíveis: brincar de chá, vestir vestidos longos, encenar personagens. Atos de fabulação poética, de reexistência, de produção de sentido diante de uma realidade que restringia. O brincar, aqui, torna-se forma de sobreviver simbolicamente, de imaginar, de existir. Penso que essa interpretação possa contribuir para ampliar seu lugar nas práticas educativas das escolas das infâncias.

Nas narrativas sobre o cotidiano escolar, o brincar surge sob muitas nuances: como enfrentamentos, como instrumentalização, como condicionamento, como recompensa, como descanso, como ideais, lutas.

Ele aparece no tanque de areia, nos cantos das salas, no parque, nas propostas interturmas, nos movimentos travados, tanto pelas crianças quanto pelas professoras, para que encontrem tempos e condições mais dignas de experimentação. Emerge tensionando o planejamento previamente estabelecido, colocando em evidência o desafio de sustentar sua continuidade quando ele se intensifica de forma espontânea. Aparece nos distanciamentos provenientes de concepções distintas e contextos distintos, e na forma como as professoras lidam com o tempo, com o cotidiano, com a prática educativa, especialmente no modo como se articula ao tempo educativo.

Há momentos em que o brincar é interrompido pelo relógio, pela rotina, pela necessidade de cumprir etapas previamente definidas que fazem com que brincadeiras em curso sejam suspensas para dar lugar a outras atividades, desconectadas do tempo das infâncias. Nesses instantes, o brincar aparece como algo que pode ser cortado, ainda que esteja vivo, intenso e significativo para as crianças, pela dificuldade de sustentar sua continuidade diante de um tempo pedagógico rigidamente organizado.

Em outras situações, o brincar é capturado. Ele permanece presente, mas passa a servir a finalidades externas a si mesmo. Torna-se moeda de troca, recompensa para imprimir a ordem e o controle. Quando isso acontece, o brincar se transforma em instrumento adulto.

O brincar também aparece negligenciado, como quando é empurrado para as sobras do tempo ou para espaços marginais do cotidiano. Surge como algo permitido, desde que não atrapalhe o andamento das atividades consideradas centrais. Nesses casos, o brincar não é negado, mas é colocado como se fosse menos formativo, menos educativo, menos necessário.

Há, ainda, situações em que o brincar se esvazia, ao menos sob a compreensão de sua importância aos olhos e ouvidos adultos, que o ignoram e o tomam como tempo profícuo de descanso ou desconsideram sua potência ao limitar os materiais que poderiam nutri-lo.

Esses modos de fragilização do brincar revelam atravessamentos importantes: concepções de infância ainda marcadas pela preparação para etapas futuras, exigências institucionais de organização e controle, condições de trabalho que sobrecarregam os adultos e heranças históricas que ainda atravessam a Educação Infantil. O brincar torna-se um campo onde essas forças se encontram e se tensionam.

Explicitadas algumas fragilidades que emergem no brincar dos cotidianos narrados pelas professoras, torna-se fundamental problematizar essas experiências à luz do que orientam

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em seu artigo 9º, ao apresentar as experiências que devem ser garantidas no currículo, as DCNEI afirmam que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009, p. 4). Essa afirmativa inscreve o brincar como um direito da criança.

Quando a escola reconhece o brincar como eixo do currículo, ela assume que ensinar não é preencher a criança de conteúdos, mas criar condições para que ela viva experiências ricas, abertas à curiosidade e à criação. Isso exige tempos menos fragmentados, espaços que acolham o movimento, a exploração e o imprevisível, e adultos que saibam observar, escutar, acompanhar e nutrir o processo de construção de saberes.

Assumir a concepção de criança enquanto sujeito histórico, criativo, capaz e de direitos tem como consequência assumir o brincar como tempo próprio da infância, marcado pela curiosidade, pela imaginação, pela experimentação e pela autoria infantil. “Assim, até a forma como os adultos se comunicam com as crianças muda, pois não se procuram respostas corretas e fechadas – tampouco há preocupação com chegar a elas –, mas admitem-se todas as possibilidades vindas da imaginação para a significação do mundo” (Marcolino; Santos, 2021, p. 290). Nesse sentido, e conforme as narrativas docentes nas entrevistas desta pesquisa, há um descompasso entre o cotidiano vivido e o projeto de infância defendido pelas Diretrizes.

É sabido que nossos modos empobrecidos ou instrumentalizados de compreender o brincar têm uma herança histórica. A escola aprendeu a ver o brincar como intervalo, como recompensa ou como estratégia para ensinar algo que estaria fora dele, e não como um modo legítimo de as crianças produzirem sentidos sobre o mundo. Mas é precisamente contra essa herança que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) se insurgem. Ao inscreverem a brincadeira, junto às interações, como eixo estruturante da prática pedagógica, conectam o brincar à linguagem, ao território de experiência, de produção de cultura, de relação com o outro e consigo. Como nos aponta Lombardi (2020, p. 301), “O brincar é cultura por ser resultado das relações, por ser contextualizado e por pressupor a exploração pelas crianças, que imitam, reinventam e criam movimentos em diálogo com seu grupo”. Lea V. Tiriba, Zemilda Santos e Kátia A. B. Schaefer (2023, p. 14) nos lembram de que:

As crianças já são o que precisam ser no instante em que se encontram. Perceber-se livre na natureza do brincar é entrar em contato com seu próprio corpo, é se relacionar com um ambiente que acolhe o instante como o mais importante momento, no qual não há culpa, não há cobrança, não há projeções. Há criação, reinvenção, vida presentificada e relacional. Há natureza, sentires, liberdade, saúde e aprendizagem.

O que as narrativas das professoras revelam, entretanto, é a tensão entre essa concepção de brincar como um modo da criança desde bebê habitar o mundo e como ele aparece no cotidiano escolar. Esses diferentes modos não dizem de um maior ou menor compromisso com os princípios das DCNEI, mas dos atravessamentos que incidem sobre sua implementação: trajetória sócio-histórica, concepções de infância, experiências formativas, condições institucionais e exigências cotidianas, os quais foram, ponto a ponto, compondo o bordado da pesquisa.

Ao abordar essas nuances do brincar, podemos compreender o quanto sustentar o brincar como linguagem central das infâncias e eixo estruturante da prática educativa exige condições que nem sempre estão dadas. As narrativas mostram que o brincar está constantemente sendo disputado. E é justamente essa disputa que revela o quanto ele importa e que se tornam visíveis os desafios da formação docente para a implementação dos princípios estabelecidos pelas DCNEI: não basta reconhecer o brincar como direito; é preciso reaprender a habitá-lo como linguagem, como escuta e como experiência.

Mas apesar das fragilidades e das tensões, as narrativas também revelam movimentos de apropriação dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Há o reconhecimento da Educação Infantil como espaço ético, político e estético, onde a beleza se manifesta nos sentidos em construção, nos sonhos. E isso está implícito na projeção de outras lógicas, outras possibilidades, na disponibilidade para que outras percepções, sensibilidades e saberes habitem a prática, na humana incompletude narrada do vivido.

Acredito que a grande complexidade da docência está em tornar a escola das infâncias lugar de experiência. Ou seja, é, sim, ter a informação sobre o currículo, sobre os princípios que devem orientar a proposta pedagógica e os eixos estruturantes das práticas educativas, mas também estar disponível para saboreá-los num encontro sensível com crianças desde bebês. Pela sensibilidade do corpo, a experiência com o mundo acontece a cada instante.

O mundo toca primeiro o corpo, depois o pensamento. É no cheiro, no som, na palavra, no toque, no calor do colo, que a criança desde bebê descobre que existe, que importa, que pertence. Como nos apresenta Barbieri (2021), referenciando Juhani Pallasmaa (2011), “É pela pele que os olhos aprendem o mundo. Quando tocamos a terra, uma folha, uma superfície áspera, nossos olhos aprendem sobre a constituição do mundo[...] Escutam com a ponta dos dedos, bebem com os olhos, visualizam com os sabores” (Barbieri, 2021, p. 19-21).

Educar, então, é dar lugar a contextos e espaços para que cada criança e adulto saboreie na pele o mundo a se abrir, deixe o corpo sentir, deixe o corpo brincar, se vincular. Em cada

sentir, nasce a construção de sentidos, de saberes, que são, ao mesmo tempo, sensação e significado. Por isso dizemos “faz sentido isso para você?”, porque é aquilo que encontrou passagem pelo corpo e se inscreveu como experiência, que tocou o lugar onde o saber nasce.

Sentir é linguagem, é gesto que fala, é olhar que responde, é silêncio que escuta, é memória que nasce. E quando acolhemos nosso sentir e o das crianças desde bebês, abrimos espaço para que a descoberta se faça corpo, e para que cada corpo encontre caminhos para aprender. Faz sentido para você? Porque para fazer sentido, precisa se fazer sentir.



Iluminura fotográfica: Frutificar. Fonte: Alessandra Menck (2025).

“E de cantar em cantar [...], foi aprendendo e sabendo, deixando de desafinar. Cantaram todos, até o rei. E numa boa cantoria foram até mudando a lei.”

(Ana Maria Machado)

RASTROS... SENTIDOS EM PERCURSO...

Esta pesquisa tem sido vivida como uma travessia. Um percurso que não percorre mapas rigidamente definidos; um percurso que me permito (re)construir à medida que caminho. Esse gesto também é metodológico e epistemológico, pois nele reconheço que a direção certa para a produção de saberes não é dada de antemão.

Ela partiu da inquietação sobre como as experiências formativas de professoras da Educação Infantil se entrelaçam com a compreensão e implementação dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Para investigar isso, foi necessário aproximar-se das concepções de infância e do lugar da criança na história da Educação infantil brasileira, das políticas que sustentam os currículos, do conceito de experiência, dos conhecimentos já produzidos e, sobretudo, das professoras.

Um caminhar que demandou atenção ao tempo de cada passo, respeitando o que se fazia necessário (res)significar, compreender, considerar e escutar, antes de seguir adiante. Mas nesse movimento, precisei também escutar a mim mesma, realizar um mergulho nas minhas próprias águas, re-cordar minha própria trajetória. As experiências que me trouxeram até aqui emergiram com a consciência das inquietações e dos sentidos que mobilizam essa travessia na construção de saberes.

Ao longo do percurso, tornou-se evidente que a implementação dos princípios das DCNEI não ocorre como execução de uma normativa, mas como sentidos que se constroem e se relacionam cotidianamente nos encontros, nos conflitos, nas memórias e nas condições concretas de trabalho. Como nos afirma Larrosa (2015), a experiência não é aquilo que se passa, mas aquilo que nos passa, e é nesse atravessamento que a formação se produz e se inscreve na prática.

A construção do ambiente narrativo e a escuta das narrativas docentes exigiu tempo, envolvimento, abertura e partilha. Afinal, é preciso ouvir antes de querer falar, acolher antes de perguntar, interpretar cada universo e cada contexto antes de elencar análises temáticas e, de modo especial, retornar os sentidos a quem lhes deu origem.

As narrativas das histórias de vida revelaram rastros de experiências que ressoam modos de ser e estar com as crianças, inclusive pelas produções simbólicas realizadas pelas professoras ao final das entrevistas, ampliando a escuta e convocando memórias e sentidos por vezes não ditos. Se deixam ver nas escolhas; nas combinações improváveis; na recusa a uma forma única; no modo como cada uma ocupa o espaço do papel, mistura materiais, experimenta, hesita, volta atrás, recomeça e (re)faz.

Há professoras que desenham como quem percorre um território conhecido, retomando paisagens da infância, imagens que parecem guardar uma memória corporal. Há aquelas que sujam, misturam, sobrepõem materiais como quem ensaia aproximações, transgressões, criando relações entre elementos distintos. Há a expressão da esperança, esperança que tem raízes e que quer frutificar. Aqui, os dispositivos expressivos multifacetados aparecem como linguagens outras para se dizer. Mesmo quando surgem inseguranças, o “não sei desenhar”, o “não sei fazer”, o ato de insistir, de tentar, de seguir adiante já anuncia um gesto de quem resiste, como *imago*: imagem de si que se deixa ver naquele momento da narrativa, metamorfose, com as marcas do que foi vivido e, ao mesmo tempo, anunciando voos que estão por vir.

As experiências aparecem, assim, encarnadas nas subjetividades em que foram vividas. E isso, acredito, diz muito sobre a docência dessas professoras. Porque quem brinca com os materiais, quem imprime sonhos e ideais, quem se permite experimentar e se transformar, também se mostra mais disponível para reconhecer a escuta, as interações, o brincar das crianças, o espontâneo e o novo, como experiência legítima, potente e formativa.

As narrativas contam de vidas que se reinventam, se refazem, se recomeçam em si mesmas e com as crianças desde bebês, apontando para o entrelaçamento das experiências pessoais, formativas e profissionais das docentes com os princípios da Educação Infantil. Como nos propõe Delory-Momberger (2008), pelo próprio ato de narrar, as histórias de vida propiciam a produção de sentidos, evidenciando que construir a própria narrativa é também um modo de se reconhecer, se formar e se tornar.

Os princípios das DCNEI atravessam essas narrativas nos modos de olhar as crianças, de organizar tempos e espaços, de permitir (ou restringir) o brincar, de sustentar a escuta, de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e produtores de cultura. Ao mesmo tempo, as narrativas também revelam as fissuras, os tensionamentos e as contradições que marcam o cotidiano da Educação Infantil: práticas interrompidas, escutas fragilizadas, tempos capturados, concepções ainda ancoradas em perspectivas adultocêntricas ou escolarizantes.

Longe de romantizar a docência ou a infância, a pesquisa visibiliza a complexidade do trabalho pedagógico com crianças desde bebês. Mostra que a apropriação dos princípios das DCNEI não se esgotam no texto normativo, não se dá de forma linear, homogênea ou garantida, mas em meio a disputas de sentidos, condições institucionais, histórias pessoais e políticas públicas que tanto ampliam quanto limitam as possibilidades de ação docente.

Isso nos permite afirmar que os princípios das DCNEI se expandem quando são lidos, interrogados e significados nos contextos concretos das escolas das infâncias, nas relações que se tecem entre crianças, educadores, famílias e territórios. Expandir, aqui, representa um

alargamento dos seus modos de compreensão e efetivação, ampliando um conhecimento do plano normativo para um conhecimento construído pelo corpo todo, pelo que se vive, pelo que se sente, ganhando tempo, gesto e linguagem nos cotidianos educativos.

Vimos que historicamente a criança vem ocupando posições inferiores na hierarquia em relação ao adulto que “tudo sabe”; vimos também que a Educação Infantil ainda arrasta os grilhões do adultocentrismo e da escolarização em face dos contextos sociais e políticos que a constituem. Assim, é fundamental que o currículo contemple espaços flexíveis, capazes de permitir a escuta sensível às possibilidades de desdobramentos das experiências infantis. Um currículo que integra a brincadeira e os saberes infantis aos diversos patrimônios culturais sem amarras e condicionamentos, em contextos educativos onde as crianças sejam respeitadas em suas formas de interação, relacionamento e significação do mundo: comunicando, interessando-se, expressando, fantasiando, criando, imaginando, interpretando, desenhando, narrando... em seus modos ainda não totalmente desvendados e em ambientes construídos em parceria com as próprias crianças.

Trata-se, antes, de uma ampliação da sensibilidade pedagógica pela experiência estética, poética, que diz respeito à maneira como educadores e crianças se afetam mutuamente e atribuem sentidos ao vivido. Ao entrar em contato com diferentes linguagens (corporais, narrativas, visuais, sonoras), somos convidados a suspender automatismos, a desacelerar o olhar e a construir outras formas de relação com o tempo, o espaço e os materiais, favorecendo propostas mais abertas, menos prescritivas e mais atentas aos modos singulares de ser e estar das e com as crianças desde bebês.

Esse alargamento implica reconhecer o brincar, as interações e as linguagens das crianças, desde bebês, como formas legítimas de produção de conhecimento e de mundo, afirmando o direito das crianças e dos adultos a viver tempos menos utilitaristas, a habitar os espaços-lugares com o corpo inteiro e a construir sentidos que se constituem como experiência compartilhada, situada e sensível.

O *trans-bordar*, que nomeia esta dissertação, inscreveu-se como gesto epistemológico. Trans-bordar bordas entre educação e vida, entre rigor e sensibilidade, entre corpos e vozes. Trans-bordar com bordados outros a formação docente, trazendo os fios, os pontos, os nós e os laços imbricados nas cores e tons vividos com as crianças na Educação Infantil. Foi reconhecer que a produção de conhecimento, especialmente no campo da Educação Infantil, exige gramáticas capazes de acolher o humano e o porvir.

Assim, mais do que responder definitivamente às questões que motivaram a pesquisa, este trabalho busca cavar frestas. Frestas por onde possam emergir formas de pensar a formação

continuada implicadas com a experiência; formas de ler as DCNEI, não como documento prescritivo, mas como princípios a serem tensionados no chão da escola, partilhados, questionados, significados e construídos em colaboração, corresponsabilidade e sensibilidade; e outras formas de pesquisar, que reconheçam a potência das narrativas multifacetadas, das experiências e da escuta como modos legítimos de produção de conhecimento.

Quero demarcar que chegar a este ponto da travessia não significa alcançar um porto definitivo, tampouco encerrar os sentidos mobilizados ao longo da pesquisa. O que se produziu segue reverberando para além do texto escrito. Retomando a experiência em sua raiz etimológica, *experiri*, de provar, o que permanece com esta pesquisa são os sabores dos encontros, do vivido, das perguntas que não se fecharam.

Foi emocionante perceber as dimensões que estabeleceram maiores sentidos ao que me propus a pesquisar: conhecer diferentes infâncias, sofrimentos, movimentos, encontros e episódios que ressoam no modo de ver e ser da pessoa-professora. Reafirmei minha premissa de que é nas e pelas ressonâncias daquilo que experienciamos no decorrer de nossas vidas que a tessitura do nosso ser, compreender e fazer se dá.

Com Riacho, Aurora, Chuva e Névoa, aprendi que o com-tato com o outro é também o com-tato com dores que pedem cuidado, e que narrar é um modo de transformar histórias, feridas, angústias e desafios em linguagem e presença.

Aprendi que a formação é um fluxo que nos atravessa desde a nossa nascente, que a docência se nutre dessas águas que continuam correndo em nós e que trans-bordam e desenham novos cursos para nossas vidas e as vidas das crianças.

Aprendi que a esperança-verbo tem raízes e brotam em sentimentos capazes de se transformar em sentidos e movimentos humanos.

Aprendi o quanto nossas histórias pessoais são encarnadas na pessoa humana que aprende e que constrói o conhecimento e a prática. Que a pessoa humana, ela é que é o ouro do conhecimento, que é uma inteireza de dimensões social, estética, ancestral, de amorosidade, conforme afirma Madalena Freire, em fala presente no documentário “Paulo Freire, um Homem do Mundo”, produzido pelo Sesc, (Sesc, 2019).

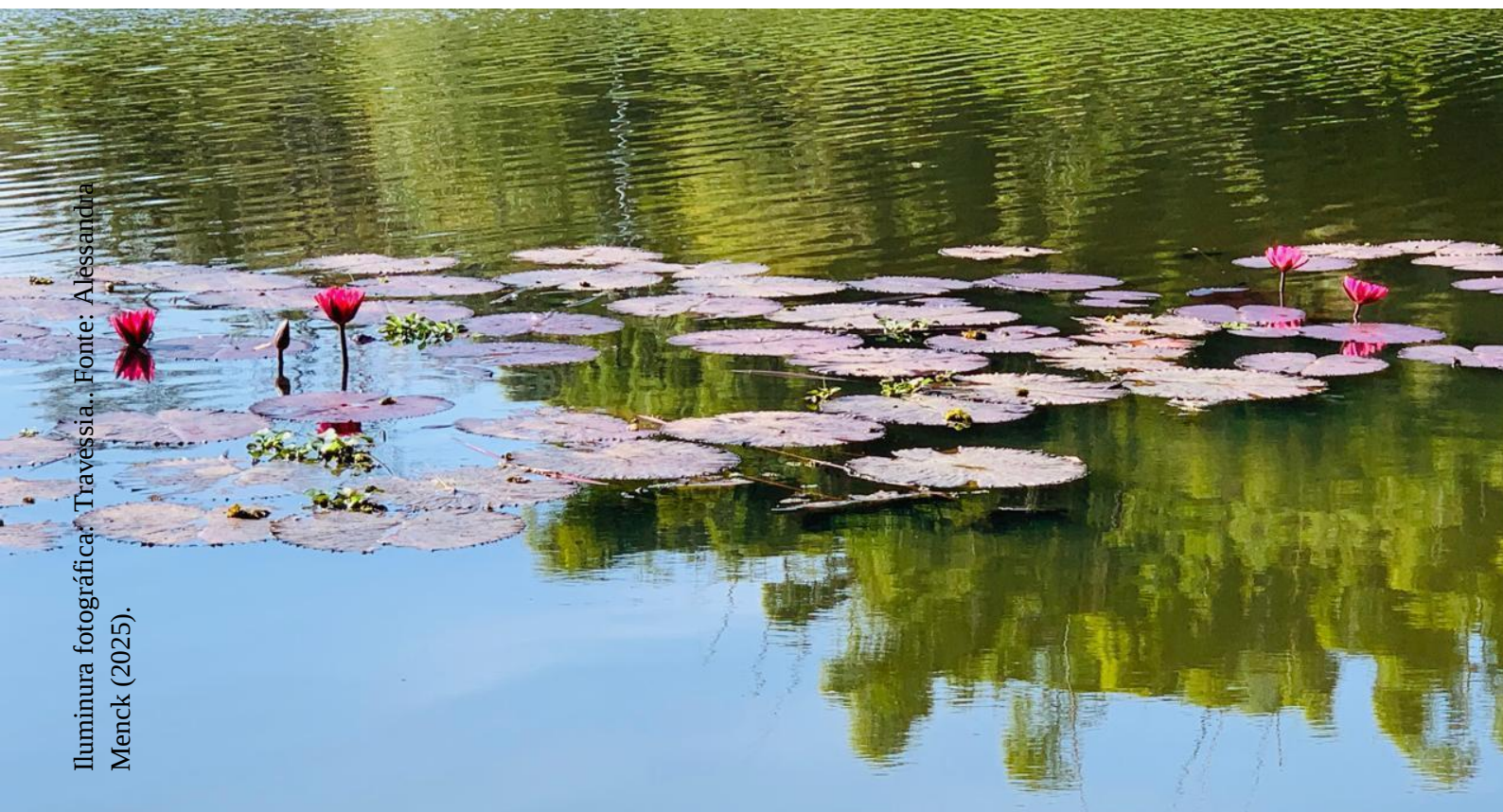
Aprendi a enxergar a apropriação sensível dos princípios das DCNEI nos gestos miúdos, nos arranjos e encontros diários, nas escolhas quase invisíveis que atravessam a prática educativa. A acreditar na força do micro, do constante, dos passos de “formigas”, que marcam o terreno da Educação Infantil.

Escutá-las me pôs diante da face da pesquisa que não consiste apenas num exercício acadêmico. Foi um encontro com vidas que se narram para não se perderem.

Escutando-as pude, ainda, me encontrar muito mais como ser humana integrada, como a pesquisadora que não se aparta da gestora, assim como a gestora que não se aparta da mulher, da filha, da criança e da mãe que a atravessam, mas que, pelo movimento da pesquisa narrativa e (auto)biográfica, problematiza a existência. E a existência, porque é encarnada por múltiplas experiências, me exige uma tomada de consciência de mim comigo mesma, de mim com os outros, de mim com o que eu busco, com o que eu acredito e com o que eu não acredito, com que o que eu quero e com o que eu não quero, com o que eu sonho. Me exige um encontro difícil e tremendo com a liberdade e com o exercício de responsabilizar-me por ela, pela autoria e autoridade conferidas nessa trama.

Dito isso, as considerações possíveis com este estudo, apresentam a esperança-verbo de contribuir com a construção de saberes que reconheçam a singularidade das trajetórias docentes e as experiências plurais como caminhos de formação continuada; e que venham acompanhados da propulsão do compromisso coletivo com a Educação Infantil, de condições concretas de valorização profissional e de escuta institucional, traduzidas, também, como espaço de formação, autoria, pertencimento, responsabilidade e cuidado.

Encerrar esta escrita representa aceitar que algo permanece, como a experiência, que não se conclui, mas segue vibrando. Como o canto, que atravessa tempos e corpos. Como a travessia, que continua nos passos que ainda virão.



“Veja como o pássaro está feliz... E essa felicidade é por um motivo: ele veio voando de mansinho, só para encontrar você! Então, nem pense em dar *tchau*. O pássaro que voa para trás chegou, enfim, e está dizendo Oi a você. Agora, sim, a história vai começar”.

(Carrascoza)



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Dona Licinha; ilustração: GIOVANI, Carlo; Foto: FELTRAN, Leo. **Revista Nova Escola**, 28 de outubro de 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3181/dona-licinha>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n.3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.
- ANTONIO, Severino; TAVARES, Kátia. **O voo dos que ensinam e aprendem**: uma escuta poética. Cachoeira Paulista: Passarinho, 2020.
- BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção**: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CEB. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb051209.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 15.326, de janeiro de 2026**. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2026.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literaturas e história da cultura**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GILSON; JORAN. Casinha branca. In: BETHÂNIA, Maria. **Casinha Branca**. Single. Brasil: Gravadora Biscoito Fino, 2016. Disponível em: Spotify. Acesso em: 9 jul. 2025.

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200013>. Acesso em: 3 abr. 2024;

CALIPO, Daniel B. **A arte de reler o vivido: narrativas pedagógicas de um professor musical**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020.

CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. **Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil**. 2019. 216 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Caixa de brinquedos**. Ilustrações de Larissa Ribeiro. São Paulo: Edições SM, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1., p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revisão Técnica de Fernando Sheibe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51., set.-dez. 2012.

DENZIN, Norman. Autoetnografia Interpretativa. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 81-90, 2017.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2024. Editora UFPR

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **Jornadas Autobiográficas**: narrativas e memórias para a formação do educador. São Paulo: Panda Educação, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 137-149.

GARCIA, Maria Clara C. **A Escola Maternal e Creche Votorantim: concepções e práticas pedagógicas – de 1925 a 1935**. 2025. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Sorocaba, 2025.

GARCIA, Roseli Ribeiro M. Brinquedos escondidos, disfarçados, latentes... livres! In: GARCIA, Roseli R. M.; SILVA, Ana Cristina B.; ROSA, Alessandra de C. e S.; NASCIMENTO, Angelica Paola dos S. F. (orgs.). **Brincar e suas poéticas**. Coleção Obá-Obá. v. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.p. 215-235.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

GOBBI, Marcia Aparecida; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; CIARDELLA, Thais Monteiro. Currículo e infância: O olhar das crianças, desde bebês, para a educação infantil e além. **Debates em Educação**, Maceió, vol. 13, n. 33, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p168-194>. Acesso em: 2 jan. 2025.

GOMES, Adriana Bom Sucesso. **Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da educação infantil em um Núcleo de Estudos das relações étnico-raciais de Belo Horizonte/MG**. 2022. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2022.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto. Porto Editora, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Trad. A Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis. Vozes, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola na república. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 1, n. 3, p. 55–66, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644488>. Acesso em: 14 maio 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais, n. 1, 2010, Belo Horizonte. novembro, 2010. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais**. Belo Horizonte: FE-USP, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Prefácio. In: GOBBI, Márcia; PINAZZA, Mônica (orgs). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 7-9.

KRAMER, Sônia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana** – danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEITE, César Donizete; CAMARGO, Andreia Regina de Oliveira. Infância, imagem e formação docente: entre experiências, saberes e poderes na educação infantil. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, mai-ago, 2018. p. 277-296. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/32042>. Acesso em: 26 set. 2023.

LOBO, Sílvia Cavalcante Lapa. **Os auxiliares de educação e o seu trabalho**. 2008. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Temas emergentes em estudos do e no corpo no curso de pedagogia. **Contrapontos**, Itajaí, v. 20, n. 2, p. 289-311, jul.-dez. 2020. Disponível em www.univali.br/periodicos. Acesso em: 5 mar. 2024.

LÓPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

MACEDO, Fernanda P. de. **Propostas para a formação continuada de professores da educação infantil no contexto do Programa Mais Infância (2013-2020)**. 2023. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, Niterói, 2023.

MACHADO, Ana Maria. **Uma boa cantoria**. Ilustrações de Edu. São Paulo: FTD, 2003. (Coleção conta de novo).

MARCOLINO, Suzana; SANTOS, Maria Walburga dos. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n 33, p. 231-311, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, Estêvão; PITTIER, Marina; STOCK, Fê. **A sopa supimpa**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2020.

MARQUES, Isabel. Corpos e danças na educação infantil. In: GOBBI, Marcia A.; PINAZZA, Môniza A. (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Kleber de Araújo (coord.). **Votorantim 2000 – Memórias de Uma Cidade**. Votorantim: Cooperativa Técnico-Educacional, 2000.

MERIGHI, Renata Cristina R. **Implementação do Currículo da Educação Física Escolar: formação contínua em serviço?** 2021. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Sorocaba, 2021.

MOTTA, Thais da Costa. **A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí**. 2019.189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2019.

NASCIMENTO, Angélica Paola dos S. F. **Guardar já? Mas a gente ainda nem brincou! Um estudo sobre tempos e espaços para brincar na educação infantil do município de Votorantim**. 2020. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2020.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Bola de meia, bola de gude. *In*: NASCIMENTO, Milton. **Miltons**. Gravadora: CBS, 1988. 1CD. Faixa 9.

NEVES, Maria H. D. dos S. **Entre prosas, guardados de memória e experiências docentes: Educação para as relações étnico-raciais na creche**. 2023. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Niterói, 2023.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2009. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA, Márcia Maria Fogaça de. **História e historiografia de Votorantim**. 2008. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação, pesquisa e prática docente pelos territórios da arte: (Re)Conectar sensibilidades, (re)inventar linguagens. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de B.; BIBIAN, Simone. **Educação infantil, formação e prática docente nas tramas da arte**: Diálogos com Anna Marie Holm e Veia Vecchi. Curitiba: Appris, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-seis**, NUPEIN/CED/UFSC, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan-jun 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p46>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**. A arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, p.111-125, 2016.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda**: uma experiência em educação. São Paulo: Editora Livre, 2013.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PINAZZA, Mônica A.; GOBBI, Marcia A. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. *In*: GOBBI, Marcia A.; PINAZZA, Mônica A. (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e culturas infantis**: crianças pequenininhas brincando na creche. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete; SOUZA, Carolina Rodrigues de. Infância e Trabalho. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (orgs.). **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2649/1/Pe_Anete_PluralInfancia.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Maria Walburga dos; ROSA, Alessandra de Campos e Silva. Brincar na Infância e na vida adulta: elementos para pensar uma docência brincante. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 68, p. 239-257, dez. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7042>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 3847, de 14 de maio de 1925**. Aprova o regulamento das escolas maternas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/133320>. Acesso em: 10 maio 2025.

SARMENTO, Odaléa B. de S. **Educação Infantil no Jalapão: narrativas de professores do cerrado tocantino**. 2019 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas, Palmas, 2019.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2018.

SEIXAS, Cristiana Garcez dos S. **Vagar sem pressa no esconderijo da vida alada**: em busca da alma na educação. 2018. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SESC. **Paulo Freire, Um homem do Mundo**: Do pátio do colégio à Pedagogia do Oprimido. Série documental, episódio 4, direção de Cristiano Burlan. Sesc Digital/ SescTV, 2019. Disponível em: <https://sesc.digital/colecao/paulo-freire-um-homem-do-mundo>. Acesso em 10 de jan. de 2026.

SEWAYBRICKER, Gabriela Maldonado; GARCIA, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins. Percursos históricos da formação de professores e professoras da Educação Infantil em Sorocaba-SP. **Textura**, v. 25, n. 61, p. 243-266, jan.-mar. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6985/4564>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SILVA, Anne Patrícia P. N.; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, e37452, p. 1-12, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SILVA, Greice Duarte de Brito. **De dentro pra fora, de fora pra dentro**: itinerários de formação estética de professoras da educação infantil. 2017. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, Niterói, 2017.

SILVA, Talita Miranda e. **Trajetórias de formação de professoras de educação infantil**: história oral de vida. 2012. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

SILVA, Gustavo Pereira da; COSTA, Armando João Dalla. A formação do Grupo Votorantim: as origens e a diversificação de um dos maiores conglomerados industriais brasileiros (1891–1980). **Revista História Unisinos**, v. 25, n. 1, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/hist.2021.251.11>. Acesso em: 1 nov. 2025.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. (org.) **Alfabetização** – Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p.39-50, jan./abr. 2014.

TAVARES, Katia. O voo do aprender. In: ANTONIO, Severino; TAVARES, Katia. **O voo dos que ensinam e aprendem**: uma escuta poética. Cachoeira Paulista: Passarinho, 2020. p. 19.

TIRIBA, Lea V.; SANTOS, Zemilda C. W. N.; SCHAEFER, Kátia A. B. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao brincar livre. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.86018>. Acesso em: 12 mai. 2025.

TOSTA, Tawana D. O. **Aprendizagem da docência**: o que revelam as trajetórias das professoras de educação infantil da Rede Municipal de Ribeirão Preto. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

VECCHI, Veia. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Trad. Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2017.

VELOSO, Caetano. Força estranha. In: **Ofertório**. Intérpretes: Caetano Veloso, Moreno Veloso, Zeca Veloso, Tom Veloso. Universal Music. 2018.

VIEIRA, Daniele Marques. A fotografia na experiência educativa de professores: do olhar e das interpretações. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 309-327, mar./abr. 2019.

VOTORANTIM (Município). Lei nº 1.596, de 4 de julho de 2001. **Institui o Estatuto do**

Magistério Público Municipal. Alterada pela Lei nº 2.107, de 17 de julho de 2009. Votorantim, 2001. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-magisterio-votorantim-sp>. Acesso em: 13 maio 2025.

VOTORANTIM. **Lei nº 2.455, de 28 de agosto de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Votorantim, 2015.

VOTORANTIM. **Lei n. 2.573/2017.** Institui o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação, SEED, 2017.

VOTORANTIM (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim:** Caderno de Educação Infantil. 2ª versão. Votorantim: SME, 2020.

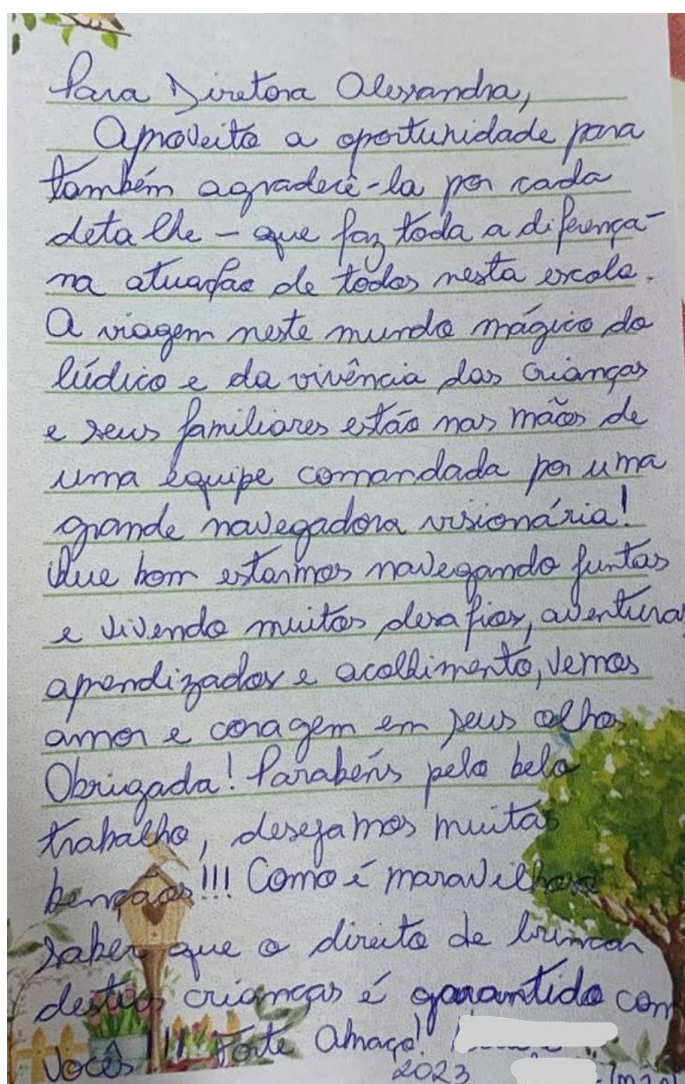


APÊNDICES

APÊNDICE A - ALGUNS GUARDADOS

As imagens que compartilho não são registros de pesquisa. São pedaços de mim. Cartas, bilhetes, palavras escritas, excertos de guardados que nutriram/nutrem meu sonhos, como no poema “Guardar”, de Antônio Cícero.

Ao trazê-los à luz, não o faço por vaidade, mas porque acredito que aquilo que nos (trans)forma merece ser partilhado, e as palavras são uma delas. Quero, representada pelas mensagens que apresento, reconhecer a importância dos gestos e dos encontros à minha vida - ainda que com identidades preservadas. E ao iluminar esses guardados, deixo que, quem sabe..., toquem os sonhos de quem os encontrar. Gratidão! Vocês foram, e são, luzes que acendem meu viver.



Le,
 junto com uma singela lembrança de natal
 entrego minha gratidão.

Poi você me transformar numa "rapadora" e
 "achadoura" (como diz o poeta).

Converter com você é capotizado e
 encantamento. É li nolo ou voce alinolo ou
 brigos (mesmo sem perceber), te ou respirar
 fundo e recitar ou falar valgo com tanta
 emoção. É apuramento e contagiante e noi
 que estamos vivendo pensamos: "meu Deus! É isso,
 é isso que eu amo, acudido e me encanta".

Entretanto é bom não esquecer o motivo
 de eu amar, acudido e me encantar por
 isso... "sua timoria", sua persistência, seu
 modo de fluir em tomo das circunstâncias,
 obugada por isso, não é "moldar" e
 transformar! É acudido que é isso que
 essa unidade faz transformar!

Obugada por me ensinar que mesmo
 levando pedradas, você não se redistribui, você
 foi juntando, guardando, vencendo e mesmo
 muitas vezes machucada, transformou isso em

vearar, castelos e fortis.

Algumas pessoas nem tem noção de vida parte, confuso que na minha infância não tinha, eu fui quem pôde machucar e pôde desanimar, mas você é tão universal que eu "fui besta" pôde ver a modo que você lida com isso. É difícil ser forte o tempo todo, lutar o tempo todo, mas como você faz isso com maestria! Mas eu, o motivo, você luta, pois amar, acuditar, e sabe que por eles vale a pena.

Hoje te vejo com outros olhos, não só o de auxiliar, mas o de alguém que vê o que você enfrenta, sempre te admirei, hoje te admiro, mais.

Obrigada por ensinar tanto,
e com tanto amor!

Querida Alessandra

Também fui uma criança do interior, moleza de tudo, apesar da "timidez" que me acompanhou por muitos anos.

Sempre cacei jeitos de brincar e ser criança, mesmo com todo o sofrimento que presenciei e vivi na infância.

Sabe o brilho nos olhos, aquele que vemos cativadamente com os/as bebês e crianças, foi isso que me encantou em você.

Você transborda curiosidade, encantamento, comprometimento... e isso me catiga.

Acerta minha companhia arfeta e enanceira nessa travessia?

Abraços carinhosos!

APÊNDICE B - CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

O texto a seguir compôs a mensagem enviada pela Secretaria Municipal de Educação de Votorantim às possíveis participantes, por meio da qual foi disponibilizado o link de acesso ao questionário on-line. No instrumento constava o convite da pesquisadora à participação no estudo.

Prezados diretores(as) de escola, bom dia!

Encaminhamos abaixo uma pesquisa que está sendo desenvolvida com foco na escuta e valorização das trajetórias formativas de professoras e professores da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim. A investigação tem como objetivo compreender as experiências pessoais, profissionais e de formação continuada que atravessam o fazer docente, dialogando diretamente com os princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Neste contexto, é fundamental que as escolas se comprometam em garantir que o convite à participação chegue efetivamente aos professores da Educação Infantil. Cabe às gestões escolares garantir que essa informação circule de forma acolhedora e transparente e chegue diretamente aos educadores(as), assegurando o direito que têm de serem convidados a participar e a liberdade para decidir, de forma autônoma, se desejam contribuir com a pesquisa.

Reafirmamos que essa é uma proposta de pesquisa devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, pautada pelo cuidado ético e pelo reconhecimento do trabalho docente como lugar legítimo de produção de saberes. Acreditamos que fomentar pesquisas que nascem e se nutrem da escuta daqueles que cotidianamente constroem a educação, fortalece o compromisso com a formação docente e a construção coletiva de saberes. Educadores(as) interessados(as) receberão todas as orientações necessárias, com garantia de sigilo e respeito às suas histórias e contextos.

Desde já, agradecemos!

A seguir encaminhamos o convite para participação, de autoria da pesquisadora responsável.

Atenciosamente,

Secretaria Municipal de Educação de Votorantim

Olá! Como você está?

Venho hoje até você para divulgar meu convite de participação na minha pesquisa sobre experiências formativas, destinada a professores e professoras da educação infantil do nosso município.

Se puder compartilhar com professores e professoras atuantes em Votorantim, ficarei imensamente grata!

Muito obrigada desde já,

Alessandra Menck

Para acessar o questionário, clique no link abaixo:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf1wGQkR7DU5221LSpQ23BdkvrLHFZzKIaZs9jm2IA3Tbue1Q/formResponse>

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ON-LINE

O questionário apresentado a seguir foi elaborado pela pesquisadora e disponibilizado às participantes em formato on-line. O instrumento foi utilizado como apoio ao processo de pesquisa, conforme descrito ao longo do trabalho.

Pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INFANTIL: Ressonâncias das experiências na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em Votorantim/SP (2010/2024)”

Estudo vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – campus Sorocaba / SP.

* Indica uma pergunta obrigatória

Olá,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INFANTIL: Ressonâncias das experiências na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em Votorantim/SP (2010/2024)”, desenvolvida como parte de um estudo acadêmico voltado para compreender as relações entre a formação continuada de professores(as) da educação infantil e a implementação dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Informamos que esta pesquisa é restrita à professores da Educação Infantil, em exercício, do município de Votorantim/SP.

Antes de participar, por favor, leia atentamente as informações abaixo:

Objetivos da pesquisa:

Investigar e analisar as experiências vivenciadas por professoras(es) da educação infantil do município de Votorantim, enquanto processo de formação continuada, e suas relações com a compreensão e implementação dos princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEI.

Procedimento e tempo estimado:

Este questionário é composto por questões abertas e fechadas que possibilitará a caracterização geral das/dos respondentes e que servirão, ainda, de base e instrumento para a seleção das/dos professores(as) que participarão na etapa subsequente da pesquisa (caso aceite o convite para tal, o qual será apresentado mais adiante).

O preenchimento deste questionário levará cerca de 15 minutos.

Participação e confidencialidade:

Sua participação é **voluntária**. Caso se sinta desconfortável com alguma questão, tem o direito de não respondê-la/marcando a opção adequada, ou interromper o questionário e sua participação fechando a página do navegador, sem justificativa e sem prejuízo de qualquer natureza (nesse caso, suas respostas não serão enviadas ou armazenadas).

Os dados fornecidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa e divulgados de forma anônima, garantindo total **confidencialidade e sigilo**. Informações como seu e-mail, nome ou dados pessoais não serão compartilhadas em nenhum relatório, publicação ou apresentação relacionada a esta pesquisa.

Os resultados e análises derivados dos dados fornecidos pelo questionário serão apresentados de forma agregada, sem identificação dos(as) participantes.

Retenção dos materiais coletados: *

Após tratamento dos dados pela pesquisadora os dados coletados serão armazenados por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, visando garantir que os dados possam ser utilizados em futuras análises e estudos, respeitando as normas de confidencialidade e preservação dos dados. Caso os materiais sejam requeridos para uso em outros estudos, será solicitado o consentimento dos participantes.

Você tem a liberdade de **autorizar** ou **recusar** a retenção dos materiais coletados. Caso não autorize, seus dados serão destruídos de maneira segura imediatamente após a conclusão da pesquisa, sem prejuízo para sua participação no estudo. A recusa à retenção não afetará sua participação ou o tratamento dos dados coletados durante a pesquisa.

Desse modo, preencha seu posicionamento quanto a retenção dos materiais coletados pela sua participação:

- ☐ SIM, AUTORIZO A RETENÇÃO DOS MATERIAIS COLETADOS.
- ☐ NÃO, RECUSO A RETENÇÃO DOS MATERIAIS COLETADOS.

ATENÇÃO: *Certifique-se que o e-mail que aparece no topo da página corresponde ao seu e-mail.

Ao concordar com as proposições a seguir você terá acesso a todas as perguntas do formulário e poderá solicitar uma cópia das respostas que forneceu, caso venha a completá-lo.

[Próxima](#)

Página 1 de 7

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Federal de São Carlos.
Does this form look suspicious? [Relatório](#)

Google Formulários

Pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INFANTIL: Ressonâncias das experiências na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em Votorantim/SP (2010/2024)”

Seu e-mail será registrado quando você enviar este formulário.

* Indica uma pergunta obrigatória

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO E REGISTRO DO CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Para que possamos prosseguir efetivamente com a pesquisa, é necessário que você leia o TCLE (**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**), que contém informações importantes acerca do escopo da pesquisa, bem como aspectos éticos e legais necessários a esse tipo de coleta de dados. Neste documento também estão fornecidas as vias de contato com a pesquisadora responsável.

O TCLE assinado digitalmente pode ser acessado neste link. Você pode, inclusive, imprimir e/ou baixar uma via deste documento, através do mesmo link. Enfatizamos que é importante e recomendável que o(a) participante guarde em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

Caso não tenha salvo o documento, uma cópia pode ser solicitada à pesquisadora posteriormente.

Riscos e benefícios:

Esta etapa da pesquisa não visa acarretar danos à sua saúde ou ao seu trabalho.

Caso esteja enfrentando alguma condição médica que possa ser afetada pela participação, recomendamos que não prossiga. Pedimos também que preencha o questionário em horários alternativos às suas atividades de estudo ou trabalho.

Se precisar interromper o preenchimento, você poderá retomá-lo posteriormente, usando o mesmo e-mail, até a data limite estipulada pela pesquisadora.

Sua participação contribuirá para a coleta de dados científicos que poderão enriquecer o debate sobre a formação continuada de professores(as) e auxiliar na melhoria das práticas educacionais na educação infantil, especialmente no município de Votorantim/SP.”



Registro de Consentimento e Assentimento: *

Declaro que foi-me fornecido acesso ao TCLE, ao qual pude ler na íntegra através do link acima fornecido,

Ao clicar na opção "ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA" e a seguir no botão "PRÓXIMA", e ao final concluir a submissão do formulário, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa e que concordo em participar.

Declaro, ainda, estar ciente de que minha participação é voluntária e que posso interrompê-la a qualquer momento, bem como a ciência de que o projeto foi aprovado pelo Comitê De Ética Em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar com o número do CAAE: 85422924.9.0000.5504, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que todos os participantes da pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados.

Declaro que não tenho dúvidas restantes no que se refere à compreensão do TCLE e, surgindo dúvidas, ou mesmo no caso de recusa posterior do consentimento, tenho em posse o contato fornecido pela pesquisadora para esclarecimentos.

Entendo que, assim como está descrito no TCLE fornecido, **TODOS os meus dados serão tratados sob sigilo ético** e usados somente para fins desta pesquisa, conforme resolução CNS 466/2012.

Estou ciente que, para os fins que se propõe esta pesquisa científica, e de acordo com as boas práticas regidas pela LGPD, meus dados serão anonimizados e armazenados em servidores de sites cujos mantenedores, em compliance, se comprometem a seguir as recomendações vigentes.

- ☐ ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA
- ☐ NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

[Voltar](#)

[Próxima](#)

 Página 3 de 7 [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Federal de São Carlos.
Does this form look suspicious? [Relatório](#)

Google Formulários

Pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INFANTIL: Ressonâncias das experiências na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em Votorantim/SP (2010/2024)”

Seu e-mail será registrado quando você enviar este formulário.

* Indica uma pergunta obrigatória

BLOCO 1: CARACTERIZAÇÃO “PESSOAL”

Qual a sua faixa etária? *

- ☐ Entre 18 a 25 anos
- ☐ Entre 26 a 34 anos
- ☐ Entre 35 a 45 anos
- ☐ Entre 46 a 55 anos
- ☐ Mais de 55 anos
- ☐ Prefiro não responder

Com que gênero você se identifica?

*

VOCABULÁRIO

Identidade de gênero se refere a como um indivíduo se enxerga, em termos de sexo, independente do sexo biológico (*com o qual nasceu*).

Pessoas CIS estão em harmonia com o sexo que nasceram (*ou seja, homem que se entende como homem e mulher que se entende como mulher*)

Pessoas TRANS não se entendem como pertencentes ao sexo de nascimento (*ex: mulher que se entende como homem*).

Gênero FLUIDO e Não-binários são pessoas que não se identificam unicamente com um sexo e entendem que possuem características de ambos, sendo a diferença entre um termo e outro associada à constância ou frequência que sente necessidade de assumir gêneros diferentes.

Pessoas INTERSEXO possuem elementos genitais biológicos de ambos os sexos (*antigo "hermafroditismo"*)

Fontes: Wikipedia, Dicionário Informal

- ☐ Mulher CIS
- ☐ Homem CIS
- ☐ Mulher TRANS
- ☐ Homem TRANS
- ☐ Gênero FLUIDO ou NÃO-BINÁRIO
- ☐ Intersexo
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro:

Auto declaração raça/cor: *

- ☐ Branca
- ☐ Parda
- ☐ Preta
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro:

CARACTERIZAÇÃO "FORMATIVA"

Você possui formação inicial no curso de Pedagogia? Se sim, em que período ocorreu a conclusão do curso? *

- ☐ Sim, antes do ano de 2010.
- ☐ Sim, entre 2010 a 2014.
- ☐ Sim, entre 2015 a 2019.
- ☐ Sim, após o ano de 2020.
- ☐ Não possuo curso de Pedagogia, possuo formação profissional em nível médio (ex.: antigo Magistério, curso Normal médio)
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro:

Qual foi o tempo de duração do seu curso? *

- ☐ 1 a 2 anos (complementação em Pedagogia)
- ☐ 2 anos
- ☐ 3 anos
- ☐ 4 anos
- ☐ Não sei responder
- ☐ Não se aplica
- ☐ Prefiro não responder

Qual a modalidade em que foi cursado? *

- ☐ Presencial
- ☐ Semipresencial
- ☐ EAD
- ☐ Não se aplica
- ☐ Prefiro não responder

Possui mais alguma formação superior? (Ex.: Administração, Educação Física, outra. - você pode inserir mais de uma formação, quando for o caso)

Sua resposta

Possui pós-graduação na área da Educação? (Marque uma ou mais respostas) *

- ☐ Sim, Stricto Sensu (Mestrado/ Doutorado)
- ☐ Sim, Lato Sensu (Especializações com carga horária mínima de 360h)
- ☐ Não possuo
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro:

Você participou de algum programa de formação continuada voltado para a Educação infantil ofertado pelo Governo Federal? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não responder

Se for o caso, cite esse(s) programa(s) voltado(s) para a Educação infantil ofertado(s) pelo Governo Federal (cursos de extensão/aperfeiçoamento), que tenha participado:

Sua resposta

CARACTERIZAÇÃO "PROFISSIONAL"

Em que bairro se localiza a instituição em que trabalha?

Sua resposta

Qual seu tempo de trabalho como professor(a)? *

- ☐ Até 3 anos
- ☐ 4 a 6 anos
- ☐ 7 a 10 anos
- ☐ 11 a 14 anos
- ☐ 15 a 25 anos
- ☐ 26 a 35 anos
- ☐ Mais de 35 anos
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Opção 8

Você acumula cargos como professor(a)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não responder

Quantas horas de seu dia, dedica às atividades docentes? *

- ☐ Cerca de 4 horas
- ☐ Cerca de 6 horas
- ☐ Cerca de 8 horas
- ☐ Mais de 8 horas
- ☐ Prefiro não responder

ETAPA SUBSEQUENTE DA PESQUISA

A formação de professores(as) vai além da educação formal, abrangendo vivências pessoais e experiências únicas, que conectam o pessoal e o profissional de maneira indissociável.

Para compreender como essas experiências influenciam a prática docente, a próxima etapa da pesquisa incluirá entrevistas narrativas. Nelas, os(as) participantes serão convidados(as) a compartilhar suas trajetórias de vida e atuação na Educação Infantil, refletindo sobre as ressonâncias de suas experiências na prática educativa.

A seleção dos participantes para essa etapa da pesquisa será orientada pela busca por uma maior diversidade expressiva de profissionais, com base nas informações obtidas por meio do questionário online. As entrevistas serão individuais, realizadas em local de livre escolha do(a) participante ou no âmbito da Secretaria de Educação de Votorantim, conforme sua preferência.

Sua participação é essencial para aprofundar o entendimento sobre a formação continuada e os processos formativos. A qualquer momento, você pode desistir ou retirar seu consentimento. Todas as informações serão tratadas com confidencialidade, garantindo o sigilo da sua participação.

Você gostaria de participar da entrevista presencial para compartilhar mais sobre * suas experiências formativas e práticas pedagógicas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não responder

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

☐ Enviar uma cópia das respostas para o meu e-mail.

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Página 7 de 7 [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Federal de São Carlos.
Does this form look suspicious? [Relatório](#)

Google Formulários

APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: QUESTIONÁRIO ON-LINE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução CNS 510/2016) (Questionário on-line)

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INFANTIL: Ressonâncias das experiências na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em Votorantim/SP (2010/2024)

Olá,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Formação continuada e Educação infantil: ressonâncias das experiências na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em Votorantim/SP (2010- 2024)” desenvolvida para investigar e analisar como as experiências formativas de professores e professoras da educação infantil do município de Votorantim influenciam sua compreensão e implementação dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, implementada pela Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009 (DCNEI).

A pesquisa será conduzida por mim, Alessandra Menck Machado de Almeida, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Campus Sorocaba, sob orientação da Prof.^a Dra. Andreia Regina de Oliveira Camargo na linha de pesquisa - Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas.

Você foi selecionado (a) por ser maior de 18 anos, profissional efetivo do sistema municipal de ensino da cidade de Votorantim / SP, cidade onde o estudo será realizado e por compor a equipe de docentes da educação infantil em exercício. Primeiramente você será convidado a responder um questionário com questões abertas e fechadas que possibilitarão a caracterização geral das/dos respondentes e que servirão, ainda, de base e instrumento para a seleção das/dos professores(as) que participarão na etapa subsequente da pesquisa por meio de entrevistas narrativas (até 10 candidatos(as), aceito o convite para tal. Para esta etapa subsequente da pesquisa (entrevistas) será então adotado como critério de seleção a consequente priorização da maior diversidade expressiva de profissionais a partir das informações fornecidas via questionário-online.

A formação de professores e professoras vai além da educação formal e inclui vivências pessoais e experiências únicas. Esse olhar sobre a formação docente entende que é impossível separar o pessoal do profissional. No entanto, investigar as experiências formativas de professores e professoras da educação infantil pela participação daqueles que pela sua história desenvolvem suas abordagens educativas, pode contribuir com percepções, entendimentos e descobertas para pensar a formação continuada e os processos formativos sob novas interpretações. Compreender como essas experiências de vida são internalizadas e traduzidas por professores e professoras na prática cotidiana requer um adentramento nas singularidades de cada indivíduo.

Caso concorde em participar desta primeira etapa da pesquisa, o questionário é composto por questões abertas e fechadas e seu preenchimento levará cerca de 15 minutos.

Sua participação pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão ajudar a ampliar o conhecimento sobre a formação continuada de professores(as) e contribuir para a melhoria das práticas educacionais na educação infantil, particularmente em relação ao município de Votorantim/SP.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o(a) senhor(a) irá decidir se deseja participar e preencher o questionário, se deseja desistir da participação durante o preenchimento do questionário ou após o preenchimento, e poderá retirar seu consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a instituição.

Não haverá compensação em dinheiro pela sua participação e não terá nenhum custo. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo e usados somente para fins desta pesquisa.

Esta etapa da pesquisa não visa acarretar danos à saúde ou ao seu trabalho. Para isso, pedimos que se você estiver passando por alguma condição médica cuja participação possa interferir negativamente, por favor não siga com o questionário. Também pedimos que o formulário seja preenchido em horários alternativos em relação às horas de estudo ou trabalho. Há um risco de que algumas perguntas podem causar algum desconforto ou remeter a sentimentos desagradáveis, ou ocorrer um leve cansaço pelo tempo dispensado. Em sendo o caso, você poderá interromper o preenchimento do formulário a qualquer momento, fechando a página do navegador. Dessa forma, suas respostas não serão enviadas ou armazenadas. Caso se sinta seguro e descansado, poderá retomar o preenchimento até a data prevista para o final da coleta, que está estabelecida na primeira página do questionário. Caso já tenha preenchido e submetido as respostas, você poderá solicitar a exclusão dos dados, mediante contato com a pesquisadora pelos meios descritos ao final deste termo.

Para garantir o sigilo, a privacidade e o anonimato dos(as) participantes, todos os dados serão coletados por meio de um formulário do Google, configurado para garantir a segurança das informações transmitidas. O formulário usará conexão segura (HTTPS) para proteger os dados durante a transmissão.

Os dados serão armazenados em servidores que cumprem com os padrões de segurança e proteção de dados exigidos pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Uma vez concluída a coleta dos dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, sob a responsabilidade da pesquisadora, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Após tratamento dos dados pela pesquisadora os dados coletados serão armazenados por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Esse prazo visa garantir que os dados possam ser utilizados em futuras análises e estudos, respeitando as normas de confidencialidade e preservação dos dados. Caso os materiais sejam requeridos para uso em outros estudos, será solicitado o consentimento dos participantes.

Vale destacar que os participantes terão a liberdade de autorizar ou recusar a retenção dos materiais coletados, opção esta que estará disponível logo na primeira página do formulário on-line. Caso o participante não autorize a retenção dos dados, esses serão destruídos de maneira segura imediatamente após a conclusão da pesquisa, sem prejuízo para sua participação

no estudo. A recusa à retenção não afetará a participação ou o tratamento dos dados coletados durante a pesquisa.

Os resultados e análises derivados dos dados serão apresentados de forma agregada, sem identificação individual dos participantes.

Em todas as perguntas obrigatórias do formulário, será disponibilizada a opção "Prefiro não responder", para perguntas de múltipla escolha, ou um texto alternativo que represente o mesmo significado, em perguntas tipo texto, garantindo que você possa omitir respostas a questões que considerar desconfortáveis.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar com o número do CAEE: 85422924.9.0000.5504, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados.

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565- 905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: de segunda-feira a sexta-feira, das 08h às 12h (remotamente) e das 13h às 17h, (presencialmente).

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

Uma via deste termo, assinado digitalmente, está disponível para *download* durante o período de participação nesta etapa da pesquisa. Poderá, ainda, ser posteriormente solicitada. Contudo, enfatizamos que é importante e recomendável que o(a) participante guarde em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

O(a) senhor(a) ao clicar em "aceito participar da pesquisa" irá: 1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de email fornecido, se assim o desejar. 2. Responder ao questionário on-line que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 15 minutos. Caso não concorde, basta fechar a página do navegador.

Caso desista de participar durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão gravados, enviados e nem recebidos pelo pesquisador e serão apagados ao se fechar a página do navegador. Caso tenha finalizado o preenchimento e enviado suas respostas do questionário e após decida desistir da participação deverá informar o pesquisador desta decisão e este descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização.

Você poderá imprimir uma via deste termo, ou se desejar, o pesquisador poderá encaminhar uma via assinada por email ou da maneira como preferir.

A pesquisa somente se realizará perante o aceite dos coordenadores, legitimando pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mantendo o sigilo das respostas que será

assegurado pelo pesquisador. Se você tiver dúvidas ou precisar de mais informações, pode entrar em contato com a pesquisadora agora ou a qualquer momento pelo e-mail alessandramma@estudante.ufscar.br, pelo telefone [número de telefone da pesquisadora informado na versão apresentada e assinada junto às pessoas participantes], pelo endereço [endereço da pesquisadora informado no documento apresentado e assinado junto às pessoas participantes].

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: _____, ____ de _____ de 2025.

APÊNDICE E - TEXTO DE AGRADECIMENTO PELA PARTICIPAÇÃO NO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Mensagem enviada eletronicamente, de modo individual, às professoras e professores que responderam ao questionário, mas não participaram das entrevistas narrativas multifacetadas:

“Olá, professoras e professores.

Espero que estejam bem.

Escrevo para agradecer, de forma muito sincera, pela sua participação respondendo ao questionário da pesquisa desenvolvida com foco na escuta e valorização das trajetórias formativas de professoras e professores da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim em diálogo com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Cada resposta recebida trouxe nuances importantes e ajudou a compor o panorama que orientou as etapas do estudo.

A pesquisa previa uma seleção de professoras e professores para a realização de entrevistas narrativas considerando critérios relacionados à diversidade pessoal, de trajetórias e territorialidade profissional. Por esse motivo, aliado a fragilidades em alguns contatos firmados, para a realização das entrevistas narrativas, infelizmente, não foi possível incluir todas e todos que generosamente se dispuseram a participar.

Mas, embora não tenhamos realizado a entrevista narrativa, quero registrar minha gratidão pela abertura e disposição que você demonstrou. Esse gesto já diz muito sobre seu compromisso e sobre a confiança depositada no trabalho. Sua contribuição foi fundamental, pois compôs o corpo de informações que integraram a compreensão mais ampla sobre as experiências formativas docentes e ajudou a orientar de forma ética e cuidadosa o desenho do campo da pesquisa.

Agradeço profundamente por sua disponibilidade, envolvimento, confiança e gentileza.

Nesse momento, encontro-me próxima da data de defesa da dissertação e me comprometo a, caso deseje, compartilhar o trabalho após sua aprovação e publicação. Nesse caso, fico à disposição.

"Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos"

(Manoel de Barros)

Com carinho e respeito,

Alessandra Menck M. de Almeida - Mestranda em Educação - UFSCar-So

APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ENTREVISTAS NARRATIVAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução CNS 510/2016) (Entrevistas Narrativas)

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INFANTIL: Ressonâncias das experiências na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em Votorantim/SP (2010/2024)

Olá,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Formação continuada e Educação infantil: ressonâncias das experiências na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em Votorantim/SP (2010-2024)” desenvolvida para investigar e analisar como as experiências formativas de professores e professoras da educação infantil do município de Votorantim influenciam sua compreensão e implementação dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, implementada pela Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009 (DCNEI).

A pesquisa será conduzida por mim, Alessandra Menck Machado de Almeida, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Campus Sorocaba, sob orientação da Prof.^a Dra. Andreia Regina de Oliveira Camargo e Prof.^a Dra. Maria Walburga dos Santos na linha de pesquisa - Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas.

Você foi selecionado (a) após aceito o convite para esta etapa da pesquisa (que subsegue a sua participação via questionário on-line) por representar uma maior diversidade expressiva de professores e professoras da educação infantil do sistema municipal de ensino de Votorantim que participaram da primeira etapa da pesquisa, respondendo as questões que possibilitaram a caracterização geral dos/das respondentes.

A formação de professores e professoras vai além da educação formal e inclui vivências pessoais e experiências únicas. Esse olhar sobre a formação docente entende que é impossível separar o pessoal do profissional. No entanto, investigar as experiências formativas de professores e professoras da educação infantil pela participação daqueles que pela sua história desenvolvem suas abordagens educativas, pode contribuir com percepções, entendimentos e descobertas para pensar a formação continuada e os processos formativos sob novas interpretações. Compreender como essas experiências de vida são internalizadas e traduzidas por professores e professoras na prática cotidiana requer um adentramento nas singularidades de cada indivíduo. Nesse sentido a proposta deste estudo é investigar e analisar como as experiências formativas de professores e professoras da educação infantil do município de Votorantim influenciam sua compreensão e implementação dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, implementada pela Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009 (DCNEI).

Você será convidado(a) a narrar as suas memórias e experiências sobre as relações plurais que atravessam a vida na construção e implementação de saberes formativos docentes numa perspectiva que transcende a mera investigação sobre programas, documentos normativos ou práticas educativas, mas que contempla também um movimento dinâmico particular de professores e professoras, considerando sua irrupção histórica e sua constituição, como uma forma de compreender a experiência. Para isso será convidada(o) a contar um pouco sobre sua trajetória de vida e na Educação Infantil e, também, sobre como percebe a influência de suas experiências pessoais, profissionais e formativas na sua prática educativa numa relação com os princípios trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, implementada pela Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009.” A entrevista se dará na modalidade de entrevistas narrativas multifacetadas – podendo contemplar, também (a partir dos desejos dos participantes), formas diversificadas de expressão para além da linguagem oral, como: linguagem escrita, linguagem não verbal e artísticas - atreladas às suas memórias e experiências em contextos de vida vinculados à temática das infâncias, da educação infantil, da formação continuada e da prática profissional.

A entrevista será individual e realizada em local de livre escolha do participante ou no âmbito da Secretaria de Educação do Município de Votorantim, se o participante assim preferir. Para contribuir com a narrativa oral, oportunamente poderão ser introduzidas pela pesquisadora as temáticas pertinentes à pesquisa. Sendo assim, poderá narrar suas experiências e fatos relevantes vivenciados à seu tempo, da forma que se sinta confortável, e que lhe pareça relevante como contribuição à pesquisa.

A abordagem irá primar pelo respeito à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões e relatos de memórias pessoais e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como diretora de escola em um dos centros municipais de educação infantil do município. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não falar ou narrar algo que lhe cause constrangimento, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-la(o) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão ajudar a ampliar o conhecimento sobre a formação continuada de professores(as) e contribuir para a melhoria das práticas educacionais na educação infantil, particularmente em relação ao município de Votorantim/SP.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas e uso de sons e imagens, produzidos e/ou compartilhados por você, como também produzidos e/ou registrados com você pela pesquisadora, tais como: fotografias de desenhos, pinturas, colagens e demais produções,

incluindo cartas ou relatos/narrativas escritas por você gerados a partir das variadas formas de expressão de linguagens contempladas nas entrevistas.

Uma vez concluída a coleta dos dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, sob à responsabilidade da pesquisadora e garantido o uso somente para fins desta pesquisa.

As gravações em áudio realizadas durante a entrevistas de caráter narrativo na modalidade oral, serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita as gravações e feita a seleção dos registros imagéticos, os relatórios serão apresentados aos participantes para validação das informações fornecidas.

Após tratamento dos dados pela pesquisadora os dados coletados serão armazenados por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Esse prazo visa garantir que os dados possam ser utilizados em futuras análises e estudos, respeitando as normas de confidencialidade e preservação dos dados. Caso os materiais sejam requeridos para uso em outros estudos, será solicitado o consentimento dos participantes.

Vale destacar que os participantes terão a liberdade de autorizar ou recusar a retenção dos materiais coletados. Caso o participante não autorize a retenção dos dados, esses serão destruídos de maneira segura imediatamente após a conclusão da pesquisa, sem prejuízo para sua participação no estudo. A recusa à retenção não afetará a participação ou o tratamento dos dados coletados durante a pesquisa.

Em caso de qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa, você receberá assistência imediata e integral, bem como terá direito à indenização. Todas as despesas com transporte e alimentação decorrentes da participação dos(as) candidatos(as) selecionados(as) para as entrevistas, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da entrevista.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar com o número do CAAE: 85422924.9.0000.5504, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados.

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: de segunda-feira a sexta-feira, das 08h às 12h (remotamente) e das 13h às 17h, (presencialmente).

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/CONEP. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

A pesquisa somente se realizará perante o aceite dos coordenadores, legitimando pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mantendo o sigilo das respostas que será assegurado pelo pesquisador. Se você tiver dúvidas ou precisar de mais informações, pode entrar em contato com a pesquisadora agora ou a qualquer momento pelo e-mail alessandramma@estudante.ufscar.br, pelo telefone [número de telefone da pesquisadora informado na versão apresentada e assinada junto às pessoas participantes], pelo endereço [endereço da pesquisadora informado no documento apresentado e assinado junto às pessoas participantes].

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, portanto, assinalo abaixo:

☐ **Sim, autorizo a retenção dos materiais coletados.**

☐ **Não, recuso a retenção dos materiais coletados.**

*Caso o(a) participante não autorize a retenção dos dados, esses serão destruídos de maneira segura imediatamente após a conclusão da pesquisa, sem prejuízo para sua participação no estudo.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

APÊNDICE G - CONVITE PARA O ENCONTRO DE PARTILHA DE SENTIDOS

Texto de convite encaminhado às participantes para o encontro de partilha de sentidos, realizado como gesto de retorno das narrativas no âmbito da pesquisa:

“Olá, professora.

Espero que esteja bem.

Escrevo para convidá-la para um encontro de partilha de sentidos, referente à sua participação na minha pesquisa. Depois de ouvir, transcrever e mergulhar na narrativa que compartilhou, dediquei-me a construir uma análise compreensiva-interpretativa, buscando o que palavras, gestos e memórias ofereceram como experiência desse encontro.

Contudo, agora, gostaria de partilhar com você parte dos sentidos que foram produzidos, num movimento que considero essencial no percurso da pesquisa, porque uma narrativa só se cumpre quando retorna a quem lhe deu origem.

Por respeito à singularidade da nossa conversa e a sua confidencialidade, este convite prevê um encontro individual com você. Gostaria que nele possa escutar a leitura sobre os caminhos que suas narrativas abriram e sobre como esses ecos dialogam com nossa Educação Infantil. E quero que este espaço seja também seu: para pensar, sentir...

Podemos realizar esse encontro onde você preferir: num café, num espaço privativo da sua escola antes ou após seu turno de trabalho ou em outro ambiente que te deixe confortável.

Coloco também à disposição o [cito local em que trabalho, com área vasta ao ar livre], aos sábados em horário de sua preferência, ou às 17h30, de segunda à sexta-feira.

Ficarei no aguardo do seu retorno. E desde já, obrigada.

Com carinho,

Alessandra Menck Machado de Almeida

Mestranda em Educação - UFSCar-So

Iluminura fotográfica: Devir... Fonte: Alessandra Menck (2025).

