

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GIOVANA ALONSO BOTEGA**

**DOCÊNCIAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSCAR: UMA ETNOGRAFIA  
DOS SABERES E DAS IDENTIDADES QUE INSPIRAM UMA OUTRA EDUCAÇÃO  
DOS 0 AOS 10 ANOS**

**SÃO CARLOS - SP**

**2026**

**Giovana Alonso Botega**

**DOCÊNCIAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSCAR:  
UMA ETNOGRAFIA DOS SABERES E DAS IDENTIDADES  
QUE INSPIRAM UMA OUTRA EDUCAÇÃO DOS 0 AOS 10  
ANOS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para defesa de Tese de Doutorado.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

**SÃO CARLOS - SP**

**2026**

Botega, Giovana Alonso

Docências no Colégio de Aplicação da UFSCar: uma etnografia dos saberes e das identidades que inspiram uma outra educação dos 0 aos 10 anos. / Giovana Alonso Botega -- 2026. 296f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Cleonice Maria Tomazzetti

Banca Examinadora: Andrea Braga Moruzzi, Marcia Regina Onofre, Marcia Regina Onofre, Maria Assunção Folque

Bibliografia

1. Formação de Professores e desenvolvimento Profissional. 2. Identidade docente. 3. Infâncias e educação Infantil. I. Botega, Giovana Alonso. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado do(a) candidato(a) Giovana Alonso Botega, realizada em 15/05/2026.

**Comissão Julgadora:**

Prof(a). Dr(a). Maria Cleonice Tomazzetti (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Andrea Braga Moruzzi (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Marcia Regina Onofre (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Débora Peixe (NDI/UFSC)

Prof(a). Dr(a). Maria Assunção Folque (UE-PT)

O Relatório de Defesa produzido pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação.

## **Dedicatória**

*Dedico esta tese à minha avó. Sempre vou ter você comigo. Sempre!*

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus, que me guia, protege e me nutre de esperança diante dos sonhos e dos projetos pessoais e profissionais. Gratidão universo, por me proporcionar sempre mais do que aquilo que eu sei pedir.

Agradeço à CAPES e ao PPGE da UFSCar, que ainda por poucos meses, concedeu-me a bolsa de estudos que permitiu rever os caminhos que estava percorrendo diante desta pesquisa.

Agradeço aos meus pais pela vida, ao meu avô pelo incentivo diários e minha avó, por nunca sair do meu lado, mesmo agora muito diante. Ao meu irmão Emanuel: a educação muda as nossas vidas.

Agradeço ao Thalís, pela cumplicidade, parceria e paciência. Por sonhar meus sonhos e caminhar comigo na busca de realizá-los. Eu te amo!

Agradeço à Cleo, professora Cleonice Tomazetti, orientadora e amiga, pela “disponibilidade”, amorosidade e formação - acadêmica e humana. Obrigada pelos conselhos, trocas, sorrisos e puxões de orelha. Obrigada por acreditar no meu potencial.

Agradeço à Dea, professora Andrea Moruzzi, pelas sementes que plantou alguns anos atrás e que com tamanho carinho, não se negou a partilhar o crescimento. Obrigada pela amizade, pelas oportunidades e pelo acolhimento.

Agradeço esta banca examinadora, que além das professoras Cleonice e Andrea, é composta pelas professoras Márcia Onofre, Maria Assunção Folque e Débora Peixe. Obrigada pela gentil leitura do texto e importantes sinalizações. Vocês reforçam que conhecimento técnico, pedagógico e acadêmico podem caminhar junto à empatia.

Agradeço ao CAU- UFSCar, a todas as professoras, estagiárias, bolsistas, famílias e crianças, pelos anos partilhados e que me ensinaram a ser uma outra professora. Agradeço à diretora Iraí, querida amiga e à companheira Maria José, pela força e pelas trocas nesse tempo.

Agradeço ao EdIPIC e todas do nosso grupo de estudos e pesquisas tão querido. Construir com vocês essa rede de colaboração e trocas - de conhecimento e de sentimentos - foi essencial no trilhar do Doutorado.

Agradeço minhas amigas e amigo Andressa, Juliana, Beatriz, Victoria, Julia, Danitza, Rosiane, Letícia e Lucas, por serem excelentes professores e profissionais que refletem que

não se negam a aprender sempre um pouco mais. Obrigada por partilharem comigo seus modos de existir na docência com crianças.

## Resumo

A pesquisa intitulada *“Docências no Colégio de Aplicação da UFSCar: uma etnografia dos saberes e das identidades que inspiram uma outra educação dos 0 aos 10 anos”* se propôs a *“Analisar como a formação e o desenvolvimento profissional das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar, no trabalho com bebês e crianças pequenas, produzem saberes e identidades docentes que podem inspirar a educação das crianças maiores”*. Dos objetivos específicos da investigação, destacam-se: 1) Mapear e analisar o processo formativo (formação inicial e continuada) das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar; 2) Mapear e analisar as concepções docentes e as práticas pedagógicas das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar; 3) Analisar as identidades e os saberes das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar e 4) Compreender de que modo as práticas pedagógicas da Educação Infantil podem refletir sobre as práticas pedagógicas com crianças maiores. A investigação buscou responder à seguinte questão: *“De que modo os saberes e as identidades construídas por professoras de bebês e crianças pequenas, no Colégio de Aplicação da UFSCar, podem contribuir para repensar a educação das crianças maiores?”*. Teve-se por hipótese que os saberes e as identidades docentes construídos pelas professoras no trabalho com bebês e crianças pequenas oferecem contribuições para repensar práticas pedagógicas voltadas às crianças maiores no âmbito de uma educação da infância, uma vez que se pautam em práticas democráticas, de diálogo e de respeito construídas colaborativamente no cotidiano com diferentes sujeitos; considerando tempo de atuação, experiência, espaços, materiais e concepções, essas práticas permitem repensar a educação de crianças maiores. A pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada na etnografia (Geertz, 1989; 2004; André, 2008; Oliveira, 2013; Reis e Mendes, 2018; Silva e Silva, 2021) e fez uso de diversos procedimentos para a produção, coleta e análise de dados para atender aos seus objetivos, tais como entrevistas, diários, revisão e análise de documentos, bem como observações do cotidiano vivenciado no Colégio de Aplicação da UFSCar. Os dados produzidos foram analisados e interpretados sob o referencial da Análise do Conteúdo (Bardin, 2011). O referencial teórico sobre o qual se debruçou a investigação se pauta nos Estudos das Infâncias e nas Pedagogias da Infância, cunhada neste texto como Pedagogias das Infâncias, retomando a produção de Rocha (1998, 1999), Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2007) e Oliveira-Formosinho (2013). Dos principais resultados da investigação, destaca-se a construção de uma identidade docente plural das professoras investigadas, marcada por diversas experiências, entre elas, a experiência de estar em um Colégio de Aplicação, um contexto educativo que abrange o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira integrada. A aprendizagem da escuta, do diálogo e do respeito às crianças aparece como resultado de uma identidade que se constrói baseada na troca, na colaboração e no compromisso com a Educação Infantil. Os saberes docentes para o trabalho na Educação Infantil aparecem como resultado da investigação, ultrapassando o limite do saber ensinar bebês e crianças, mas compreendendo que para ensinar bebês e crianças é preciso conhecer quem são esses sujeitos, como se desenvolvem, o que necessitam e o que desejam. Também indica a ideia de que o fazer docente com bebês e crianças se constrói na prática, na interação com esses sujeitos e com outras professoras e que envolve autonomia e flexibilidade na prática pedagógica das professoras. Por fim, outro resultado construído é de que há condições essenciais no trabalho com bebês e crianças, entre eles, a disponibilidade de recursos e materiais, a adequação do número de crianças e de adultos em uma turma e a carga horária de trabalho, condições essas que favorecem ou limitam o planejamento, a criatividade e a própria formação das professoras. Dessa forma, defende-se que a formação e o desenvolvimento

profissional das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar, no trabalho com bebês e crianças pequenas, produzem saberes e identidades docentes que inspiram a educação das crianças maiores no sentido ético, político e estético e assim, inspiram a pensar uma escola-outra, construída por todas as pessoas e que respeita todas as crianças, de todas as idades.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional; Identidade Docente; Infâncias; Educação Infantil.

## Abstract

The study entitled “Teaching Practices at the UFSCar Laboratory School: an ethnography of the knowledge and identities that inspire another form of education for children aged 0 to 10” aimed to “analyze how the training and professional development of teachers at the UFSCar Laboratory School, in their work with babies and young children, produce forms of knowledge and teaching identities that can inspire the education of older children.” Among the specific objectives of the investigation, the following stand out: (1) to map and analyze the training process (initial and continuing education) of teachers at the UFSCar Laboratory School; (2) to map and analyze teachers’ conceptions and pedagogical practices; (3) to analyze teachers’ identities and knowledge; and (4) to understand how early childhood education practices can inform pedagogical practices with older children. The study sought to answer the following question: “In what ways can the knowledge and identities constructed by teachers of babies and young children at the UFSCar Laboratory School contribute to rethinking the education of older children?” The hypothesis was that the knowledge and teaching identities developed by these teachers offer contributions to rethinking pedagogical practices aimed at older children within a broader perspective of childhood education. This is because such practices are grounded in democratic, dialogical, and respectful approaches built collaboratively in everyday interactions with different subjects. Considering factors such as years of experience, professional background, spaces, materials, and conceptions, these practices allow for a rethinking of education for older children. The research was characterized as qualitative in nature, based on ethnography (Geertz, 1989; 2004; André, 2008; Oliveira, 2013; Reis & Mendes, 2018; Silva & Silva, 2021), and employed various procedures for data production, collection, and analysis, including interviews, field journals, document review and analysis, as well as observations of daily life at the UFSCar Laboratory School. The data produced were analyzed and interpreted using Content Analysis (Bardin, 2011). The theoretical framework of the study is grounded in Childhood Studies and the Pedagogies of Childhood—referred to here as Pedagogies of Childhoods—drawing on the work of Rocha (1998, 1999), Kishimoto and Oliveira-Formosinho (2007), and Oliveira-Formosinho (2013). Among the main findings, the construction of a plural teaching identity stands out, shaped by diverse experiences, including working within a Laboratory School—a context that integrates teaching, research, and extension. The development of listening, dialogue, and respect for children emerges as a result of an identity built on exchange, collaboration, and commitment to early childhood education. Teaching knowledge in early childhood education is also highlighted, going beyond the ability to teach babies and young children to encompass understanding who these subjects are, how they develop, what they need, and what they desire. The study also indicates that teaching practices with babies and young children are constructed in practice, through interaction with these subjects and with other teachers, involving autonomy and flexibility in pedagogical work. Finally, another key finding is the identification of essential working conditions in early childhood education, including the availability of resources and materials, appropriate ratios of children to adults, and workload. These conditions can either support or limit planning, creativity, and teachers’ professional development. Thus, it is argued that the training and professional development of teachers at the UFSCar Laboratory School, in their work with babies and young children, produce knowledge and teaching identities that inspire the education of older children in ethical, political, and aesthetic terms. In doing so, they contribute to envisioning a different kind of school—one built collectively and respectful of all children, of all ages.

**Keywords:** Teacher Education; Professional Development; Teaching Identity; Childhoods; Early Childhood Education.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	p. 19
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	p. 26
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA: EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS</b>	p. 43
2.1 Destaques para a o contexto de educação infantil universitária	p. 46
2.2 Destaques para a formação inicial e continuada	p. 49
2.3 Destaques para as temáticas de interesse nos estudos revisados	p. 55
2.4 Concepções sobre crianças e infâncias nos estudos revisados	p. 56
2.5 Referencial teórico e metodologias	p. 58
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO</b>	p. 64
3.1 A pesquisa etnográfica - entre o método e seus procedimentos	p. 67
3.2 Etapas da pesquisa	p. 70
3.3 Da entrada no campo de pesquisa às questões éticas	p. 74
<b>4. A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL</b>	p. 78
4.1 A formação de professores no Brasil	p. 78
4.2 O desenvolvimento profissional de professores	p. 87
4.3 Os saberes docentes	p. 92
4.4 A identidade docente	p. 96
<b>5. EM BUSCA DE INSPIRAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DOS ZERO AOS DEZ ANOS.</b>	p. 103
5.1 Breve história da Educação Infantil em interlocução com a formação docente	p. 104
5.2 Educação da infância	p. 113

5.3 Modelos e Práticas Pedagógicas – da especificidade da educação infantil à uma possibilidade de docência dos 0 aos 10 anos	p. 117
5.3.1 O brincar	p. 119
5.3.2. A escuta	p. 123
5.3.3. A participação	p. 125
5.3.4 A Documentação	p. 130
5.4 O Modelo do Movimento da Escola Moderna como inspiração da educação de crianças de 0 a 10 anos	p. 133
5.4.1 O movimento de professores e o seu modelo de auto-formação	p. 135
5.4.2 Modelo pedagógico com expressão em creche, pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	p. 138
5.4.3 O MEM na universidade e na formação inicial e continuada de professores	p. 146
5.5 Da identidade da professora de Educação Infantil à identidade da professora de crianças	p. 150
<b>6. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	p. 156
6.1 Caracterização do CAU - UFSCar	p. 156
6.2 Caracterização das professoras participantes da pesquisa	p. 170
6.3 Primeiro ato: entre produções e pesquisas, práticas e concepções do CAU-UFSCar	p. 176
6.4 Segundo ato: entre as vozes e as identidades do/no CAU-UFSCar	p. 186
6.4.1 Categoria 1. A Formação inicial e continuada das professoras	p. 187
6.4.2 Categoria 2. Necessidades docentes na/da Educação Infantil	p. 196
6.4.3 Categoria 3. Saberes docentes no trabalho com bebês e crianças	p. 207
6.4.4 Categoria 4. O fazer docente no trabalho com bebês e crianças	p. 213

6.4.5 Categoria 5. Condições essenciais para o trabalho com bebês e crianças	p. 223
6.4.6 Síntese das análises e dos resultados	p. 238
6.5 Terceiro ato: o que levo daqui?	p. 240
<b>7. CONSIDERAÇÕES</b>	p. 246
<b>REFERÊNCIAS</b>	p. 256
<b>ANEXOS</b>	p. 277

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1. Colhendo amoras. 2024. Memória do aprender experimentando.	p. 26
Imagem 2. Apresentação de projetos do CAU-UFSCar no Congresso de Iniciação Científica da UFSCar. 2025. Memória da partilha de conhecimento	p. 43
Imagem 3. Observando família de saguis. 2025. Memória do olhar que encontra os detalhes.	p. 64
Imagem 4. Fazendo macarrão. 2025. Memória do aprender na prática.	p. 78
Imagem 5. Os saberes dos professores.	p. 92
Imagem 6. Construção da identidade profissional.	p. 98
Imagem 7. Regando alface. 2025. Memória do fazer junto.	p. 103
Imagem 8: Sintaxe do MEM.	p. 142
Imagem 9. Organização dos tempos em atividades segundo o MEM.	p. 144
Imagem 10. Forma de organização do trabalho pedagógico segundo o MEM.	p. 145
Imagem 11. Bolhas de Sabão. 2025. Memória do dia a dia no CAU - UFSCar.	p. 156
Imagem 12. Criança lendo um livro. 2025. Memória do que aprendi.	p. 246

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Mapeamento de estudos sobre a temática da pesquisa.	p. 31
Quadro 2. Revisão bibliográfica sobre Unidades de educação infantil universitárias e formação de professores.	p. 45
Quadro 3. Revisão bibliográfica sobre Unidades de educação infantil universitárias e formação de professores - metodologias e procedimentos metodológicos.	p. 58
Quadro 4. Fontes dos dados e objetivos atingidos.	p. 66
Quadro 5. Etapas da pesquisa.	p. 74
Quadro 6. Tempo de atuação das professoras participantes	p. 171
Quadro 7. Formação das professoras participantes da pesquisa em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> .	p. 173
Quadro 8. Categorias e unidades da análise.	p. 186
Quadro 9. Síntese da análise e dos resultados	p. 238

## **LISTA DE SIGLAS**

**ACIEPE** - Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CECH** - Centro de Educacao e Ciencias Humanas

**CAU** - Colégio de Aplicação

**CINDEDI** - Centro Brasileiro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação Infantil

**COVID-19** - Coronavirus Disease 2019

**EBTT** - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Brasil

**EI** - Educação Infantil

**EI- UFRJ** - Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro

**EF** - Ensino Fundamental

**IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

**DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**LDBN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LEEI** - Leitura e Escrita na Educação Infantil

**MEM** - Movimento da Escola Moderna

**PARFOR** - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

**PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**Pro-ACE** - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis

**UAC** - Unidade de Atendimento à criança

**UFSCar** - Universidade Federal de São Carlos

**USP** - Universidade de São Paulo

## **ANEXOS**

1. PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
2. CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA
3. QUESTIONÁRIO INICIAL
4. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
5. SUMÁRIO DO LIVRO “ENCONTROS COM BEBÊS E CRIANÇAS: EXPERIÊNCIAS DE INFÂNCIAS NA UAC”;

## **Apresentação**

Meu nome é Giovana. Giovana Alonso. Gosto de ser chamada de Gi. Prefiro, inclusive. Espero que essa apresentação não fique tão formal, mas que, quem a ler, consiga visualizar não somente a minha trajetória acadêmica e profissional, mas a forma como fui me constituindo como professora e pesquisadora e como isso modificou o meu ser Giovana.

Sei que as apresentações costumam ser escritas ao final das trajetórias, como uma retomada, como aquele último arremate que se faz para dar luz e cor ao trabalho realizado. Mas, não consigo me acostumar a essa forma linear de ver as coisas, tampouco de fazê-las. Sou mais a favor dos processos, de como eles vão ganhando novas luzes e novas cores conforme vão sendo feitos, conforme se constroem e nesse caso, processos que permitiram construir não só a tese, mas a própria pesquisadora. Escrevo essa apresentação na metade do caminho e sei que até o “final” dele algumas palavras poderão ser modificadas e ainda acrescentadas. Por enquanto, preciso desse espaço para organizar alguns pensamentos, até como possibilidade de interpretá-los e continuar seguindo nesse percurso que, confesso, ainda não sei onde pode dar.

Essa tese trata da identidade docente. O seu eixo, sua gênese, é a identidade docente de professoras da Educação Infantil. Sendo assim, preciso expressar alguns pontos sobre a minha própria identidade, para que, quem se interessar em ler essa tese, perceba que ela está intrinsecamente atravessada por interesses pessoais - de docência, de pesquisa e ser gente no mundo.

Retomo. Meu nome é Giovana. Tenho ~~29~~ 30 anos. Sou filha, irmã, neta, esposa, amiga. Sou professora de crianças - de crianças pequenas e de crianças grandes... de crianças bem grandes também, logo digo o porquê. Sou pesquisadora, pesquisadora das infâncias. Nos meus processos de ensinar e aprender, educo crianças e adultos para que essas primeiras sejam ouvidas e respeitadas. Me formei em pedagogia em 2019, após longos anos sonhando em ser professora. Sonho! Sonho mesmo! Na minha infância, brinquei de muitas coisas, mas uma das minhas brincadeiras preferidas era brincar de “escolinha”. No quintal da casa da minha avó, com uma lousa e um caderninho simples, brincávamos de fazer continhas e de escrever pequenos textos. Brincávamos de ensinar e de aprender.

Fiz o ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas. Aprendi muitas coisas com professores brilhantes... e outros nem tanto. A minha régua de medir bons professores sempre foi a entrega daqueles que em meio a situações tão adversas - já claras naquela época -

nos davam conselhos, incentivos e lutavam para que nós, seus alunos, tivéssemos motivação para aprender. No curso de Pedagogia ocorreu o mesmo, não tinha como ser diferente. No contato com professores de diversas áreas, me interessei por alguns assuntos e temas, mas o que mais me chamava a atenção era a forma como esses sujeitos dialogavam com os alunos, buscando a troca exercendo empatia. Empatia em relação às diversas realidades, às necessidades, aos interesses e possibilidades.

Durante a graduação participei de diferentes projetos - de ensino, de pesquisa e de extensão universitária. Realizei estágio, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), fui bolsista de Iniciação Científica, viajei para congressos e seminários. Aproveitei algumas oportunidades e deixei outras para trás. Entre disciplinas e a oportunidade de realizar a Iniciação Científica, fui percebendo que meu maior interesse estava no campo da Educação Infantil, na busca por entender as crianças e as suas infâncias. Para mim, a infância sempre foi cunhada no plural, um pouco em razão da minha própria infância. Cresci sozinha, sem irmãos, com pais jovens que contaram com a ajuda de seus pais para educar uma criança. Mesmo sem irmãos, cresci rodeada de outras crianças: no contexto da igreja católica onde, aos sábados, domingos e alguns dias da semana, ficávamos juntas enquanto nossos pais cumpriam com suas obrigações religiosas. Nesse contexto, que hoje já não faz mais parte da minha vivência, vi crianças sendo disciplinadas, corrigidas, formadas dentro de uma doutrina em que a culpa e o rigor eram o centro. Nesse mesmo contexto, cresci vendo ser valorizada um único tipo de família, uma única forma de pensar, um único modelo para seguir e isso sempre me incomodou, no sentido de que as crianças, nós crianças, não tínhamos voz, não tínhamos vez, dentro e fora da igreja. Hoje, tenho um irmão mais novo, quinze anos mais novo. Vejo o quanto a infância dele se diferenciou da minha, por ser um menino, mas não tanto, por participar dos mesmos processos educativos que eu.

Ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar com um projeto de pesquisa que pretendia investigar a documentação pedagógica na formação de professores da Educação Infantil. Em razão da linha de pesquisa em que ingressei e da orientação com a professora Andrea Moruzzi, modifiquei meus objetivos e pesquisei a “cultura infantil”. Realizei uma espécie de genealogia do conceito “cultura infantil” e suas polissemias, com foco no campo da Sociologia da Infância. Minha dissertação, intitulada “*Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate*”, foi escrita em meio a pandemia da COVID-19, na qual conciliei o trabalho de pesquisa com o trabalho remoto como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entre as aulas online, os

planejamentos e reuniões pedagógicas numa instituição privada da cidade de São Carlos, também realizava a análise das produções científicas que cunhavam os termos “cultura infantil”, “culturas infantis” e “culturas da infância” e buscava perceber o modo como os pesquisadores de diversas áreas - geografia, sociologia, educação, psicologia - os compreendiam. Os termos, polissêmicos na escrita e nas concepções, tinham em comum o entendimento de que as crianças produzem cultura no interior de seus grupos e que essas culturas possuem atravessamentos de gênero, raça, etnia e idade, tal como percebido pelo sociólogo Florestan Fernandes na década de 1940. Assim, na pesquisa do mestrado, que caminhou junto aos meus primeiros anos na docência, compreendi que as crianças são sujeitos que produzem cultura, que interferem na cultura e que dela fazem parte.

Defendi o mestrado em 2021 e esse foi o meu segundo ano na docência nos Anos Iniciais como professora do 2º ano. O centro das minhas práticas pedagógicas cotidianas era a alfabetização. Atuando numa rede privada, trabalhei nesses primeiros anos da docência tendo como núcleo o alfabetizar, enquanto metas e os resultados das avaliações internas e externas eram o núcleo da instituição na qual estava como professora. Lidei, dentre outras questões, com o fato de ter que avaliar crianças partindo de pressupostos de uma avaliação de que se dizia formativa, mas que, na prática, alimentava uma lógica de ranqueamento de instituições com base em resultados externos. Ainda que ousasse ouvir as crianças em busca de uma prática participativa com elas e suas famílias, havia limites que não me permitiam ir além e, em certo momento, isso começou a me incomodar. Como ensinar, planejar e avaliar de uma forma que as crianças sejam respeitadas, até mesmo no Ensino Fundamental? Essa pergunta me parecia fundamental, essencial e foi ela que alimentou o meu interesse pelo doutorado.

Em 2022, iniciei o processo seletivo para ingressar no doutorado. Meu objetivo inicial foi analisar os limites e as possibilidades da documentação pedagógica na formação de professores e professoras do Ensino Fundamental. Sim! Bem parecido com o meu objetivo quando ingressei no mestrado. Como tudo em nossa vida, fazemos escolhas e deixamos algumas coisas para trás. Aprovada no doutorado, articulei na escola privada em que trabalhava para sair da sala de aula na qual cumpria jornada de quarenta horas semanais, e migrei para uma função em que era possível trabalhar metade dessa jornada, pois assim poderia me dedicar aos processos de pesquisa. Mas, a vida não para enquanto a vida acontece (aprendi isso há um tempo). No segundo semestre do doutorado, quando já estava na função de auxiliar docente da mesma instituição e já estava organizada para realizar as disciplinas obrigatórias do programa de doutoramento, me inscrevi, por total curiosidade, num edital para

educador-pesquisador na Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar/Colégio de Aplicação da UFSCar<sup>1</sup>. Não classifiquei bem, mas em pouco tempo, fui chamada. E ali estava uma daquelas oportunidades que se agarra com todas as forças. Eu sabia o quanto podia aprender no CAU- UFSCar e encarei o desafio, mesmo que isso custasse as tão sonhadas horas de dedicação aos estudos. Valeria a pena, isso era uma certeza.

O ano de 2023 foi um ano de experimentar. Experimentar a minha nova função como auxiliar docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e de experimentar o novo espaço de atuação na Educação Infantil. Dois mundos completamente opostos. E aqui, nesse ponto, eu fui me percebendo diferente. Não me via professora, ainda que já fosse uma professora “experiente”, que já havia experimentado muitas formas de dar aula e de ser professora de crianças. Iniciar uma nova função ou começar em um novo contexto era como começar tudo de novo. Em teoria eu sabia que seria assim, mas na prática, foi um processo bastante doloroso. Eu não tinha uma turma, não tinha uma sala, não tinha meu espaço. Atuei como substituta nos dois espaços, buscando aprender em ambos. Eu me considerava muito entendida das crianças e da Educação Infantil, mas de fato, eu não sabia como agir, eu não sabia como ser professora no CAU - UFSCar e precisava aprender. Comecei observando o que faziam as professoras, as estagiárias, perguntando e testando, mas principalmente, ouvindo as crianças. Mas, como ouvir? Como respeitar? Como de fato tentar entender as crianças? Foi com essas perguntas que minha pesquisa de doutorado começou a percorrer outro caminho e ganhar um novo desenho.

O que acontece com as crianças quando elas saem da Educação Infantil e vão para o Ensino Fundamental? Elas deixam de ser crianças? E o que acontece com os professores que atuam ora na Educação Infantil, ora no Ensino Fundamental? E o que ocorre com os professores, que assim como eu, estavam nos dois espaços? Como eram? Como se viam? Como se constituíam professores? Numa primeira conversa com a Cleo, minha orientadora, percebemos que o eixo desse novo caminho da pesquisa era a identidade docente, ou melhor, o desenvolvimento profissional docente. Com essa percepção, chegamos a uma hipótese: **há um entre-lugar da docência que forma professores de crianças**. Com essa hipótese, buscamos os nossos referenciais, que de início, se encontraram com uma pedagogia das infâncias e com uma possível delimitação do tema e do objeto de pesquisa.

---

<sup>1</sup> No primeiro semestre de 2024 a Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar transformou-se em Colégio de Aplicação da UFSCar. Ao longo do texto, usa-se a sigla CAU- UFSCar para referir-se a este contexto que é *locus* da investigação.

Finalizando as disciplinas do programa de doutoramento, organizando as ideias para iniciar a pesquisa, retomando o referencial teórico, acostumando com a rotina dos dois lugares em que estava atuando profissionalmente, minha avó morreu. De forma inesperada, sem aviso. Almoçamos juntas no domingo e na segunda-feira pela manhã ela infartou. Quatro dias internada e sem consciência. Os piores quatro dias da minha vida até aqui. Só não piores do que o dia em que ouvi dizerem que não havia mais nada a ser feito e que ela estava partindo. Talvez essa seja uma informação que eu retire da apresentação quando o processo de escrita da tese acabar... talvez não. Mas é muito importante, nesse momento, dizer que todo e qualquer propósito que me fazia seguir em frente se desfez em mil pedacinhos em agosto de 2023. Eu não sabia mais para onde ir, acho que ainda não sei. Mas, não vou deixar de procurar, ainda que tenha muito medo de não encontrar. Minha avó fazia eu me sentir a pessoa mais especial do mundo todo, tinha muito orgulho de mim, era muito feliz com tudo que eu fazia. Sonhou comigo tantos momentos - minha formatura, meu casamento, meus filhos futuros, minha profissão - e sem ela é muito difícil continuar sonhando. Uma vida sem sonhar me parece muito triste e minha avó não gostaria de me ver vivendo assim.

Os próximos meses até aqui foram complexos. Criar uma nova vida em que minha avó não existe é uma tarefa muito árdua, sofrida, dolorosa. E junto a essa tarefa, caminham as tantas outras, que não param, que não esperam, porque a vida não para, a vida não espera. Retomei os objetivos da pesquisa após alguns meses, reorganizei as ideias, repensei os caminhos e percebi, que mais uma vez, estava fazendo escolhas e deixando algumas coisas para trás. E tudo bem! O processo é esse... e valeria a pena. Modifiquei alguns objetivos da investigação e pedi autorização do CAU-UFSCar para realizar a minha pesquisa nesse contexto, o contexto de uma unidade de educação infantil universitária. Com um novo desenho, tracei o seguinte objetivo: analisar a formação e o desenvolvimento profissional das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar, que meses depois, se configurou em *“Analisar como a formação e o desenvolvimento profissional das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar, no trabalho com bebês e crianças pequenas, produzem saberes e identidades docentes que podem inspirar a educação das crianças maiores”*. Com um projeto adequado a esse objetivo, apresentei a proposta ao Comitê em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar e nove meses depois, como num parto, ele foi aprovado.

Na outra instituição, mudei de período e trabalhei durante o ano de 2024 no Ensino Médio, ainda como auxiliar docente. Os desafios foram outros e a minha prática foi se distanciando ainda mais daquilo que eu sabia ser como professora. Mas aqui, nesse ponto,

retomo o que mencionei no início sobre ser professora de crianças, de crianças pequenas, grandes e bem grandes e é nesse ponto que espero encontrar o tom para defender essa tese. Nesse mesmo ano, prestei o processo seletivo para professora substituta no Colégio de Aplicação da UFSCar e fui classificada, garantindo mais um tempo de permanência e atuação nesse espaço. Fui sendo, durante esses anos, professora de diferentes sujeitos, bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas, crianças, adolescentes e adultos. Participei ao longo de 2024 do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI<sup>2</sup>, atuando como formadora de professoras de creches e pré-escolas da cidade de São Carlos. Nesse projeto, revi concepções e consolidei as ideias de que ser professora de crianças é respeitar, escutar, dialogar, defender direitos, ter empatia e ser amorosa. É essa professora que quero ser, independente do lugar em que eu estiver. Quero manter esses princípios, saberes, conhecimentos e atitudes, para que eu possa, não importa em que tempo ou lugar, sempre acolher.

Assim, em janeiro de 2025 iniciei a escrita do texto para o Exame de Qualificação, com a produção dos dados da pesquisa ainda em andamento, entre transcrições de entrevistas e pré-análises, retomada do projeto e de seus objetivos, leitura e releitura de referenciais teóricos, início do ano letivo após recesso escolar e com toda a vida acontecendo. Neste mesmo ano, retornei para a sala de aula do Ensino Fundamental. Aprovada no concurso público da Rede Municipal da minha cidade, assumi uma turma de 4º ano... e fui ver essa tese! E me coloquei, nesse momento, à prova daquilo que pensei, que estudei, que vinha defendendo. Sim! A defesa desta tese não é este texto que começo agora a apresentar, mas é o caminho que fui trilhando nestes anos de doutorado e é mais ainda, os próximos que seguem depois dele. Também em 2025, retornei ao LEEI como Formadora Estadual e nele permaneço, com estudos e formações de aprofundamento das temáticas da formação continuada de professoras da Educação Infantil.

Neste ano de 2026, permaneço como professora do Ensino Fundamental, atuando com o 3º ano... e os desafios continuam! Ainda bem! Essa apresentação não dá conta de narrar o meu percurso pessoal, tampouco meu percurso formativo e profissional, mas busca, nas entrelinhas e sentidos atribuídos à experiência pessoal e profissional, demonstrar como as duas são intrínsecas. Assim,

---

<sup>2</sup> O programa é uma iniciativa do Ministério da Educação dentro do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Na UFSCar, polo em que estou vinculada, o LEEI é coordenado pela professora Andrea Moruzzi e abrange a formação de aproximadamente 10 mil professoras das redes de Educação Infantil do Estado de São Paulo..

A história, como a vida ela mesma, é feita de acontecimentos tão espetaculares quanto breves e de permanências, o tempo longo das estruturas. Assim, e nos decursos destas continuidades e descontinuidades, nós encontramos na vida dos nossos amigos, diferenças e similitudes, tanto no que diz respeito à entrada para o ensino e à evolução na carreira, como no que diz respeito às relações que estabeleceram com a instituição e o saber ensinar, a História (Fontoura, 1992, p. 184).

# 1. INTRODUÇÃO

*Imagem 1. Colhendo amoras. 2024. Memória do aprender experimentando.*



Fonte: Acervo da pesquisadora

*A infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio*

*Jorge Larrosa*

A pesquisa intitulada *“Docências no colégio de aplicação da UFSCar: uma etnografia dos saberes e das identidades que inspiram uma outra educação dos 0 aos 10 anos”* tem por objetivo *“Analisar como a formação e o desenvolvimento profissional das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar, no trabalho com bebês e crianças pequenas, produzem saberes e identidades docentes que podem inspirar a educação das crianças maiores”* e busca responder a seguinte questão: *“De que modo os saberes e as identidades construídas por professoras de bebês e crianças pequenas, no Colégio de Aplicação da UFSCar, podem contribuir para repensar a educação das crianças maiores?”*.

A questão e o objetivo acima mencionado, partem da hipótese de que o trabalho pedagógico realizado por professoras com crianças na Educação Infantil pode inspirar o trabalho que se realiza com as crianças maiores nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a infância interroga a docência, tal como interroga a cultura e seus padrões e por isso provoca a formação de professores.

Ainda, toma-se por hipótese que os saberes e as identidades docentes construídos pelas professoras no trabalho com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil oferecem contribuições para repensar práticas pedagógicas voltadas às crianças maiores no âmbito de uma educação da infância por se pautarem em práticas democráticas, de diálogo e de respeito, construídas colaborativamente no cotidiano com diferentes sujeitos.

Ao modo de ser professor e professora<sup>3</sup> em cada uma dessas etapas - Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental - desdobram-se intencionalidades, concepções pedagógicas, vertentes teóricas e em uma certa personalidade do ser e do fazer de cada profissional. Afirma-se que há uma identidade docente que se forja dependente de um tipo de formação, de um contexto de atuação, de um grupo de pessoas com o qual se relaciona e de determinadas disposições que favorecem ou impedem a realização de algumas práticas. Ao mesmo tempo, defende-se a ideia de que há um entre-lugar da docência no qual é possível aprender a ser professora de crianças, de todas as idades, sendo este entre-lugar a Educação Infantil. É esta a tese que aqui se defende e ela será melhor apresentada na seção 5 deste texto.

A Educação Infantil, no Brasil, é a primeira etapa da Educação Básica. Organizada em creches e pré-escolas, atende bebês e crianças de zero a cinco anos e onze meses, em instituições públicas e privadas. Concebida como um direito das crianças, a obrigatoriedade da Educação Infantil se dá a partir dos quatro anos de idade, com a entrada desses sujeitos nas pré-escolas.

A nomenclatura pré-escolas, unida a outras concepções de viés assistencialista, marcou por muito tempo essa etapa da Educação Básica como preparatória da escola formal, ou seja, a escola de Ensino Fundamental. Apesar desse histórico, que será melhor detalhado em seções posteriores deste texto, reconhece-se a identidade própria da Educação Infantil

---

<sup>3</sup> Ao longo deste texto, daremos preferência ao uso das expressões "professora" e "professoras" para nos referirmos às/aos profissionais que atuam na docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Essa escolha se justifica pela predominância de mulheres nesses contextos, historicamente associadas ao cuidado e ao magistério, funções que ainda hoje são majoritariamente desempenhadas por elas. Reconhecer essa realidade é também uma forma de valorizar o trabalho dessas profissionais e evidenciar as relações de gênero presentes no contexto educacional e social.

como espaço coletivo de educação de crianças, alicerçada nas interações e brincadeiras de bebês e crianças.

Os bebês (sujeitos de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (sujeitos de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (sujeitos de 4 a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017) aprendem e se apropriam dos significados do mundo, das construções históricas e culturais, das dinâmicas de organização dos espaços, bem como aprendem sobre os tempos que compõem suas rotinas. Optamos por utilizar ao longo do texto a nomenclatura “bebês e crianças”, considerando crianças os sujeitos a partir de 1 ano e 7 meses a 4 anos e 11 meses, garantindo a visibilidade dos bebês nos estudos científicos sobre a Educação Infantil. Assim, pretendemos demonstrar que os bebês também pensam, falam, sentem, se expressam e produzem cultura e que por isso a Educação Infantil lhes pertence enquanto direito à educação (Rosemberg, 2011; Tebet, 2013).

São muitas as formas de organizar o cotidiano de bebês e crianças na Educação Infantil e inúmeras são as propostas pedagógicas e didáticas desses espaços, como por exemplo, as baseadas em referenciais como: Célestin Freinet<sup>4</sup>, Maria Montessori<sup>5</sup>, Emmi Pikler<sup>6</sup>, Loris Malaguzzi<sup>7</sup> ou em propostas que envolvem o contato de bebês e crianças com a natureza, seriadas ou multisseriadas por faixa etária, atendendo em jornadas parciais ou de

---

<sup>4</sup> Célestin Freinet foi um pedagogo francês que propôs uma concepção de educação centrada na cooperação, na expressão livre e na aprendizagem significativa, defendendo a escola como um espaço vivo, ligado às experiências reais dos alunos. Sua pedagogia valoriza o trabalho como princípio educativo, o uso de técnicas como o texto livre, a correspondência escolar e a imprensa escolar, além da participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Para Freinet, o processo educativo deve promover a autonomia, o pensamento crítico e a formação democrática, rompendo com práticas autoritárias e transmissivas e aproximando a escola da vida social (Freinet, 1998).

<sup>5</sup> Maria Montessori foi uma médica e educadora italiana que desenvolveu uma abordagem pedagógica centrada no respeito ao desenvolvimento natural da criança, defendendo a autonomia, a liberdade com responsabilidade e a autoeducação. Sua proposta enfatiza a importância de um ambiente cuidadosamente preparado, com materiais didáticos específicos que favorecem a aprendizagem ativa e sensorial, permitindo que a criança construa o conhecimento por meio da experiência. Para Montessori, o papel do educador é o de mediador atento, que observa e orienta sem intervir excessivamente, promovendo a concentração, a autodisciplina e o desenvolvimento integral do sujeito (Montessori, 2017).

<sup>6</sup> Emmi Pikler foi uma pediatra húngara cuja abordagem educacional, voltada especialmente para a primeira infância, fundamenta-se no respeito ao desenvolvimento autônomo do bebê e na valorização do movimento livre. Sua proposta defende que a criança deve ter liberdade para explorar o próprio corpo e o ambiente no seu ritmo, sem intervenções adultas desnecessárias, favorecendo a construção da autonomia, da segurança emocional e da iniciativa. Pikler também enfatiza a importância da relação estável e afetiva entre adulto e criança nos momentos de cuidado, entendidos como situações privilegiadas de interação e aprendizagem, nas quais o respeito, a atenção e a comunicação são centrais (Pikler, 2016).

<sup>7</sup> Loris Malaguzzi é precursor da abordagem de Reggio Emilia, uma região da Itália com instituições de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas que são referência no mundo todo. Em Reggio Emilia, conceitos como protagonismo, autonomia, participação, curiosidade, pesquisa e imaginação são amplamente inseridos nas propostas pedagógicas e refletidos nas práticas com bebês e crianças pequenas. Porém, não se trata de conceber as inspirações de Reggio Emilia como modelos a serem seguidos em nossa realidade, mas ao tomá-los como pontos de referência, tornar possível reinterpretar nossas propostas, adaptá-las e criar outras. “Não importa o quão ideal seja um modelo ou sistema educacional, ele está sempre enraizado nas condições locais” (Gardner, 2016, p. 15).

período integral<sup>8</sup>. A brincadeira deve ser o centro das propostas pedagógicas na Educação Infantil, uma vez que é por meio delas que bebês e crianças se desenvolvem, aprendem, interagem e produzem modos de ser no mundo.

O objetivo da Educação Infantil é complementar a educação familiar e proporcionar aos bebês e crianças pequenas educação de qualidade<sup>9</sup> e experiências pautadas nas interações e nas brincadeiras, de modo a respeitar seus direitos fundamentais: conhecer-se, expressar, brincar, participar, explorar e conviver (Brasil, 2018).

Como dimensão da qualidade do trabalho educativo na Educação Infantil, aponta-se a expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas, os tipos de materiais oferecidos aos bebês e crianças pequenas, a infraestrutura das instituições e a formação de seus profissionais (Brasil, 2009).

Já as escolas de Ensino Fundamental visam o atendimento parcial e/ou integral das crianças maiores, organizando-se em torno de um currículo específico, pautado nas diferentes áreas do conhecimento, tais como as Linguagens, a Matemática, as Ciências Humanas e Naturais e as Artes. O Ensino Fundamental no Brasil organiza-se em anos iniciais e finais e atende crianças de 6 a 12 anos, sendo a etapa mais longa da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) corrobora com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) quando prevê currículos que superem as rupturas entre as etapas da Educação Básica. Para os anos iniciais, prevê-se a valorização das situações lúdicas de aprendizagem, apontando para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2018).

---

<sup>8</sup> É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (Brasil, 2010).

<sup>9</sup> Qualidade significa “1) Atributo, condição natural, propriedade pela qual algo ou alguém se individualiza; maneira de ser, essência, natureza; 2) Traço positivo inerente que faz alguém ou algo se sobressair em relação aos demais; excelência, talento, virtude; 3) Grau de perfeição, de precisão ou de conformidade a certo padrão (MICHAELIS ONLINE, 2009). Uma Educação Infantil de qualidade depende de fatores relativos a valores, tradições, conhecimentos científicos, contexto histórico, social e econômico. Por qualidade na Educação Infantil, considera-se o atendimento que garante o desenvolvimento integral dos/das bebês e crianças pequenas, visando: planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, as interações, a promoção da saúde, espaços, materiais e mobiliários, formação de profissionais e condições de trabalho e cooperação e troca com as famílias (Brasil, 2009).

Salvo as especificidades referentes aos diferentes contextos - regionais, econômicas, metodológicas - o modelo escolar do Ensino Fundamental se pauta nos conteúdos de ensino, fragmentados em disciplinas e numa proposta que universaliza o sujeito criança, transformando-o em aluno. Os modelos escolares, em geral, se sustentam em um modelo curricular, disciplinar e adultocêntrico, marcando uma intervenção educativa com fins de padronização e homogeneização, com vistas ao enquadramento social (Rocha, 1999), o que se distancia em muito da proposta de Educação Infantil ou Educação das Infâncias, na qual a escuta, o respeito e o diálogo com as crianças se faz proeminente<sup>10</sup>. A crítica também sustenta-se no afastamento da cultura escolar em relação à cultura mais ampla e na organização curricular e proposição de atividades descoladas da realidade, como é o caso de atividades de treino da escrita baseadas no ditado de palavras ou o pintar dentro de figuras (Folque, 2014).

É fato que atividades e propostas pautadas numa pedagogia tradicional e escolar também acabam sendo realizadas nas creches e pré-escolas. Porém, é nas escolas de Ensino Fundamental onde impera a educação em massa, baseando suas práticas no ensinar a todos como se fossem um só. “O problema é a relação massificada e a anulação das identidades. A ideia de ensinar a muitos como se fossem um só é, de facto, recusarmo-nos a uma relação com o outro (Niza, 2006, p. 7).

Apesar de diversos os estudos que se interessam pela transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011; Motta, 2011; Martinati e Rocha, 2015; Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020; Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020; Mandu e Vercelli, 2023; Alves e Morcellli, 2024), há uma lacuna na área a respeito da formação docente pensada não somente na transição, mas num *continuum* que abranja as crianças de todas as idades. Esta é a lacuna que deseja-se suprir com o trabalho aqui descrito.

Em uma busca na base de dados *Scielo*, comumente utilizada em pesquisas acadêmicas para mapear os estudos de uma área, fazendo uso dos descritores combinados “transição” *and* “educação infantil” *and* “ensino fundamental”, deparou-se com somente 8 (oito) resultados, sendo o mais recente publicado no ano de 2024 e o mais antigo em 1999. Ao combinar o descritor “formação de professores” aos demais descritores, somente um artigo é

---

<sup>10</sup> Reconhece-se que em algumas realidades de Educação Infantil há propostas que se aproximam dos referenciais do Ensino Fundamental, com propostas padronizadas, uso de apostilas, enfileiramento das crianças e concepções tradicionais que embasam as práticas pedagógicas. Porém, salienta-se a forte Política Pública de Educação Infantil presente no Brasil, com referências sólidas para uma educação e formação que respeite os direitos fundamentais das crianças.

identificado, sendo ele intitulado “*A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate*”, de Maria Malta Campos. Para ampliar o mapeamento, recorreu-se ao uso dos mesmos descritores na base de dados *Google Acadêmico*, à qual foi acrescentado somente um artigo para revisão. É preciso reforçar que o levantamento realizado não dá conta da extensa literatura sobre o tema em pauta, mas possibilita enxergar, na representatividade de estudos selecionados, a lacuna que se deseja suprir. A seguir, apresenta-se um quadro organizando os achados desse levantamento inicial:

<b>Quadro 1 - Mapeamento de estudos sobre a temática da pesquisa</b>				
<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>Referencial teórico</b>	<b>Metodologia</b>
1999	A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate	Maria Malta Campos	-	-
2011	De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental	Flávia Miller Naethe Motta	Bakhtin, Vigotski, Foucault, Certeau e Sacristán e Sociologia da infância	Etnografia
2011	A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas	Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Cristina Soares de Gouvêa Maria Lúcia Castanheira	Abordagem interpretativa da sociologia da infância	Etnografia interacional
2015	Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade	Edilamar Borges Dias, Rosânia Campos	Sociologia da infância e da psicologia sócio-histórica.	Etnografia
2015	“Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Adriana Zampieri Martinati, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	Perspectiva Histórico-cultural	Não explícita
2020	A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças	Ecleide Cunico Furlanetto, Aline de Souza Medeiros e Karina Alves Biasoli	Sociologia da Infância,	Pesquisa (auto)biográfica em Educação
2020	A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo	Juliana Carbonieri, Nadia Mara Eidt e Cassiana Magalhães	Psicologia Histórico-Cultural	Natureza teórico-conceitual
2024	A transição da educação infantil para os anos iniciais: desafios de adaptação para as	Claudia Ximenez Alves, Patrícia Morcelli	Teoria Histórico Cultural	Pesquisa qualitativa de caráter

	crianças e os professores			bibliográfico
--	---------------------------	--	--	---------------

A revisão desses estudos, que foram ancorados especialmente nos referenciais da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância, permite compreender que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental exige, inicialmente, uma reflexão mais ampla sobre as concepções de infância que historicamente orientaram a organização da escola e dos processos de escolarização. A infância, longe de constituir uma categoria natural e universal, é uma construção social e histórica, produzida em contextos específicos e atravessada por relações de poder, discursos científicos, políticas públicas e práticas institucionais. Nesse sentido, a escola desempenha papel central na produção de modos particulares de ser criança, especialmente a partir da consolidação da escolarização obrigatória, bem como dos modos particulares de ser professor e professora de crianças.

A institucionalização da infância, conforme apontam estudos vinculados à Sociologia da Infância, ocorre de forma indissociável da invenção do aluno como categoria social. Ao ingressarem na escola, as crianças passam a ocupar um lugar específico, marcado por expectativas normativas relacionadas ao comportamento, à aprendizagem e à forma de se relacionar com o saber. Esse processo não se dá de maneira neutra, mas implica a incorporação de valores, regras e rotinas que conformam a chamada cultura escolar, entendida como um conjunto de práticas, discursos e tradições historicamente sedimentadas no interior das instituições escolares (Motta, 2011; Neves e Castanheira, 2011).

No contexto brasileiro, a ampliação da escolarização da infância ocorreu de modo gradual, acompanhando transformações sociais mais amplas como a urbanização, a entrada das mulheres no mercado de trabalho e a universalização do acesso à escola pública, tanto com a incorporação da Educação Infantil à Educação Básica, formalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) como com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a Lei 11.274 (Brasil, 2006), inserindo a criança de 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, e também com a aprovação da Lei nº 12.796/2013, que alterou a LDB, alinhada à Emenda Constitucional 59/2009, e tornou a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se caracteriza como campo de disputas simbólicas e pedagógicas acerca do que se espera da criança em cada etapa da escolarização. Enquanto a Educação Infantil, ao menos no plano normativo, tem como eixo o desenvolvimento integral da criança, com centralidade nas interações e nas brincadeiras, o

Ensino Fundamental é historicamente marcado pela ênfase na alfabetização, na sistematização dos conteúdos e na avaliação do desempenho escolar (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011). Essa diferença de concepções produz rupturas que se materializam nos cotidianos escolares e afetam diretamente as experiências das crianças.

Autores como Flávia Miller Naethe Motta (2011) argumentam que a passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental envolve uma transformação profunda de status: a criança deixa de ser reconhecida prioritariamente como sujeito de direitos, brincante e explorador do mundo, para ser interpelada como aluno, cuja principal função passa a ser aprender conteúdos escolarizados e escolarizantes. Essa transformação não ocorre de forma automática ou homogênea, mas é mediada pelas práticas institucionais, pelos discursos docentes e pelas culturas escolares que caracterizam cada segmento escolar. Aos poucos, as crianças vão se conformando a um novo papel, o papel de aluno.

Nesse processo, a cultura escolar do Ensino Fundamental exerce forte influência na conformação das rotinas e das expectativas dirigidas às crianças. A organização do espaço físico, com salas de aula estruturadas a partir de carteiras enfileiradas, a organização rigorosa do tempo por meio de horários fixos, o controle do corpo e a centralidade do currículo formal são elementos recorrentes apontados pelas pesquisas como marcas distintivas dessa etapa. Adriana Zampieri Martinati e Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, no artigo intitulado, *“Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”*, assim mencionam:

Na EI, a centralidade do trabalho pedagógico é a atividade lúdica, a rotina é bastante flexível e as crianças possuem mais liberdade e autonomia na realização das atividades. No EF, o foco é a alfabetização, realizada dentro de uma rotina rígida em que, na maior parte do tempo, as crianças devem ficar sentadas em sala de aula, obedecendo às regras e ao ritmo da escola (Martinati e Rocha, 2015, p. 316)

A noção de disciplina, conforme discutida por autores inspirados em Foucault, permite compreender como o controle do corpo, do tempo e do espaço se constitui como estratégia fundamental para a manutenção da ordem escolar. No contexto do Ensino Fundamental, esse controle tende a se intensificar, sobretudo no primeiro ano, momento em que as crianças são introduzidas de forma mais sistemática às regras e normas do mundo escolar. O silêncio, a imobilidade e a atenção contínua passam a ser valorizados como condições para a aprendizagem, em detrimento de práticas que envolvem movimento, expressão corporal e brincadeira. Tais dispositivos operam no sentido de disciplinar os corpos infantis, produzindo comportamentos considerados adequados ao papel de aluno (Motta, 2011; Dias e Campos, 2015).

Entretanto, é importante ressaltar que as crianças não se submetem passivamente a esse processo. Estudos que privilegiam a perspectiva infantil evidenciam que, mesmo diante das exigências da cultura escolar, as crianças exercem agência, reinterpretam regras e constroem estratégias de resistência e adaptação. Porém, a assimetria de poder, equacionada na relação adulto/criança e presente nas relações escolares, limita as possibilidades de participação efetiva das crianças na organização do cotidiano escolar (Motta, 2011).

Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Cristina Soares de Gouvêa e Maria Lúcia Castanheira (2011), no artigo intitulado “*A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas*”, destacam que a transição escolar é atravessada por um hiato entre as experiências vividas na Educação Infantil e aquelas propostas no Ensino Fundamental, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas. As autoras identificam que, no primeiro ano do Ensino Fundamental, as atividades tendem a se concentrar em exercícios repetitivos e no treino de habilidades psicomotoras, concebidas como pré-requisitos para a alfabetização. Essa abordagem contribui para a descontinuidade do trabalho pedagógico e para a desvalorização das experiências anteriores das crianças.

As pesquisas também indicam que o brincar, embora reconhecido nos discursos oficiais e nos documentos curriculares como um direito das crianças - e aqui menciona-se: de todas as crianças - tende a ocupar um lugar secundário nas práticas do Ensino Fundamental. Edilamar Borges Dias e Rosânia Campos (2015), no artigo “*Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade*”, ressaltam que, mesmo quando atividades lúdicas estão previstas no currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental, sua mediação pedagógica difere significativamente daquela realizada na Educação Infantil, tornando-se mais controlada e instrumentalizada. Essa mudança contribui para o silenciamento do corpo e da expressividade infantil.

Além disso, os estudos revelam que a transição escolar é permeada por expectativas familiares e sociais que associam o ingresso no Ensino Fundamental ao crescimento e à inserção no mundo letrado. Para muitas crianças, conforme apontam Ecleide Cunico Furlanetto, Aline de Souza Medeiros e Karina Alves Biasoli (2020) na produção “*A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças*”, aprender a ler e escrever passa a ser compreendido como o principal objetivo da escolarização, em detrimento de outras aprendizagens e expressão. Essa hierarquização dos saberes reforça a oposição entre aprender e brincar, frequentemente internalizada pelas próprias crianças.

Outro aspecto recorrente nas pesquisas brasileiras diz respeito à ausência ou fragilidade de ações institucionais voltadas para o planejamento da transição. Estudos indicam que, em muitas escolas, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorre sem articulação efetiva entre os segmentos, resultando em descontinuidade curricular e pedagógica (Furlaneto; Medeiros; Biasoli, 2020). Essa falta de diálogo contribui para a reprodução de práticas fragmentadas e para o aprofundamento das rupturas vivenciadas pelas crianças.

Peter Moss (2008, 2011) indica quatro possibilidades de relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: 1) Relação de subordinação da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental, concebida pela ideia de que uma etapa prepara para a outra; 2) Relação de recusa entre os níveis de ensino; 3) Relação em que há possibilidade de adotar práticas da Educação Infantil no Ensino Fundamental e 4) Relação baseada na visão de que é possível um lugar de encontro pedagógico entre as duas etapas, ou seja, integração. A respeito da última possibilidade, Neves, Gouvea e Castanheira (2011) argumentam: “Nessa, as práticas e concepções de ambos os níveis de ensino são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias e concepções” (p. 123). É esta possibilidade que também se alinha a este trabalho.

Ainda que os documentos normativos apontem para a importância da integração entre as duas etapas da Educação Básica, as pesquisas mostram que tais orientações nem sempre se materializam no cotidiano escolar. A transição, muitas vezes, é tratada como responsabilidade exclusiva da criança, que deve se adaptar às exigências do novo contexto sem que haja uma reflexão mais ampla sobre as práticas pedagógicas e as condições institucionais que sustentam esse processo.

Assim, percebe-se uma certa centralidade da criança nas pesquisas sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Algumas pesquisas, tais como a de Dias e Campos (2015), mencionam as expectativas das famílias em relação ao novo contexto do Ensino Fundamental sem se aprofundar nas formas pelas quais elas participam ou não do processo de transição. De outra forma, também menciona-se as expectativas e relações estabelecidas entre professores e crianças que acabam de ingressar no Ensino Fundamental, como no caso do estudo intitulado “*A transição da educação infantil para os anos iniciais: desafios de adaptação para as crianças e os professores*”, de Claudia Ximenez Alves e Patrícia Morcelli.

Essa centralidade nas crianças representa um avanço importante no campo educacional uma vez que reconhece esses sujeitos como participantes ativas dos processos de socialização escolar, bem como dos processos de investigação. Ao tomarem as crianças como interlocutoras legítimas, as pesquisas evidenciam que elas não apenas vivenciam a transição, mas também a interpretam, ressignificam e atribuem sentidos próprios às mudanças que experimentam ao ingressar no Ensino Fundamental. Influenciados pela Sociologia da Infância e por abordagens qualitativas e etnográficas, diversos estudos têm buscado romper com perspectivas adultocêntricas, passando a escutar as vozes das crianças e a considerar suas narrativas, percepções e modos de interpretar a escola (Motta, 2011; Dias e Campos, 2015; Furlaneto; Medeiros; Biasoli, 2020).

Observa-se que, embora as pesquisas deem visibilidade às vozes infantis, o papel dos adultos - especialmente dos professores - aparece, em geral, como pano de fundo das análises. As práticas pedagógicas são descritas, mas raramente analisadas em profundidade a partir das concepções, decisões e trajetórias formativas dos docentes que as implementam. Tal lacuna limita a compreensão do fenômeno da transição em sua complexidade.

As relações estabelecidas no contexto escolar são atravessadas por assimetrias de poder, nas quais o professor ocupa a posição de autoridade responsável por definir conteúdos, ritmos, regras e formas de avaliação. Conforme apontam Dias e Campos (2015), essa relação assimétrica tende a se intensificar no Ensino Fundamental, contribuindo para o silenciamento da fala, do corpo e da criatividade das crianças.

Apesar de reconhecerem a importância do acolhimento e do diálogo entre os segmentos da Educação Básica, muitos professores encontram dificuldades para implementar práticas pedagógicas mais integradas. Pesquisas citadas por Alves e Morcelli (2024) indicam que, mesmo quando os docentes afirmam valorizar o brincar, essa atividade é frequentemente concebida como um recurso secundário, destinado a preparar ou complementar os chamados conteúdos centrais.

Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) destacam que as orientações presentes nos documentos normativos sobre a valorização do lúdico e dos conhecimentos prévios das crianças nem sempre são incorporadas às propostas formativas dos professores. Além disso, estudos apontam que a formação docente tende a privilegiar concepções e práticas associadas ao Ensino Fundamental, mesmo quando se trata de professores que atuam ou atuaram na Educação Infantil. Essa hierarquização contribui para a reprodução de práticas escolarizantes precoces e para o enfraquecimento de propostas pedagógicas mais integradas.

Assim, compreende-se que há uma lacuna em relação aos estudos e pesquisas sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no que se refere ao papel dos professores e a formação docente. Ao retomar a produção de Campos (1999), observa-se que a preocupação com a fragmentação entre os diferentes segmentos da Educação Básica não é recente. A autora já apontava, no final da década de 1990, a existência de um distanciamento entre as reflexões desenvolvidas no campo da Educação Infantil e aquelas voltadas ao Ensino Fundamental, apesar da previsão legal de uma formação comum para os docentes que atuam nessas etapas – o magistério.

Ainda que cada etapa da Educação Básica apresente especificidades, vinculadas tanto ao desenvolvimento infantil quanto às suas finalidades pedagógicas, é preciso questionar a fragmentação que tem marcado a formação docente e as práticas educativas. A ênfase excessiva nas distinções entre Educação Infantil e Ensino Fundamental tende a obscurecer um elemento comum fundamental: a centralidade da criança como sujeito de direitos, de aprendizagem e de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com crianças de diferentes idades deve ser compreendido de forma articulada, orientado por princípios que assegurem a continuidade dos processos educativos. Desse modo, mais do que os recortes institucionais, é a criança, em suas múltiplas dimensões, que deve orientar a formação e a prática docente, sem desconsiderar as especificidades, mas evitando sua dissociação. Defende-se, com base em Campos (1999) e Rocha (1998), uma docência alargada, o que envolve o trabalho com crianças dos 0 aos 10 anos.

Assim, mais do que salientar o que torna a Educação Infantil diferente do Ensino Fundamental, defende-se a ideia de que o trabalho nesse contexto<sup>11</sup> permite repensar o trabalho educativo com as crianças maiores e, por isso, permite repensar a própria formação de professores<sup>12</sup> de crianças, formação esta que contemple a prática e a pesquisa na prática, que permita a construção de conhecimentos junto às crianças, com base no diálogo, na escuta, no respeito e na ética; que considere as cem linguagens infantis, as multiplicidades das

---

<sup>11</sup> Por contexto, compreendemos a dimensão espaço temporal em que se dá uma determinada prática pedagógica e que considera as dimensões sociais e históricas. Assim, a Educação Infantil brasileira carrega a marca histórica de um lugar de guarda e proteção, associado à assistência das famílias, enquanto o Ensino Fundamental é marcado pelas ideias de progresso e de obtenção de conhecimento. Ao longo do texto, a expressão contexto carrega esse sentido. Para expressar a ideia de lugar/território, usaremos a expressão “espaço”. A consideração das dimensões sociais e históricas de um determinado contexto também está embutida na ideia de “formação em contexto”, que abarca tanto o “contexto”, quanto o “espaço” de trabalho.

<sup>12</sup> Ao longo do texto, ao se tratar do contexto geral da formação docente, será feito uso da expressão “formação de professores”. Ao se tratar do contexto específico da Educação Infantil, será mantida as expressões “professora/as” e “formação de professoras”, como já justificado.

infâncias dentro e fora das escolas, e que leve em conta os interesses e as necessidades desses sujeitos (Kuhlmann Junior, 2015; Rocha, 2001; Aquino, 2005; Oliveira-Formosinho, 2008).

Ao reconhecer uma Pedagogia da Educação Infantil e/ou Educação da Infância, tenciona-se as fronteiras epistemológicas da formação de professores para abarcar, em seus pressupostos, as contribuições que a área da teórico-prática da Educação Infantil têm a oferecer para o trabalho pedagógico com as crianças maiores, sobretudo as que se inserem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Rocha (1999), a Pedagogia da Infância é um campo do conhecimento em construção e que permite pensar a criança em sua integridade e as infâncias em suas pluralidades. Ultrapassando os paradigmas de uma pedagogia pautada fundamentalmente na psicologia, a pedagogia da infância, segundo Rocha (1998), reconhece as diferenças, as complexidades e a criança em sua globalidade, favorecendo seus processos de participação, de colaboração e de tomada de decisão nos contextos de que fazem parte. Assim, nas palavras da autora:

Acredito que estas mesmas questões poderão ser pensadas para uma educação da infância (0-10 anos), independente das fronteiras institucionais; no entanto, esta perspectiva só será viável uma vez que fiquem bem demarcadas as especificidades da educação da criança pequena. Por enquanto, esta distinção é necessária. Sejam mais cautelosos, sem perder de vista a ousadia, e pensemos numa perspectiva que não seja o que a educação infantil tem em comum com o ensino fundamental (porque correríamos novamente o risco de tomar como referência a escola). Nosso esforço deve ser também o de marcar aquilo que é próprio da educação das crianças de 0 a 6 anos, para só depois fazer o movimento inverso numa tentativa de também influenciar a escola (Rocha, 1998, p. 7).

A discussão sobre a Pedagogia da Infância e a Educação Infantil exige a compreensão da criança como sujeito histórico e social, situada em um tempo próprio e dotada de especificidades que orientam as práticas educativas. Nessa perspectiva, a educação voltada à infância ultrapassa concepções homogêneas e universalizantes, passando a considerar as crianças como protagonistas do processo pedagógico. Assim,

Uma “Pedagogia da Infância” e da “Educação Infantil” considera outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes “novos” sujeitos sociais, e que são, como diz Narodowski (op. cit, p. 24), “o suposto universal para a produção pedagógica” (Rocha, 1998, p. 46)

A pedagogia da infância e/ou pedagogia da educação infantil incorpora o conceito e as práticas de heterogeneidade e de diversidade, conceitos pensados, por exemplo, pelo campo da Sociologia da Infância. Sair do foco da psicologia e ter a infância pensada por outros campos e áreas é permitir outras perspectivas não universalizantes. A sociologia,

antropologia, história, filosofia, geografia são áreas que se ocupam das infâncias sob diferentes olhares e perspectivas, permitindo que sejam vistas sob a ótica da pluralidade. Considera-se urgente dialogar com outras áreas e campos para compreender o sujeito criança, o fenômeno infância e por fim, a formação de professores de crianças

Afinal, o que é infância?

A infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio.” (Larrosa, 1998 apud Rocha, 1998, p. 49).

A pesquisa em Educação Infantil implica a pesquisa das relações humanas, por isso é complexa e por isso precisa ser multidisciplinar (teórica e metodologicamente). A psicologia, por exemplo, busca compreender o desenvolvimento humano e deixa de ser a única referência quando se trata de processos tão complexos tais como os que ocorrem em âmbitos de educação de crianças pequenas, sob o ponto de vista da interação e das práticas sociais que expressam a complexidade do dia a dia das crianças. A antropologia busca explicar a vida social pelo significado cultural e com isso fornece subsídios para conhecer e reconhecer as diferenças dos sujeitos e das relações. A história e a filosofia, por sua vez, permitem compreender os movimentos de produção do conhecimento acerca das relações sociais engendradas sobre a infância e seus questionamentos éticos, políticos e epistemológicos.

Assim, a Pedagogia da Educação Infantil, a partir da contribuição de diversas áreas, não permite simplificações e fragmentações, por ser multifacetada, complexa, aprofundada e multidisciplinar. Em suma, trata de relações e relações que são complexas por excelência.

Neste sentido, considero ainda necessário investigar com maior profundidade o papel que os centros de pesquisa sobre educação infantil, como também as creches universitárias muitas vezes a ele vinculados, têm exercido na formação profissional, na produção e na divulgação do conhecimento recente no campo da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil (Rocha, 1998, p. 170).

Comprendemos que o olhar atento às especificidades e particularidades contextuais da prática educativa é uma aprendizagem que se constrói ao longo do percurso formativo e profissional. Nesse sentido, ouvir, dialogar e respeitar configuram-se como habilidades que se desenvolvem tanto na formação inicial quanto no exercício cotidiano da docência (Freire, 1996; Ostetto, 2019) sustentadas por uma base reflexiva que se constitui no processo de “ser professora”. Tal formação, no caso das docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental, ocorre em nível superior, nos cursos de licenciatura em pedagogia, os quais apresentam uma estrutura generalizante e bases formativas voltadas à atuação em diferentes espaços educativos, conforme discutido por Gatti (2010).

Essa configuração da formação polivalente<sup>13</sup> é tensionada por documentos normativos recentes, como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (Brasil, 2019)<sup>14</sup>, que propõe a revisão das diretrizes dos cursos de pedagogia com vistas a assegurar maior foco na prática de sala de aula, no conhecimento pedagógico do conteúdo e nas competências previstas pela BNCC (Brasil, 2017). No entanto, o destaque conferido pela BNCC às práticas de sala de aula e ao domínio do conteúdo, em detrimento do trabalho com as diferentes linguagens, tende a descaracterizar as especificidades da Educação Infantil, aspecto que será aprofundado adiante neste texto. Diante da complexidade da prática docente, compreendemos que esses conhecimentos, habilidades e saberes não são estanques, mas flexíveis, construídos e ressignificados continuamente na ação pedagógica.

É nesse sentido que se insere a proposta desta pesquisa, que tem como objetivo analisar de que maneira a formação e o desenvolvimento profissional das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar, no trabalho com bebês e crianças pequenas, produzem saberes e constroem identidades docentes capazes de inspirar a educação de crianças maiores.

O campo empírico da investigação é uma instituição de Educação Infantil universitária, compreendida como um contexto privilegiado de formação de professores, pesquisa e extensão, com um histórico consolidado de atuação na Educação Infantil e uma organização pedagógica flexível. Tal contexto é considerado uma possibilidade profícua para investigar como as práticas desenvolvidas na Educação Infantil podem inspirar outros espaços educativos, especialmente os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que sob o tripé ensino-pesquisa-extensão, realiza a interlocução com outros sujeitos e contextos.

Além disso, tal como provocado por António Nóvoa (2019) na publicação “*Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores*”, percebe-se um

---

<sup>13</sup> Professor polivalente é o docente que ensina várias disciplinas diferentes para a mesma turma, em vez de se especializar em apenas uma área. No contexto brasileiro, isso aparece principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), conforme orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Embora a LDBN (Brasil, 1996) não utilize o termo “professor polivalente” de forma explícita, ela prevê que a formação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser dada por cursos Normal ou de Pedagogia (Art. 62) e estabelece a importância da preparação pedagógica essencial do docente dessa etapa para lecionar todas as áreas do conhecimento.

<sup>14</sup> Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

certo afastamento entre as universidades e a Educação Básica, fragilizando, dentre outros, a própria formação docente. Segundo o autor, é preciso criar um terceiro espaço, um “entre-dois”, no qual a formação de futuros professores seja favorecida pela prática cotidiana de professores mais experientes. Assim, uma instituição de Educação Infantil universitária se expressa como esse terceiro espaço capaz de aproximar o ensino, a pesquisa e a formação docentes.

Assim, abrimos a possibilidade para hipóteses que mais a frente serão retomadas: a docência na Educação Infantil é permeada por afetos e além disso, amplia o conceito de educação como transmissão de conhecimentos e valores e compreende a escuta, o diálogo, o compromisso com os direitos de bebês e crianças, a empatia, a responsividade e a amorosidade, conceitos esses que permitem pensar uma educação participativa para todas as idades.

Com objetivos, questionamentos e hipóteses expressos, apresentamos a seguir a estrutura que segue este texto. Após essa seção introdutória, apresenta-se uma revisão de literatura sobre o trabalho de formação docente em instituições de Educação Infantil universitárias. A seção em questão denomina-se “*Revisão de Literatura: educação de crianças e formação de professores em instituições universitárias*” e enfatiza o papel da Educação Básica em diálogo com as universidades públicas brasileiras.

Na terceira seção, apresenta-se o percurso metodológico da investigação, elucidando os referenciais e procedimentos da pesquisa etnográfica, as etapas da pesquisa e as questões éticas que permearam a entrada da pesquisadora no campo. Essa seção denomina-se “*Percurso metodológico*”.

Na quarta seção, denominada “*A formação e o desenvolvimento profissional de professores no Brasil*”, apresenta-se um panorama geral da formação de professores no Brasil, seguido da conceituação sobre desenvolvimento profissional, saberes docentes e identidade docente.

Na sequência, apresentamos a seção “*Em busca de inspirações para uma educação de crianças dos zero aos dez anos*”. Nesta, dentre outras interrogações, buscamos responder: O que é ser professora de crianças? Buscamos subsídios para respondê-las no campo da Educação das Infâncias, dialogando com o campo das Pedagogias Participativas, com foco para a formação de professores em contexto de trabalho. Esta seção é organizada com um breve histórico sobre a Educação Infantil, apontamentos sobre o campo teórico da Educação

da Infância e apresentação de modelos e práticas vislumbradas para a educação de todas as idades. Nesta seção também define-se a identidade da professora de Educação Infantil.

Na seção “Apresentação e análise dos resultados”, realiza-se a apresentação dos resultados da pesquisa, com caracterização do contexto, do grupo de professoras participantes da etapa empírica, apresentação detalhada dos documentos analisados, análise das entrevistas e outros pormenores.

A seção “Considerações” encerra o texto, com apontamentos e argumentações para defender a tese.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA: EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS

*Imagem 2. Apresentação de projetos do CAU-UFSCar no Congresso de Iniciação Científica da UFSCar. 2025. Memória da partilha de conhecimento.*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A fim de mapear o tema da identidade de professores da Educação Infantil no campo da formação de professores e a especificidade desse mesmo tema ao que tange o trabalho pedagógico com bebês e crianças em instituições de Educação Infantil universitárias, realizou-se um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando-a um dos bancos de dados de maior evidência a respeito da pesquisa científica no país.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi escolhida como fonte para o levantamento bibliográfico desta tese por se tratar de um repositório nacional consolidado, mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que reúne teses e dissertações produzidas por instituições de ensino e pesquisa de todo o país.

A escolha da BDTD justifica-se por sua confiabilidade, ampla cobertura institucional e representatividade da produção científica brasileira, permitindo o acesso a trabalhos completos, revisados no âmbito acadêmico e alinhados às normas científicas vigentes. Além disso, a base possibilita a recuperação sistemática de pesquisas em nível de pós-graduação, o que é particularmente relevante para a identificação de abordagens teóricas, metodológicas e lacunas nas pesquisas relacionadas ao objeto de estudo, neste caso, o desenvolvimento profissional e as identidades docentes.

Outro fator determinante é a padronização dos registros, que facilita a aplicação de critérios de busca, seleção e análise dos trabalhos, contribuindo para a reprodutibilidade e a transparência do levantamento bibliográfico. Dessa forma, a utilização da BDTD assegura um mapeamento consistente e abrangente do estado da arte no contexto nacional, fortalecendo o rigor metodológico da pesquisa.

O levantamento em pauta foi realizado no mês de janeiro de 2024. Os descritores utilizados e que deram corpo ao levantamento foram:

- 1) *creches universitárias*;
- 2) *unidades de educação infantil federais*;
- 3) *unidade de educação infantil de universidade federal*;
- 4) *Núcleo de Desenvolvimento Infantil*;
- 5) *Colégio de aplicação and educação infantil*.

Todos os descritores foram combinados com o descritor “*educação infantil*” para delimitar a busca, a qual não foi aplicada filtro temporal. Ao todo, foram levantados 2.508 (dois mil, quinhentos e oito) estudos, dentre teses e dissertações produzidas e publicadas no Brasil. Desse resultado, 74 (setenta e quatro) se deram a partir do primeiro descritor “*creches universitárias*”; 68 (sessenta e oito) resultados se deram a partir do segundo descritor “*unidades de educação infantil federais*”; 594 (quinhentos e noventa e quatro) se dão a partir do primeiro descritor “*unidade de educação infantil de universidade federal*”; 583 (quinhentos e oitenta e três) resultados se dão a partir do primeiro descritor “*Núcleo de Desenvolvimento Infantil*” e 1189 (mil, cento e oitenta e nove) resultados se dão a partir do primeiro descritor “*Colégio de aplicação and educação infantil*”. A este último descritor utilizou-se a combinação “*educação infantil*” logo na primeira busca, considerando que alguns dos Colégios de Aplicação do país atendem, para além da Educação Infantil, o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio. Aos demais descritores, a combinação “educação infantil” foi utilizada após o primeiro levantamento.

Todos os títulos foram lidos, iniciando-se assim a seleção de estudos para posterior análise. Após a leitura dos títulos, selecionou-se um total de 33 estudos, dentre teses e dissertações. Seguida da leitura dos títulos, realizou-se a leitura dos resumos e observação de palavras chaves, dos quais foram selecionadas 4 teses e 4 dissertações para leitura na íntegra. A tabela abaixo apresenta os achados desse levantamento, organizados em ordem cronológica, seguidos de título e autoria.

<b>Quadro 2. Revisão bibliográfica sobre Unidades de educação infantil universitárias e formação de professores</b>			
Nº	Ano	Título	Autor
1	2005	Educação musical na Educação Infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras	PACHECO, Eduardo Guedes.
2	2013	A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo	VIEIRA, Flaviana Rodrigues
3	2014	A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária	CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy
4	2015	Concepções de infância e formação docente continuada em unidade universitária federal de educação infantil: desafios e potencialidades na UUFEI-Creche UFF	BARROS, Josiane Fonseca de.
5	2015	Representações sociais dos professores das creches das Universidades Federais Paraibanas sobre arte na educação infantil	LIMA, Norma Maria de.
6	2017	Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma Creche Universitária: desafios e possibilidades	PEREIRA, Fernanda Almeida
7	2018	A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças	FARIA, Daniella Salviana.
8	2019	Da creche universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre rastros, rascunhos e alinhavos	MELO, Cláudia Viana

**Fonte:** Elaboração própria.

Ao realizar a revisão e análise das teses e dissertações selecionadas, construímos algumas categorias para o entendimento das temáticas e o estabelecimento de pontos em comum entre os estudos, sendo elas: destaques para a o contexto de educação infantil universitária, destaques para a formação inicial e continuada, temáticas de interesse, concepções sobre crianças e infâncias e referencial teórico e metodologias.

Uma primeira informação de destaque refere-se ao modo como foi preciso identificar e selecionar os descritores para busca, pois, considerando o processo de surgimento das unidades de educação infantil universitárias, a identidade institucional que construíram ao longo do tempo e o próprio histórico da Educação Infantil no Brasil, o descritor “*creche universitária*” parecia ser aquele que mais se adequava ao escopo da pesquisa. Porém, com esse descritor, não houve retorno dos resultados esperados.

Novos descritores foram escolhidos a partir de uma pesquisa inicial que listou os Colégios de Aplicação no Brasil e a busca por como eram denominados anteriormente<sup>15</sup>. Esses Colégios de Aplicação sofreram mudanças não somente em sua nomenclatura, mas em toda a sua estrutura de funcionamento, que acarretou, entre outras questões, na ampliação de seu atendimento. Com esse levantamento, identificou-se uma pluralidade de nomenclaturas, que para além das já citadas, incluíam: Centro de educação infantil (Universidade Federal do Espírito Santo- UFES), Ginásio de Aplicação (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG), Colégio Universitário (Universidade Federal de Pará - UFPA), Unidade Acadêmica de Educação Infantil (Universidade Federal de Campina Grande - UFCG) etc.

A seguir, apresenta-se uma síntese da revisão realizada, articulando os achados aos objetivos da pesquisa, em especial, “*Compreender de que modo as práticas pedagógicas da Educação Infantil podem refletir sobre as práticas pedagógicas com crianças maiores*”. Os tópicos desta seção são organizados de modo a evidenciar o que os estudos possuem em comum, bem como evidenciar a lacuna referente à integração entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **2.1 Destaques para o contexto de educação infantil universitária**

Este destaque é interessante no sentido de evidenciar que as instituições de Educação Infantil universitárias são instituições que passaram por mudanças ao longo do tempo e como construíram, junto à coletivos de professores, modos próprios de se fazer a docência nesse contexto.

A pesquisa de Josiane Fonseca de Barros (2015), expressa na tese “*Concepções de infância e formação continuada em unidade universitária federal de educação infantil*”:

---

<sup>15</sup> A pesquisadora recorreu ao site de cada um dos Colégios de Aplicação (ao todo, 25 unidades de educação básica universitárias, sendo que algumas delas atendiam somente Educação Infantil, outras Educação Infantil e Ensino Fundamental e outras a Educação Básica inteira. Na ocasião do levantamento (janeiro do ano de 2024), 3 unidades não haviam se tornado Colégio de Aplicação, uma delas a própria Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar (em junho de 2024 a UAC se tornou Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos).

*desafios e potencialidades na UUFEI-Creche UFF*”, é a que detalha de forma mais extensa a trajetória das Unidades Universitárias de Educação Infantil - UUFEIs no Brasil. Retomando o histórico de criação e organização das mesmas, a pesquisadora narra o nascimento das UUFEIs no Brasil, dedicando-se à apresentação da Resolução nº1 - Conselho Nacional de Educação - CNE/2011 (Brasil, 2011), que trata da regulamentação das unidades universitárias federais de educação infantil, a qual busca regulamentar normas de funcionamento e cuidar da diversidade de modos de vinculação administrativas na estrutura das instituições universitárias. Barros (2015) finaliza a tese salientando o tripé ensino, pesquisa e extensão para a universidade pública e o tripé concepção de criança e infância protagonista, formação inicial e continuada emancipadora e gestão democrática na perspectiva emancipatória para as UUFEIs.

Já Flaviana Rodrigues Vieira (2013), na dissertação intitulada “*A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo*”, analisa o modo como a Creche da Universidade de São Paulo - Creche USP caminhou de um caráter assistencialista para uma intencionalidade pedagógica e educativa que respeita às crianças. As fotografias e outros registros não só retomam o história da instituição investigada, como permitem visualizar o modo como ela altera seus objetivos educativos ao longo do tempo, com destaque para o número de crianças atendidas, a proporção de crianças e profissionais e as formas de contratação de professores, essas últimas impactando diretamente a formação inicial e continuada de professores. A Creche-USP é compreendida como um local de aprendizagem para professores, uma vez que pauta seu trabalho nos princípios de uma Pedagogia da Infância.

Tendo por referência a carreira docente do EBTT, Vieira (2013) argumenta que o espaço da creche universitária, ao articular as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, proporciona uma forma diferenciada de constituição da ludicidade e do exercício da docência com base no lúdico, uma vez que possibilita o acesso a diferentes espaços e dinâmicas de atuação profissional. As professoras investigadas ora atuam com as crianças na creche (dimensão do ensino), ora com estudantes da graduação (dimensão da extensão), bem como com a construção de conhecimento na área da educação (dimensão da pesquisa, realizada no âmbito da formação continuada).

Daniella Salviana Faria (2018), na dissertação que recebe o título “*A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças*”, menciona que Colégios de Aplicação são instituições que têm por finalidade o

desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente.

A questão da pesquisa da tese *“Da creche universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre rastros, rascunhos e alinhavos”*, de Cláudia Viana Melo (2019), centrou na compreensão de como os diferentes interlocutores da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro pensaram as crianças e as infâncias na construção de uma pedagogia da infância para essa instituição em relação com o ensino, a pesquisa e a extensão, tripés do trabalho educativo nesse espaço. Rememorando a história da EEI-UFRJ, Melo (2019) depara-se com um espaço inaugurado por estudantes universitárias que precisavam de um lugar para deixar seus filhos para participar das aulas/cursar disciplinas. A pesquisadora dá-se conta de que a instituição, tal como se apresenta atualmente como espaço educativo, foi campo de disputa de diferentes áreas, tais como a da assistência e a da psicologia, uma vez que a função da direção ocupada ao longo dos primeiros 26 anos da instituição deu-se por profissionais da psicologia.

Melo (2019) defende a singular territorialidade das infâncias em Unidades Universitárias de Educação Infantil, uma vez que esses são locais de encontro de diferentes culturas, portanto, de diversidade. O atendimento universal por meio de sorteio público, exigido após a Resolução nº 1/2011 (Brasil, 2011), amplia a diversidade presente nas instituições de educação infantil universitárias, uma vez que passam a atender não somente aos filhos e filhas de estudantes e servidores, mas a toda a comunidade, dando outro sentido às pedagogias produzidas nesses espaços. Nesse sentido, a pesquisadora expressa:

Talvez com isso, as práticas pedagógicas tenham sido privilegiadas por uma diversidade cultural que enriquece a formação de professores (as), pesquisadores (as) e da equipe como um todo, construindo os Territórios da Infância, as Pedagogias e as Pesquisas após a entrada das crianças por sorteio que tornou o público para o público (Melo, 2019, p. 122).

A pesquisadora torna expresso o modo como a EEI-UFRJ se constrói por meio de uma pedagogia da escuta, na qual o sim ao outro é constante. O direito de reconhecer a participação de todos os sujeitos na educação das crianças também foi uma importante constatação na tese em questão (Melo, 2019).

Os estudos sobre creches e escolas universitárias de Educação Infantil revelam a passagem de instituições antes assistencialistas para espaços pedagógicos que integram ensino, pesquisa e extensão. Vieira (2013) mostra, por meio da documentação pedagógica, como a Creche-USP se transformou em lugar de aprendizagem também para professores,

pautada na Pedagogia da Infância. Pereira (2017) destaca que a atuação docente nesses espaços articula ludicidade e formação, envolvendo crianças, graduandos e produção de conhecimento. Faria (2018) ressalta a função dos colégios de aplicação como polos de inovação pedagógica e formação docente. Já Melo (2019), ao analisar a EEI-UFRJ, evidencia a construção de uma pedagogia da infância marcada pela diversidade cultural e pela escuta, fruto da abertura do atendimento ao público em geral, o que fortalece a formação de professores e pesquisadores e amplia os sentidos das práticas pedagógicas.

## **2.2 Destaques para a formação inicial e continuada**

O segundo destaque da revisão realizada diz respeito ao modo como os estudos se articulam aos eixos da formação inicial e continuada de professores. Os estudos discorrem sobre instrumentos de pesquisa e formação utilizados no cotidiano das instituições de Educação Infantil universitárias, o modo como as professoras produzem conhecimento sobre suas práticas e a forma como esses contextos, construídos com uma marca de identidade pautada nas trocas, favorecem tanto o suprimento das lacunas da formação inicial para a docência, como a formação continuada de professores.

Ao reconhecer a brincadeira como o elemento mais importante do processo educativo na Educação Infantil, Eduardo Guedes Pacheco (2005), na dissertação intitulada “*Educação musical na Educação Infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras*”, salienta a necessidade para que profissionais compreendam a criação, o improviso, a fantasia e a invenção como elementos do trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica. Tais profissionais, diferentemente de uma perspectiva reducionista e restrita da educação escolar, deveriam percorrer um processo de formação inicial diferenciado, comprometido com a possibilidade de construção de novos conhecimentos e entendimentos sobre a educação de crianças pequenas; mais ainda, comprometidos em aprender como as crianças aprendem.

Uma formação musical adequada ao trabalho na educação infantil, de acordo com Pacheco (2005), deveria proporcionar aos futuros professores o contato com diversas formas e estilos musicais, a possibilidade de produção sonora e o pensar de forma crítica e criativa sobre a música, ou seja, deveria contemplar o fazer música e o fazer educação musical. Segundo o pesquisador, enriquecendo o repertório musical de professores e professoras é possível enriquecer o repertório das crianças também. Considera-se esta uma dimensão muito

importante e nem sempre presente na identidade de professoras da Educação Infantil, ou seja, o modo como buscam aprender aquilo que “não sabem” para assim favorecer os contextos infantis. O estudo trata de modo específico da linguagem musical, mas o mesmo pode ser pensado para outras linguagens artísticas, como o teatro, a dança e a literatura.

Vieira (2013) menciona a pouca clareza a respeito da identidade e do perfil profissional desejado nos cursos de formação de professores, uma vez que não são respeitadas as especificidades de cada etapa da Educação Básica. Apoiando-se em Pinazza (2004), a pesquisadora disserta sobre a necessidade de construção de uma identidade profissional na Educação Infantil pautada na mediação das experiências infantis, na contribuição/colaboração para a construção de conhecimento, interação didática e reconhecimento das múltiplas linguagens das crianças, assim como avaliação das múltiplas formas de aprendizagem e a postura pesquisadora/investigativa, na qual a prática seja o ponto de partida e de chegada no trabalho cotidiano.

Como ferramenta que sustenta o ato reflexivo docente, a documentação pedagógica é apresentada por Vieira (2013) como instrumento de formação que permite a reconstrução das trajetórias de vida profissional de professores na Educação Infantil. Para a pesquisadora, a documentação é o modo como os professores podem participar da produção do conhecimento sobre a educação e sobre a profissão docente, assumindo-se autores, com suas vozes escutadas.

Barros (2015), salienta o desafio na construção da identidade de professoras de Educação Infantil, reconhecendo que, tal como as crianças, as professoras são sujeitos de cultura, produtoras de conhecimento e agentes de sua própria formação. A pesquisadora dialoga com os estudos da infância e realiza a crítica aos cursos de formação inicial de professores e o seu distanciamento da prática, consequência da pouca clareza do perfil profissional esperado de cada etapa da Educação Básica. Com base em Kishimoto (2005), Barros (2015) reforça o quanto os cursos de formação inicial para a docência se isentam da prática reflexiva e ignoram a ideia de profissional pesquisador da própria prática pedagógica.

Norma Maria de Lima (2015) trata da Arte na educação e o modo como ela se apresenta interdisciplinar do ponto de vista da construção da sensibilidade, da percepção, da reflexão e da imaginação por parte de professores, na tese intitulada “*Representações sociais dos professores das creches das Universidades Federais Paraibanas sobre arte na educação infantil*”. A pesquisadora indica o modo como a Arte se apresenta nos cursos de formação de professores, historicamente permeada pela técnica para o desenvolvimento de habilidades

motoras, por meio da transmissão de conteúdos. A formação de professores polivalentes, segundo Lima (2015), não dá conta da proposta de arte educação, pois não compreende as especificidades dessa área.

A arte como concebida na legislação educacional não contempla a formação dos professores, tampouco a formação dos professores de Educação Infantil, etapa em que se destacam as linguagens visuais, musicais, a dança e o movimento. No geral, as falas dos professores na pesquisa de Lima (2015) permitem analisar o quanto a Arte está atrelada à ideia de um recurso para desenvolver as funções psicológicas superiores nas crianças. As falas também se pautam nas teorias sobre educação e desenvolvimento infantil, mas sinalizam a falta de conhecimento específico para atuar no sentido de uma arte educação.

Na pesquisa de Pacheco (2005), a música é reconhecida como integrante da formação de professores e percebida como área do conhecimento humano e não somente como recurso adjacente às práticas pedagógicas. Pacheco (2005) menciona que para incluir música como forma de arte na rotina das crianças, faz-se necessário investir na formação das professoras da instituição investigada, ou seja, transformar a relação de tais sujeitos com a linguagem musical, por meio da formação no contexto de trabalho. Ao longo do processo de investigação-ação, Pacheco (2005) observou mudanças na concentração, na organização e na própria ação das crianças e das professoras em relação às propostas musicais. As dificuldades das professoras foram sendo supridas com base no diálogo e a investigação-ação foi reconhecida como uma estratégia de formação continuada.

Ao reconhecer a investigação-ação como uma estratégia de formação continuada, Pacheco (2005) indica a possibilidade de reconstrução de conhecimentos específicos para a atuação de professores na educação infantil, ou seja, a construção de conhecimentos com base no exercício profissional, ultrapassando a aquisição de conteúdos e técnicas de ensino de forma mecânica. O conhecimento sobre o trabalho com música na Educação Infantil foi se apresentando como um conhecimento em construção. “Este é o caminho indicado pela investigação-ação educacional: que ao término de uma investigação os participantes tenham conseguido questionar os entendimentos que possuíam antes do seu início e construir novas concepções” (Pacheco, 2005, p. 112).

Vieira (2013) argumenta sobre como a documentação pedagógica se traduz em instrumento de ação, reflexão e transformação de práticas, evidenciando seu caráter de formação profissional permanente. A documentação pedagógica é vista impactando a prática e a formação docente. O processo de documentar e partilhar o que foi documentado com

outros sujeitos torna a documentação pedagógica um instrumento de transformação, num processo de escuta e autoria de professores. A respeito da aprendizagem dos professores em contexto, ou seja, em serviço, considera-se a prática direta com as crianças como propulsora de aprendizagem e de experiência da docência na Educação Infantil. Compreende-se, assim, que dos saberes para a docência na Educação Infantil, uma considerável parte é construída no *locus* do trabalho, no cotidiano. Porém, para se efetivar, a documentação pedagógica necessita de tempo, material e espaço, tornando-se intencional e reflexiva

Os processos de aprendizagem da docência na Educação Infantil levam em conta a reflexividade coletiva, a criação de teias de aprendizagem, as dimensões individuais e coletivas dessa aprendizagem, sob as quais se consideram afetos, desejos, predisposições e aspirações, bem como a interação de diferentes culturas - a institucional, a familiar, a docente e a própria cultura infantil (Vieira, 2013).

Quando trata da formação continuada, Juliana Guerreiro Lichy Cardoso (2014) menciona o ato reflexivo docente (prática reflexiva docente) e a ideia de professor como profissional reflexivo, baseando-se em Dewey (1959), Pinazza (2007), Zeichner (1993), Schön (1992), Perrenoud (2002) e Stenhouse (1998). A pesquisadora salienta o papel da documentação pedagógica para um novo caminho na educação dos bebês, para a reflexão sobre o trabalho docente e sobre a partilha de significados entre as educadoras e as crianças e entre a equipe educativa. O trabalho de Cardoso (2014), intitulado “*A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária*”, tem foco nas concepções docentes e no que elas revelam sobre as características da instituição investigada.

Barros (2015) identifica que a formação continuada, realizada em momentos de estudo, de pesquisa e de planejamento, formais e informais, é espaço coletivo para a escuta, para a investigação, para a autoria, para a reflexão, para o registro e para a participação de diferentes atores que compõem a equipe profissional de uma instituição, dentre eles bolsistas, estagiários, professoras e coordenadoras pedagógicas. As entrevistas que a pesquisadora realizou permitiram reconhecer a articulação entre a teoria e a prática no exercício profissional das professoras, a reflexão sobre a prática e que as professoras, professorandas/bolsistas e coordenadoras são agentes de sua formação, participando ativamente da tomada de decisão sobre os temas, as estratégias, as metodologias e avaliação dos momentos formativos. As profissionais são ouvidas e valorizadas, realizando trocas entre si a respeito do fazer pedagógico; suas demandas são supridas a partir de estudos e

aperfeiçoamento. Um caderno de registros é utilizado por toda a equipe como forma de expressão e revisão de aspectos ligados às demandas da vida cotidiana na Creche. Nesse sentido, as professoras, professorandas/bolsistas e coordenadoras são consideradas autoras de suas práticas e o caderno de registro é considerado instrumento de construção de consciência pedagógica e política das mesmas.

A pesquisa de Barros (2015) identifica uma instituição de educação infantil universitária como um local consistente em relação às concepções de criança e de infância, bem como de formação continuada, concepções essas potencializadas por associarem a formação teórica com a prática reflexiva no exercício do trabalho docente. Ainda, a instituição valoriza os saberes da prática das professoras de Educação Infantil ao incluí-las no planejamento das reuniões de formação continuada.

Sobre os saberes docentes e a atuação dos professores, as representações analisadas por Lima (2015) identificam como a formação inicial e continuada de professores permitem desenvolver habilidades e competências no trabalho com Arte, no sentido de ensinar os professores a terem consciência para fazer arte em sala de aula e compreenderem o seu papel de mediação e na facilitação nos processos de desenvolvimento humano, tais como a motricidade, a descoberta do corpo, a auto expressão e as manifestações espontâneas. Lima (2015) aponta para a formação dos profissionais da Educação Infantil e para a desatualização formativa a respeito dos referenciais teóricos e das práticas nesse contexto.

Docente da carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica - EBTT da creche da Universidade Federal da Bahia, atuando na Educação Infantil, Fernanda Almeida Pereira (2017) interessou-se pela constituição da profissionalidade docente e em compreender como a ludicidade é referida na constituição da identidade de professores de uma creche universitária. O objeto da pesquisa realizada por Pereira (2017) foi o desenvolvimento profissional, com foco para a profissionalidade de professores da Carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Brasil - EBTT de uma creche universitária.

A carreira de EBTT é a Carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Brasil. É a carreira dos professores da rede federal que atuam principalmente nos Institutos Federais (IFs) e Colégios de Aplicação vinculados a universidades federais, mas focados no ensino não exclusivamente universitário, como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O regime de trabalho dos professores que ingressam nessa carreira por meio de concurso público é de 20h ou 40h (com dedicação exclusiva). A carreira EBTT é diferente da carreira de Magistério Superior, mas os salários e a estrutura são bem

parecidos, como por exemplo, a necessidade de cumprir, junto às atribuições do cargo, o tripé ensino-pesquisa-extensão (Pereira, 2017).

Pereira (2017) reconhece que a ludicidade é um saber e uma dimensão do trabalho na Educação Infantil, saber este construído não somente nos cursos de formação inicial em pedagogia, mas ao longo da vida pessoal e profissional de professores desta etapa, tendo como base teórica Tardif (2014) e defendendo a ideia de que a identidade é construída a partir de necessidades e do reconhecimento da especificidade da ação docente com bebês e crianças pequenas no contexto da Educação Infantil.

O lúdico, segundo Pereira (2017), é vivenciado por professores no exercício da profissão e sua aprendizagem se dá a partir da socialização e da interação com colegas de trabalho, com suas famílias, com amigos, com professores mais experientes, com leituras e estudos, nos grupos de estudos, bem como com as próprias crianças. Expressões como “eclipse do lúdico”, “fetichismo do lúdico” e “ditadura do lúdico” são acionadas para fazer perceber o quanto o lúdico não é uma predisposição da ação pedagógica na Educação Infantil, mas construção teórica e prática - portanto, práxis - da docência nesse contexto.

Para defender os saberes necessários à docência na Educação Infantil, Pereira (2017) tem por referência Bacelar (2012) e Lima (2014), bem como teóricos do campo da Sociologia da Infância. Além do saber pedagógico, da ação pedagógica, curricular, das disciplinas, da formação profissional e da experiência, Pereira (2017) defende o saber das relações interpessoais, saber este que se dá com base nas interações com as famílias, com as crianças e com os colegas de profissão. Para aprofundar as discussões a respeito da profissionalidade docente, Contreras (2002), Sacristán (1995) e Imbernon (1998) são referências utilizadas. O estudo em questão, além de evidenciar o trabalho realizado numa creche universitária e valorizar, de modo geral, a docência na Educação Infantil, dá pressupostos para a formação de professores de bebês e crianças, salientando a ação educativa intencional e planejada, bem como de investigação, que envolve esse trabalho.

Melo (2019) evidencia o modo como as crianças deslocam os adultos e seus pensamentos, por meio de propostas que partem de seus próprios interesses e necessidades. O tripé ensino, pesquisa e extensão garante a formação continuada por meio de cursos, minicursos, projetos, palestras e/ou devolutivas de pesquisas realizadas no contexto da unidade, garantindo de tantas e variadas formas, o encontro de todos os sujeitos com as próprias crianças. A unidade em pauta é evidenciada como um lugar potente para a formação tanto dos professores, como dos demais profissionais que compõem a sua equipe.

É possível perceber que a formação de professores investigada em contextos de educação infantil universitária têm colocado em evidência os saberes dos professores, suas práticas e habilidades e que, ao fazer isso, colocam em ação diversos campos e áreas do conhecimento, tais como a psicologia e a sociologia. Além disso, destaca-se o modo como os saberes produzidos pelos professores e professoras no exercício da prática diária são influenciados e até mesmo condicionados pelo tripé ensino-pesquisa-extensão.

### **2.3 Destaques para as temáticas de interesse nos estudos revisados**

O destaque a seguir diz respeito às temáticas de interesse presentes nos estudos revisados. Considera-se importante evidenciar essas temáticas, pois elucidam aquilo que têm sido foco nas pesquisas, assim como nas práticas, de professoras da Educação Infantil.

Uma das temáticas de interesse identificadas no levantamento bibliográfico realizado foi o trabalho pedagógico com a arte e a música. Para Pacheco (2005), a música é uma linguagem que potencializa o processo educativo e o desenvolvimento das crianças.

Cardoso (2014) toca no tema da documentação pedagógica quando trata da ideia de escuta, mencionando como referenciais as pautas de Reggio Emilia na Itália e da Associação Criança, em Portugal. A escuta é compreendida como cultura que revê relações de poder entre adultos e crianças, ou seja, no processo de escuta os adultos suspendem seus saberes para ouvir os sinais das crianças, ouvir suas diferentes linguagens e o modo como elas se expressam por meio delas. O trabalho de escuta é incorporado na prática das educadoras, que planejam os projetos de trabalho com base nas “dicas” fornecidas pelas crianças. As educadoras interpretam os interesses das crianças e realizam um planejamento inicial, que não é linear e que pode ser recriado ao longo do processo.

Faria (2018) defende que o lúdico e o brincar são necessários para a construção de práticas pedagógicas que se pautam nos direitos fundamentais das crianças. A pesquisadora faz referência a Huizinga (2000) para definir o lúdico como estado de espírito, característica do humano, possibilidade para a educação de crianças. Com base no lúdico, Faria (2018) defende o brincar livre e o protagonismo infantil nas instituições educativas que atendem crianças.

Pereira (2017) menciona a escassez de pesquisas a respeito da trajetória docente e da construção de identidades no contexto da Educação Infantil nas creches universitárias. Assim, a identidade docente aparece como tema neste estudo.

Realizando a crítica sobre o chamado “fracasso escolar” e a necessidade de revisão da proposta curricular e pedagógica das instituições de Ensino Fundamental, Faria (2018) aponta a necessidade de resgatar o lúdico nesses espaços, tal como ocorre nas instituições de Educação Infantil, onde o lúdico é eixo da proposta pedagógica e do trabalho realizado cotidianamente.

Melo (2019) destaca ideias que transitam sob os temas da pedagogia da participação (Kishimoto; Oliveira-Formosinho, 2013), da pedagogia anticolonialista (Richter; Barbosa, 2013), da pedagogia macunaímica (Faria; Macedo; Santos, 2013) e também da pedagogia não fascista (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009), ressaltando-as como pedagogias necessárias para um trabalho de qualidade com os bebês e as crianças pequenas.

Neste tópico, destacam-se tanto a carência de estudos sobre identidades docentes na Educação Infantil (Pereira, 2017), quanto a necessidade de resgatar o brincar no Ensino Fundamental como eixo curricular (Faria, 2018). Por fim, perspectivas como a pedagogia da participação, anticolonialista, macunaímica e não fascista ampliam os referenciais para um trabalho de qualidade com bebês e crianças pequenas (Melo, 2019).

#### **2.4 Concepções sobre crianças e infâncias nos estudos revisados**

Ressaltamos neste tópico as concepções de crianças e infâncias presentes nos estudos revisados, considerando-as como marcas da identidade que se constrói em contextos educativos, seja no âmbito da formação inicial e continuada, como no cotidiano de trabalho de professoras da Educação Infantil.

Ao tratar de uma educação infantil de qualidade, que não dissocia o cuidar e educar, um desafio que se coloca é construir uma educação que respeite as crianças e as suas infâncias. A brincadeira é o fio condutor do fazer pedagógico na instituição investigada por Barros (2015), assim como o papel das professoras é reconhecido como o de incentivar e apoiar a mesma. A respeito das análises expostas por Barros (2015), ressalta-se uma concepção de infância plural, em que as crianças são protagonistas e respeitadas no espaço da creche. Faria (2018) reconhece as crianças como seres potentes e a infância em sua pluralidade, defendendo

a brincadeira como direito das crianças, apresentando definições legais da política pública brasileira. Ao analisar as manifestações do lúdico.

Faria (2018) observa que na Educação Infantil o lúdico e o brincar são garantidos em tempos e espaços planejados, livres e até mesmo construídos pelas próprias crianças, enquanto no Ensino Fundamental o brincar e o lúdico, ainda que ocorram, ficam à mercê do planejamento docente e dos conteúdos de ensino. Assim, as crianças manifestam o quanto o 1º ano do ensino fundamental é um lugar “mais difícil” em comparação ao 2º período da Educação Infantil, uma vez nele há mais tarefas e menos tempo para brincar. Em um dos eixos de análise do trabalho de Faria (2018), destaca-se a necessidade de construção de uma escola com crianças, que seja independente do lugar e das estruturas, almejando-se um espaço educativo que dialogue e respeite as especificidades das crianças e reconheçam as infâncias plurais, “desejamos para as nossas crianças, uma escola brincante e uma sociedade lúdica” (Faria, 2018, p. 143), ou como uma das crianças investigadas expressa “eu quero uma escola que brinca o tempo todo”. A criação de diálogos sobre as necessidades das crianças nas instituições educativas caminha para a construção de práticas para a construção de uma escola com crianças.

No trabalho de Faria (2018) é possível perceber o quanto as concepções docentes são atreladas a escolhas cotidianas, tais como o tempo destinado às brincadeiras, organização dos espaços, definição dos materiais.

As diferentes referências, citações e narrativas expostas ao longo da tese de Melo (2019) invocam o olhar para os diferentes campos e áreas do conhecimento que investem e disputam o olhar sobre as crianças e as infâncias, tais como a história para o entendimento de que a infância é uma construção, a sociologia para compreender os processos de socialização, a filosofia para pensar as crianças e suas diferenças. Ainda que no levantamento realizado por Melo (2019) acerca da temática “Pedagogia da Infância” predominem os estudos na área da educação, a pesquisadora demonstra como os campos da sociologia, da filosofia, da história e das artes visuais, da matemática e da psicologia também são presentes na produção do conhecimento sobre as crianças e as infâncias na EEI-UFRJ. Cada uma dessas áreas é observada com uma metodologia e interesse diferenciado, destacando-se em seus temas e perspectivas. A área da educação, por exemplo, destaca as dimensões das práticas pedagógicas e a política, por meio de metodologias que caminham ao encontro dos estudos de caso, da pesquisa-ação educacional e da análise documental e/ou bibliográfica.

As pesquisas de Barros (2015), Faria (2018) e Melo (2019) convergem para a defesa de concepções de crianças e infâncias plurais, protagonistas e respeitadas em seus direitos. Barros (2015) enfatiza a brincadeira como fio condutor do fazer pedagógico nas UUFElS, articulando gestão democrática e formação docente à valorização das crianças como sujeitos de direitos. Faria (2018) reforça a potência das crianças e a necessidade de uma escola brincante, que reconheça o lúdico como direito e condição para a vivência plena das infâncias, contrapondo-o à rigidez do ensino fundamental. Já Melo (2019) amplia a reflexão ao evidenciar como diferentes áreas do conhecimento — da sociologia à filosofia, da história às artes — constroem múltiplos olhares sobre as crianças, revelando a infância como construção social e cultural em permanente disputa e ressignificação.

## 2.5 Referencial teórico e metodologias

Destacamos a seguir o modo como as pesquisas em unidades de Educação Infantil universitárias, considerando a formação de professores, o desenvolvimento profissional docente e o tema das identidades docentes, estão sendo realizadas. O quadro abaixo sinaliza as metodologias e procedimentos empregados, bem como a informação sobre os modos de participação e integração dos/das pesquisadores/pesquisadoras em suas próprias pesquisas, o que, dê certa forma, permite identificar traços identitários que definem esses sujeitos como professoras-pesquisadoras (Zeichner, 1992; 1993; 2008; Schön, 1983; 1992; 2000).

<b>Quadro 3. Revisão bibliográfica sobre Unidades de educação infantil universitárias e formação de professores - metodologias e procedimentos metodológicos</b>					
Nº	Produção	Objetivo	Metodologia	Procedimentos	Sujeitos da pesquisa
1	Pacheco (2005)	Investigar o desenvolvimento de ações pedagógicas em educação musical a partir da constituição de um grupo de professoras atuantes em turmas de educação infantil.	Investigação-ação educacional	Diários de campo, observações e gravações em áudio	Pesquisa com professoras
2	Vieira (2013)	Compreender em que medida a documentação pode apoiar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da educação infantil?	Estudo de caso	Revisão da produção teórica sobre o tema e estudo de caso	Coordenadora pedagógica com professoras

3	Cardoso (2014)	Compreender como os bebês estão evidenciados na prática reflexiva do professor que é instrumentalizada por meio dos registros e da documentação pedagógica.	Inspiração etnográfica	Análise de registros de professoras, observação participante	Pesquisa de professora com professoras
4	Barros (2015)	Conhecer, analisar e refletir sobre as ações e processos de formação docente continuada levando em consideração as concepções de infância, assim como as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, próprias de uma unidade universitária.	Estudo de caso	Levantamento e análise de documentos e fotografias e entrevistas semi-estruturadas	Pesquisa com professoras
5	Lima (2015)	Conhecer as representações sociais dos professores sobre a Arte na Educação Infantil, identificar práticas e habilidades artísticas desenvolvidas nas instituições educativas investigadas e refletir sobre as contribuições da Arte para a formação integral da criança.	Pesquisa em Representações Sociais	Observação não-participante e entrevistas semi-estruturadas	Pesquisa com professoras
6	Pereira (2017)	Compreender como a ludicidade é referida na constituição da profissionalidade entre docentes do EBTT em uma creche universitária da rede federal de ensino, a fim de ampliar as discussões sobre a importância atribuída ao lúdico na construção dos saberes profissionais docentes na Educação Infantil.	Pesquisa exploratória	Questionário aberto e grupo focal	Pesquisa de professora com professoras
7	Faria (2018)	Investigar as manifestações do lúdico e do brincar no cotidiano escolar do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, com centralidade na infância e nas crianças.	Pesquisa participante	Análise documental e observação participante	Pesquisa de professora com professoras e crianças
8	Melo	Investigar como os	Narrativa	Observação não	Pesquisa de

	(2019)	diferentes interlocutores pensaram as crianças e as suas infâncias na construção de uma pedagogia da infância na EEI-UFRJ, em sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão, no espaço físico da Escola de Educação Infantil da UFRJ, localizada no Campus da UFRJ, na Cidade Universitária, Rio de Janeiro (RJ).		participante e análise documental	professora-pesquisadora com professoras e outros interlocutores
--	--------	---	--	-----------------------------------	---

**Fonte:** Elaboração própria.

Faria (2018) têm por referência a teoria histórico cultural e os estudos de Vigotski (2014), com fins de investigar as manifestações do lúdico e do brincar em duas turmas, uma da Educação Infantil e outra do 1º ano do Ensino Fundamental.

O referencial teórico do trabalho de Vieira (2013) corrobora com os estudos da formação de professores e se dá com base em Nóvoa (1992; 1995), Oliveira-Formosinho (2007), Tardif (2002) e Zeichner (2008).

Lima (2015) tem por referencial teórico a Teoria das Representações na perspectiva moscoviciana.

Para referenciar o tema da ludicidade, Pereira (2017) dialoga com Huizinga (2000), Caillois (1990), Brougère (1998), Kishimoto (1998) e Luckesi (1998, 2000) e Lopes (2004), compreendendo-a ora como atividade, ora como elemento subjetivo e de identidade tanto pessoal como profissional.

Pacheco (2005) descreve o caminho metodológico de sua investigação dando ênfase à investigação-ação educacional como metodologia de pesquisa. Segundo o pesquisador, a investigação-ação educacional permite ultrapassar os limites da mera observação e proporciona caminhar em direção à interpretação e mudança de uma dada realidade. Ainda, a metodologia em voga exige a participação coletiva e a reflexão de professores sobre suas próprias práticas, tendo a práxis como fundamento. As ideias da investigação-ação educacional são baseadas na Escola de Frankfurt e nas teorizações de Paulo Freire (1998) e Garcia (1999) é referência para a exposição sobre a investigação-ação educacional nesta seção. Os conceitos de emancipação, transformação social e colaboração são discutidos na seção.

A metodologia adotada por Vieira (2013) permite analisar o relato de professoras e suas trajetórias como docentes, o estudo sobre um determinado tema, a avaliação dos

momentos de estudo, diários de campo e relatórios de grupos de crianças, revelando processos formativos da profissão docente, do ponto de vista da profissionalização e da construção de práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Cardoso (2014) destaca como metodologia o estudo de caso, fazendo uso dos seguintes procedimentos metodológicos: análise de materiais produzidos pela creche investigada (fotografias, vídeos, pasta-memória, relatório de grupo e planejamento das educadoras), entrevistas semi-estruturadas com as educadoras da instituições, observações sistematizadas em um diário de campo da pesquisadora, relatos produzidos pelas famílias, acompanhamento de reunião de formação com as educadoras e reunião de pais e acompanhamento do processo de organização de uma exposição de final de ano.

Barros (2015) tem por metodologia o estudo de caso, sob procedimentos da análise institucional e aportes teóricos do materialismo histórico-dialético. A pesquisa seleciona como instrumentos metodológicos: o estudo da produção do conhecimento na e da instituição investigada, o estudo de documentos e monumentos sobre ações de formação docente continuada e a realização e análise de entrevistas semi estruturadas com professoras, professorandas/bolsistas e coordenadora pedagógica.

Lima (2015) realiza o reconhecimento das representações sociais de professores sobre a Arte nas práticas de educação artística desenvolvidas em duas instituições. A pesquisadora realizou entrevistas e as analisou sob o aporte teórico de Bardin (2006; 2011). Além das entrevistas, Lima (2015) realizou observações e salienta como instrumentos do processo de investigação: registros em caderno de campo, fotografias e filmagens.

A metodologia de pesquisa utilizada por Pereira (2017) caminha no sentido de investigar a profissionalidade docente e as trajetórias profissionais de professoras de uma creche universitária, por isso se pauta nas histórias de vida (Nóvoa, 2007) para explorar, por meio de questionários e grupo focal, as concepções, os perfis e as identidades atreladas à ludicidade e ao trabalho na Educação Infantil dos sujeitos investigados. O questionário proposto pela pesquisadora dá conta de traçar o perfil do grupo investigado, bem como a aproxima da visão de cada professora a respeito do tema em questão. Já o grupo focal, outro instrumento de produção de dados utilizado, promove interação entre os sujeitos da pesquisa e contrapõe pontos de vista. No exercício de produção da dados, no qual Pereira (2017) coloca-se como sujeito de sua própria pesquisa, a formação inicial, a formação continuada, o tempo de experiência de cada professora, as formas de contratação e suas trajetórias de

ensino, pesquisa e extensão, permitem olhar para a composição de um perfil coletivo que caracteriza a própria creche em que trabalham.

Faria (2018) realiza a investigação com base na metodologia da pesquisa participante e com foco para as manifestações das crianças dos grupos investigados acerca do lúdico, utilizando como procedimentos metodológicos a análise das falas, dos desenhos, dos objetos dispostos, dos registros em diário da pesquisadora e em registros fotográficos.

Melo (2019) pauta-se nos Estudos da Infância e nas concepções de narrativa e experiência de Walter Benjamin. A metodologia adotada pela pesquisadora caminhou desde a revisão de produção teórica sobre o tema da pedagogia da infância na EEI-UFRJ, assim como o encontro e o diálogo com os diferentes interlocutores já citados, proporcionando-lhe a compreensão/experiência sobre uma pedagogia própria da instituição, a qual escuta, acolhe e promove a participação das próprias crianças nas atividades diárias.

Em síntese, o levantamento bibliográfico em questão mostrou-se pertinente e relevante para a pesquisa ao possibilitar um mapeamento sistemático da produção acadêmica brasileira sobre a formação de professores da Educação Infantil em instituições universitárias, com especial atenção às creches e unidades de educação infantil vinculadas às universidades federais. Tal movimento não apenas justificou o percurso metodológico adotado, como também evidenciou lacunas e dispersões na produção científica, reafirmando a necessidade da investigação proposta.

Os achados do mapeamento revelam que as pesquisas analisadas convergem para a valorização da formação inicial e continuada como elemento central na constituição da identidade docente na Educação Infantil, especialmente em contextos universitários marcados pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Destacam-se estudos que evidenciam a documentação pedagógica, a ludicidade, a arte, a música e a escuta das crianças como dispositivos formativos que articulam prática reflexiva, autoria docente e construção coletiva de saberes. Ao mesmo tempo, o levantamento explicita a predominância de metodologias qualitativas — como estudos de caso, investigação-ação, pesquisa participante e narrativas — que reconhecem professores como sujeitos de pesquisa e produtores de conhecimento. Esses resultados fazem a pesquisa avançar ao situar seu objeto em um campo ainda pouco explorado, especialmente no que se refere às identidades docentes e ao trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas em unidades universitárias de Educação Infantil.

O levantamento bibliográfico evidencia que as instituições universitárias de Educação Infantil constituem espaços singulares de formação docente, nos quais se articulam

concepções contemporâneas de infância, práticas pedagógicas inovadoras e processos formativos ancorados na reflexão sobre a experiência. Os estudos analisados apontam para uma compreensão de crianças e infâncias como plurais, potentes e protagonistas, ao mesmo tempo em que reafirmam a docência na Educação Infantil como uma prática intencional, investigativa e construída no cotidiano. Dessa forma, o mapeamento não apenas sustenta teoricamente a pesquisa, como também delimita seu campo de contribuição, ao evidenciar a necessidade de aprofundar as discussões sobre identidade docente e formação de professores em contextos universitários, consolidando-os como territórios férteis para a produção de conhecimento e para a reinvenção da pedagogia da infância.

Na próxima seção, mapeia-se o campo da formação de professores no Brasil, com destaque para a conceituação de desenvolvimento profissional e saberes e identidades docentes.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

*Imagem 3. Observando família de saguis. 2025. Memória do olhar que encontra os detalhes.*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.*

*Jorge Larrosa, 2002, p.21*

Esta pesquisa foi proposta para investigar os saberes e as identidades de professoras que atuam na docência com bebês e crianças pequenas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos (CAU-UFSCar).

O CAU-UFSCar está localizado na área Sul da Universidade Federal de São Carlos, campus de São Carlos, e atende bebês e crianças pequenas em turnos parciais e/ou integrais. O CAU-UFSCar foi durante muitos anos denominado Unidade de Atendimento à criança, inscrito em âmbito universitário e reconhecido como instituição de educação infantil federal, assistido pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar - ProACE. Atualmente, o CAU-UFSCar é vinculada ao Centro da Educação e Ciências Humanas da UFSCar (CECH/UFSCar) e sua proposta leva em consideração os princípios dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010).

A pesquisa intitulada “*Docências no colégio de aplicação da UFSCar: uma etnografia dos saberes e das identidades que inspiram uma outra educação dos 0 aos 10 anos*” caracterizou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada na etnografia e fez uso de diversos procedimentos para a produção, coleta e análise de dados para atender aos seus objetivos, tais como entrevistas, diários, revisão e análise de documentos, bem como observações do cotidiano vivenciado. A pesquisa qualitativa busca por técnicas e métodos que considerem o contexto social como um fenômeno, privilegiando a prática e o propósito transformador do conhecimento (Triviños, 1987; André, 2001).

A investigação buscou responder à seguinte questão: *De que modo os saberes e as identidades construídas por professoras de bebês e crianças pequenas, no Colégio de Aplicação da UFSCar, podem contribuir para repensar a educação das crianças maiores?*

Teve-se por hipótese que os saberes e as identidades docentes construídos pelas professoras no trabalho com bebês e crianças pequenas oferecem contribuições para repensar práticas pedagógicas voltadas às crianças maiores no âmbito de uma educação da infância, uma vez que se pautam em práticas democráticas, de diálogo e de respeito construídas colaborativamente no cotidiano com diferentes sujeitos; considerando tempo de atuação, experiência, espaços, materiais e concepções, essas práticas permitem repensar a educação de crianças maiores.

O objetivo desta pesquisa foi direcionado para “*Analisar como a formação e o desenvolvimento profissional das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar, no trabalho com bebês e crianças pequenas, produzem saberes e identidades docentes que podem inspirar a educação das crianças maiores*”. Dos objetivos específicos, apresentam-se:

- 1) Mapear e analisar o processo formativo (formação inicial e continuada) das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar;

- 2) Mapear e analisar as concepções docentes e as práticas pedagógicas das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar;
- 3) Analisar as identidades e os saberes das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar;
- 4) Compreender de que modo as práticas pedagógicas da Educação Infantil podem refletir sobre as práticas pedagógicas com crianças maiores.

O quadro abaixo organiza as fontes dos dados e as conecta aos objetivos que cada um deles buscou responder:

<b>Quadro 4. Fontes dos dados e objetivos atingidos</b>	
<b>Fonte dos dados</b>	<b>Objetivos atingidos</b>
Análise de documentos/ produções	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mapear e analisar as concepções docentes e as práticas pedagógicas das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisar as identidades e os saberes das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar;</li> </ul>
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mapear e analisar o processo formativo (formação inicial e continuada) das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mapear e analisar as concepções docentes e as práticas pedagógicas das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisar as identidades e os saberes das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender de que modo as práticas pedagógicas da Educação Infantil podem refletir sobre as práticas pedagógicas com crianças maiores.</li> </ul>
Diários da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mapear e analisar as concepções docentes e as práticas pedagógicas das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisar as identidades e os saberes das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender de que modo as práticas pedagógicas da Educação Infantil podem refletir sobre as práticas pedagógicas com crianças maiores.</li> </ul>

As fontes de dados acima descritas foram utilizadas à luz da etnografia (Geertz, 1989; 2004; Fonseca, 1999; André, 2008; Oliveira, 2013; Reis e Mendes, 2018; Silva e Silva, 2021), buscando correspondência entre os conteúdos produzidos e a própria realidade vivenciada durante a investigação. Os documentos e produções permitiram antecipar algumas considerações sobre o contexto do CAU-UFSCar, uma vez que expressaram e permitiram mapear ideias e concepções sobre bebês e crianças, sobre a educação infantil, sobre o papel

das professoras na educação de bebês e crianças, sobre a organização do contexto e sobre a abertura para projetos e experiências. Com as entrevistas, estas concepções e ideias foram retomadas no diálogo com as próprias professoras, podendo ser refletidas, repensadas, confirmadas e/ou refutadas. Com os diários da pesquisadora, também foi possível dialogar com ideias e concepções analisadas, que num processo de síntese e reflexão, vão desenhando a forma como as práticas pedagógicas de Educação Infantil podem refletir sobre as práticas pedagógicas com crianças maiores, uma vez que a pesquisadora, neste entre-lugar da docência, foi constituindo uma outra forma de ser professora.

Como é possível perceber, os objetivos apresentados perpassam diferentes dimensões da formação, da atuação, dos saberes e da construção das identidades docentes. Quando tomamos como ponto de partida o processo de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2008; 2009; Pinazza, 2013), lidamos com inúmeros enfoques e metodologias que investigam a formação inicial e a formação continuada, as fases da carreira, bem como as identidades e as representações docentes. Nesta pesquisa, toma-se por base a investigação de cunho etnográfico.

### **3.1 A pesquisa etnográfica - entre o método e seus procedimentos**

A etnografia é um metodologia de pesquisa advinda da Antropologia e que busca compreender os significados e significantes de um grupo social, considerando a diversidade dos contextos, das práticas culturais, das dinâmicas e das culturas construídas e estabelecidas por ele. A etnografia possui o objetivo de compreender o complexo e dinâmico fenômeno humano, interpretando-o ao invés de mensurá-lo. O método etnográfico pressupõe a entrada e permanência do pesquisador num determinado contexto ou grupo, pois é preciso conviver com os nativos para conhecê-los (Geertz, 1989; 2004).

A pesquisa etnográfica é de natureza qualitativa (Minayo, 2014)<sup>16</sup>. Dentre as características do método etnográfico, destaca-se a produção de registros a partir de observações com ênfase no cotidiano de um determinado grupo, dando voz aos seus membros e interpretando a subjetividade dos sujeitos que o compõem - incluindo-se o próprio pesquisador.

---

<sup>16</sup> A etimologia da palavra (*ethnos* + *grafia*) traduz-se como “escrita sobre um povo ou nação”, assim como qualquer rede social. A etnografia clássica é representada pelo trabalho de Malinowski (1976) e a etnografia contemporânea pelo trabalho de Geertz (1989, 1973), Lévi-Strauss (1988), Erickson (1992), Woods (1986), Mehan (1992) e Willis (1977).

A etnografia na educação permite compreender, analisar, investigar, refletir, desvendar e/ou interpretar as relações entre os diversos sujeitos da prática educativa - professores, gestores, alunos (André, 2008; Oliveira, 2013; Reis e Mendes, 2018; Silva e Silva, 2021). Diversos temas se colocam como pertinentes para na pesquisa etnográfica em educação, dentre eles, o estudo das práticas pedagógicas, a formação de professores, a identidade docente, a profissionalização docente, a organização do trabalho pedagógico nas escolas, o fracasso escolar e outros (André, 2008), para os quais se faz uso de procedimentos que envolvem, sobremaneira, a observação participante, a realização de entrevistas e a análise de documentos.

A pesquisa etnográfica possui caráter descritivo e indutivo e dá ênfase ao processo investigativo, mais do que aos resultados pretendidos, considerando-o um *continuum*. A relação entre pesquisador e pesquisado é diferenciada nesse método de investigação, no qual quem pesquisa afeta e é afetado, compreende um determinado olhar sobre a realidade estudada e necessita da troca com os diferentes sujeitos para realizar uma interpretação. Ainda, considera-se que os processos sob os quais sustentam-se determinados grupos sociais são sempre históricos e situados.

Não se trata de realizar uma cópia fiel da realidade, mas de interpretá-la para fins de compreendê-la em sua complexidade. O pesquisador que se pauta na etnografia busca reconstruir os processos e relações que se configuram na experiência diária, no caso da educação, na experiência que se dá no contexto escolar. André (2008) destaca quatro dimensões para compreender o dinamismo da vida escolar: 1) a dimensão subjetiva/pessoal, que em poucas palavras, refere-se ao papel que cada sujeito - professor e aluno - assume no cotidiano escolar; 2) a dimensão institucional/ organizacional, referente às formas de organização do trabalho pedagógico, as estruturas de poder e de decisão, os níveis de participação, os recursos humanos e materiais disponíveis numa instituição; 3) a dimensão dos objetivos e conteúdos de ensino, que colocam em pauta as relações entre os sujeitos e as relações desses sujeitos com os objetos de conhecimento e 4) a dimensão dos determinantes macroestruturais da prática educativa, que fazem referência aos ditames políticos e éticos de uma determinada sociedade.

A pesquisa etnográfica não se dá de forma linear ou com base em fases de investigação, mas há momentos que precisam ser considerados pelo pesquisador para que o rigor do método científico em pauta seja qualificado (Fonseca, 1999; Oliveira, 2013), sendo eles:

- Estranhamento - nesse momento, o pesquisador compreende que há algo a ser desvendado, reconhecido, interpretado. Esse momento se baseia em perguntas, aprofundamento teórico, reflexão, observação da realidade, listagem de tópicos e produção de dados iniciais;
- Esquematização - nesse momento, realiza-se a organização e sistematização dos dados encontrados e que foram registrados em diários, entrevistas, da leitura de documentos e outros achados;
- Desconstrução - nesse momento, percebe-se a realidade investigada para além dos estereótipos e do senso comum, pautando-a nos referenciais teóricos adotados;
- Comparação - esse momento realiza a busca por modelos análogos ao que foi observado, compreendendo o diálogo, a comparação e interação entre diversas realidades existentes;
- Busca por modelos alternativos.

Para Oliveira (2013), há um embate a ser observado nas pesquisas que se utilizam do método etnográfico, qual seja, a mera reprodução de falas e observações e a mera reprodução de teorias. O texto antropológico, criativo e interpretativo, sob o qual se realiza uma espécie de artesanato intelectual (Mills, 1965), deve colocar a observação do pesquisador e a teoria a ela subjacente em relação dialógica. As condições para a realização de uma etnografia baseiam-se na descrição, relato, interpretação e reinterpretção do cotidiano vivido em um grupo, transformando o exótico em familiar e o familiar em exótico (DaMatta, 1978).

Na pesquisa etnográfica há uma relação colaborativa entre pesquisador e pesquisados, transpondo as concepções da pesquisa tradicional que supõe a neutralidade entre sujeito e objeto. Assim, o ponto de partida da etnografia é a interação entre pesquisador e participantes e a partir desse ponto, coloca-se em dúvida a maneira do pesquisador ver as coisas e a maneira de ver as coisas dos próprios sujeitos em investigação. A subjetividade é um elemento essencial na pesquisa etnográfica (Fonseca, 1999).

Trata-se de partir do particular em busca de sistemas, padrões, de repetições que permitam entendimento sobre o funcionamento de um grupo social e esses sistemas podem ser interpretados como modelos hipotéticos. O método etnográfico não trata simplesmente de recolher e apresentar dados, mas é um processo de produção de conhecimento, no qual etnógrafo e nativos, ou seja, pesquisador e pesquisados, estabelecem trocas e por meio de um

clima de confiança, buscam compreender e representar um fenômeno cultural (Reis e Mendes, 2018; Silva e Silva, 2021). Ampliando essa definição, Mainardes e Marcondes (2011), ao refletirem sobre a etnografia crítica para a pesquisa em educação, apontam este método como uma forma de ativismo social com o qual é possível resolver problemas sociais com vias de emancipação.

A possibilidade de documentar a realidade, por meio da observação, análise e interpretação aprofundada de um grupo, considerando o contexto sócio-histórico e as dimensões macrossociais, torna possível evidenciar tensões, dilemas, ambivalências e inacabamentos. Tratando-se do contexto educacional, a etnografia permite olhar e interpretar práticas, bem como compreender as relações entre professores, entre professores e os alunos, entre os alunos e o conhecimento, as tensões que se colocam sobre a instituição escola, os dilemas envolvendo as famílias e suas diferentes configurações, assim como a própria formação de professores.

No caso desta pesquisa, fez-se uso de etnografia e de seus procedimentos metodológicos para investigar e compreender o contexto de uma instituição de educação infantil, buscando elementos para documentar o modo como se dão os processos formativos nela presentes. Assim, nosso interesse é documentar o processo de produção de conhecimento sobre o ser professora numa instituição de educação infantil universitária. A seguir, apresentamos as etapas e os instrumentos utilizados para compor essa documentação.

### **3.2 Etapas da pesquisa**

A pesquisa *“Docências no Colégio de Aplicação da UFSCar: uma etnografia dos saberes e das identidades que inspiram uma outra educação dos 0 aos 10 anos”* desenvolveu-se em diferentes etapas e, em todas elas, a pesquisadora colocou-se de modo ativo no processo de produção e análise das informações, uma vez inserida na equipe de trabalho da instituição<sup>17</sup>.

No processo de desenhar o projeto de pesquisa, a pesquisadora iniciava o seu trabalho como educadora pesquisadora no CAU-UFSCar. A função de educadora pesquisadora se inscreve no projeto de extensão “Brincadeiras e Interações na Unidade de Atendimento à Criança” vinculado ao Programa de Extensão (23112.002018/2017-31) da Universidade

---

<sup>17</sup> A pesquisadora narra um pouco da experiência como educadora pesquisadora em capítulo recente publicado no livro “A dialogia entre Ensino, Pesquisa e Extensão em diferentes Contextos Pedagógicos”, disponível em: [https://pedrojoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/12/EBOOK\\_A-dialogia-entre-Ensino-Pesquisa-e-Extensao-em-diferentes-Contextos-Pedagogicos.pdf](https://pedrojoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/12/EBOOK_A-dialogia-entre-Ensino-Pesquisa-e-Extensao-em-diferentes-Contextos-Pedagogicos.pdf)

Federal de São Carlos - São Carlos (UFSCar/São Carlos). A pesquisadora permaneceu nessa função entre janeiro de 2023 e agosto de 2024. A partir de setembro de 2024 a pesquisadora assumiu o cargo de professora substituta na unidade. Nas duas funções - educadora e professora substituta - a pesquisadora participou do cotidiano da unidade, desenvolvendo as ações previstas para o seu trabalho, como: levantamento dos conteúdos e argumentos das brincadeiras infantis junto às crianças atendidas pelo CAU-UFSCar, intervenções práticas (atividades pedagógicas em salas) que contribuíssem para o aprimoramento do trabalho junto às crianças atendidas na Unidade, a proposição e o desenvolvimento de atividades que possuíssem como eixo as interações e as brincadeiras (Brasil, 2010), com propostas inclusivas ao público alvo da educação especial, a realização de registro fotográfico das práticas vivenciadas com as crianças e demais professoras e educadoras, a apresentação do conhecimento produzido em evento aberto à comunidade do CAU-UFSCar e público interessado, a implementação e avaliação das atividades propostas, a elaboração de relatório mensal das atividades realizadas e elaboração de relatório final da atividade de extensão

Ora como educadora pesquisadora auxiliando nas demandas da unidade, ora como professora substituta assumindo um grupo de crianças no período de licença maternidade de uma das docentes, como também auxiliando nos processos de gestão da unidade, acompanhando as atividades da Coordenação Pedagógica e da Direção, a pesquisadora também participou do processo de pesquisa imprimindo nela as considerações de seu próprio aprendizado profissional.

Após novos delineamentos e mudança no tema e objetivos da pesquisa, revistos pela pesquisadora e sua orientadora, a primeira etapa empírica e de construção de dados consistiu no mapeamento e observação do cotidiano do CAU-UFSCar e na produção de registros - diários reflexivos e registros fotográficos, produzidos no período de março de 2023 a dezembro de 2024. A pesquisadora produziu diários, bem como relatórios mensais que foram retomados na etapa de análise e triangulação das informações produzidas. Nessa etapa, também realizou-se a leitura e análise dos documentos orientadores da unidade, bem como livros organizados pelas docentes e que narram as experiências e projetos com bebês e crianças na instituição, sendo eles:

- “Infância(s) e formação profissional: trajetórias e memórias da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar”, organizado por Andrea Braga Moruzzi

- “Encontros com bebês e crianças: experiências de infâncias na UAC”, organizado por Clau Fragelli, Danitza Dianderas da Silva, Gabriella Pizzolante da Silva e Thais Fernanda Leite Madeira.

Sobre as obras acima mencionadas, atentou-se para as concepções de infância, de criança e de educação infantil presentes em seus capítulos e as formas de trabalho na/da unidade (metodologias, modelos pedagógicos e referenciais teóricos adotados pelas docentes). Esses aspectos funcionaram como categorias de análise, adotadas sob o referencial teórico das Pedagogias das Infâncias.

Na seção 6 deste texto, as análises do livro *“Infância(s) e formação profissional: trajetórias e memórias da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar”*, são utilizadas para caracterizar o contexto da pesquisa, em seus aspectos históricos e infraestruturais. Já a obra *“Encontros com bebês e crianças: experiências de infâncias na UAC”* e sua análise convida à uma primeira interpretação sobre os saberes e identidades produzidas por professoras de crianças no contexto do CAU-UFSCar.

A segunda etapa de produção de dados consistiu na análise das propostas pedagógicas produzidas pelas docentes e entregues à Coordenação Pedagógica da unidade no ano de 2024. As propostas pedagógicas são previstas no Projeto Político Pedagógico da UAC/UFSCar e são produzidas anualmente de acordo com as especificidades dos grupos escolhidos pelas docentes no final do ano anterior. A atribuição das salas ocorre ao final de cada ano letivo e segue o seguinte critério: posição de cada professora em relação ao concurso prestado para ingresso no CAU-UFSCar e rodízio das professoras em relação a cada concurso. Assim, no primeiro grupo há três professoras e elas escolhem primeiro, realizando o rodízio entre elas. O segundo grupo é composto por oito professoras que participaram de um segundo concurso; também é feito um rodízio entre elas. Por fim, duas professoras se inserem em um terceiro grupo referente ao terceiro concurso para ingresso de professoras efetivas no CAU-UFSCar. O critério segue a lógica de tempo de serviço na instituição e foi discutido e acordado entre as professoras no ano de 2019.

Ao todo, foram lidas e analisadas sete propostas pedagógicas, disponibilizadas pela coordenadora pedagógica da instituição no ano de 2024. Foram selecionadas todas as propostas que estavam disponíveis no ambiente virtual Classroom da Coordenação Pedagógica no ano de 2024, ou seja, todas as que foram entregues pelas professoras no prazo estipulado pela coordenadora pedagógica naquele ano. Das sete propostas lidas e analisadas,

somente as análises de quatro delas serão apresentadas neste texto, dado aceite de participação na pesquisa de suas respectivas autoras/professoras.

A pesquisadora organizou um quadro de análise contendo categorias importantes para se pensar a educação de bebês e crianças, construído com base nas Pedagogias das Infâncias (Rocha, 1999; Kishimoto; Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho, 2013), sendo elas: a escuta, as interações e brincadeiras como eixos das propostas, o pensamento dialético e o diálogo, os projetos de trabalho, crianças protagonistas/crianças participando da cultura/cultura infantil, diversidade, democracia e respeito, direitos das crianças, papel da professora e papel da educação infantil. Essa análise será retomada e irá compor a triangulação de dados que se pretende.

Por fim, a terceira etapa empírica consistiu na realização de entrevistas com as docentes efetivas da UAC/UFSCar. Da equipe composta por treze professoras do EBTT, sete aceitaram participar da pesquisa<sup>18</sup>, respondendo ao questionário inicial enviado pela pesquisadora em outubro de 2024. O questionário inicial auxiliou na composição das informações sobre o contexto do CAU-UFSCar, como também permitiu mapear informações sobre um perfil do grupo de professoras efetivas que trabalham na unidade. Esse mapeamento será apresentado em tópicos seguintes desta seção.

Após agendamento das datas e horários para realização das entrevistas, a pesquisadora disponibilizou de forma prévia o Roteiro da Entrevista às professoras, as quais ocorreram entre novembro de 2024 e março de 2025. Nesse momento, todas as entrevistas foram realizadas, gravadas em áudio, armazenadas, transcritas e analisadas. Neste texto, mantivemos o anonimato das pessoas entrevistadas, que escolheram um nome fictício inspirado em suas artistas preferidas<sup>19</sup>.

As análises e interpretações realizadas partiram do referencial teórico da Análise do Conteúdo (Bardin, 2011). De acordo com esse procedimento metodológico, a análise textual (de livros, documentos institucionais, entrevistas e diários) é feita em três etapas: 1) pré-análise, que consiste na leitura flutuante dos dados brutos da coleta, análise das respostas considerando os objetivos da pesquisa e observação de narrativas em comum; 2) exploração do material, que busca nas operações de codificação e categorização do material coletado, por meio de temas que se assemelham ou se diferenciam, resultando nas categorias de análise e 3) tratamento dos resultados com inferência e interpretação segundo o marco conceitual. Assim,

---

<sup>18</sup> As demais professoras não aceitaram ou não demonstraram interesse em participar da investigação.

<sup>19</sup> As participantes escolheram ser representadas por artistas brasileiras como as cantoras Sandy, Elis Regina e Cris Barulins, assim como as figuras internacionais Frida Kahlo, a romancista Jane Austen e a artista plástica Hilma af Klint.

[...] a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. (BARDIN, 2011, p. 15)

O quadro abaixo (Quadro 5) ilustra o movimento de realização das etapas citadas.

<b>Quadro 5. Etapas da pesquisa</b>			
Etapa	Período de realização	Atividade realizada	Instrumentos metodológicos utilizados
1	jan. 2023 a jul. 2024	Mapeamento e observação do cotidiano do CAU-UFSCar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Produção de registros escritos e fotográficos (diários de pesquisa e relatórios);</li> <li>2. Leitura e análise dos documentos orientadores da unidade e de livros organizados pelas docentes da equipe;</li> </ol>
2	jan. 2024 a jul. 2024	Leitura e análise das Propostas Pedagógicas da unidade no ano de 2024;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organização de quadro de análise</li> </ol>
3	nov. 2024 a fev. 2025	Entrevistas com docentes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realização das entrevistas;</li> <li>2. Transcrição das entrevistas;</li> <li>3. Pré-análise das entrevistas</li> </ol>

### **3.3 Da entrada no campo de pesquisa às questões éticas**

A pesquisadora iniciou o seu trabalho no CAU-UFSCar em fevereiro de 2023. Dentre suas atribuições como educadora-pesquisadora, acompanhava a rotina de um dos grupos do período da manhã, participando do planejamento junto à professora regular da turma e substituindo outras professoras do mesmo período na ocasião de faltas e/ou afastamentos. Nesse período, teve a oportunidade de conhecer e desenvolver propostas com os diferentes agrupamentos. A entrada no contexto do CAU-UFSCar foi positiva, com acolhimento das professoras e outras profissionais e empolgação por parte da pesquisadora.

No ano de 2023 a pesquisa foi apresentada à equipe gestora do CAU-UFSCar, que previamente autorizou a sua realização nesse espaço após apreciar os seus objetivos e procedimentos. A pesquisa foi apresentada para as profissionais docentes da instituição e no início de 2024, enviada para análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da

UFSCar. Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, com parecer de número 7.071.084, emitido em 12 de setembro de 2024 (Anexo 1), as professoras receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa, o qual foi assinado e entregue à pesquisadora em momento anterior à realização das entrevistas.

Da equipe composta por 13 (treze) professoras do EBTT, 7 (sete) aceitaram participar, respondendo ao questionário inicial enviado à elas pela pesquisadora em outubro de 2024. Considera-se que o número de professoras participantes foi suficiente para atingir os objetivos propostos, levando-se em conta o desenho da pesquisa e a premissa de que “uma pessoa totaliza um sistema social” (Passeggi, 2010), comportando, em seus discursos, concepções e práticas, sistemas simbólicos e representações construídas por um coletivo mais amplo.

Após a resposta ao questionário *on-line*, as entrevistas foram agendadas com as sete docentes que responderam positivamente ao convite da pesquisa, momento em que lhes foi apresentado o roteiro com questões abertas<sup>20</sup> que trataram, de modo geral, da docência com crianças e de modo específico, dos motivos para a escolha da docência, da docência na educação infantil, das concepções de crianças e de infância. As entrevistas com as professoras participantes ocorreram entre os meses de novembro de 2024 e março de 2025. Todas foram realizadas de forma presencial, no prédio do CAU-UFSCar (sala de reuniões) e tiveram duração média de 60 minutos. Como já mencionado, as entrevistas foram gravadas e armazenadas em dispositivo externo (HD externo) e estão sob responsabilidade da pesquisadora até o presente momento.

A condução de entrevistas semi-estruturadas não é tarefa simples, como aponta Minayo (2014). A pesquisadora, atuando sob a referência da etnografia, realizou colocações e sinalizações que iam se mostrando pertinentes a respeito de um ou outro ponto da narrativa das docentes no momento da entrevista, que foi gravada em aparelho digital, transcrita e posteriormente analisada.

Optou-se por realizar a análise das entrevistas por questões, e após a transcrição de todas elas, a pesquisadora organizou as respostas de cada uma das questões em arquivos separados. Ao analisar cada questão, destacando trechos e sinalizações, foi possível perceber os pontos de convergência e divergência do conteúdo apresentado pelas professoras participantes e organizá-los a partir de categorias (Bardin, 2016). A análise das entrevistas realizadas será apresentada na seção 6 deste texto.

---

<sup>20</sup> Anexo 4.

No ano de 2024 a pesquisadora continuou o trabalho como educadora-pesquisadora e dentro de suas atribuições, foi acrescido o acompanhamento das demandas da Coordenação Pedagógica. Esse período foi interessante e importante tanto para o desenvolvimento profissional da pesquisadora, como para o desenvolvimento da própria pesquisa. A pesquisadora pôde conhecer pormenores de alguns dos processos do contexto investigado, como a organização das formações, as devolutivas oferecidas pela coordenadora pedagógica às professoras no dia a dia, o processo de atribuição de salas ao final do ano letivo e o acompanhamento das reuniões de Estudos em Serviço, por exemplo.

Durante todo o ano de 2024 a pesquisadora produziu diários de bordo<sup>21</sup> que buscaram refletir a experiência de participar do cotidiano da instituição, mas em especial das reuniões de Estudos em Serviço do CAU-UFSCar. Os diários, também conhecidos como diários de bordo e diários do/da pesquisador/a, apresentaram-se como oportunidade de cruzar informações e obter outros sentidos ou mesmo outra perspectiva para um mesmo ponto de reflexão. A pesquisadora, ora neste papel, ora no papel de professora e integrante de uma equipe de trabalho, produziu diferentes reflexões sobre os acontecimentos do dia a dia, sobre a dinâmica do grupo, sobre as discussões coletivas, sobre as impressões e incômodos suscitados nas reuniões de Estudos em Serviço.

Ao todo são seis diários produzidos pela pesquisadora a respeito das reuniões de Estudos em Serviço. Este foco sobre as reuniões de Estudos em Serviço se deu por meio da percepção de que esses momentos, de forma organizada e efetiva, são momentos formativos, de trocas de experiências, de diálogo, de construção de conhecimento e de tomada de decisão sobre as diversas situações que perpassam o cotidiano da instituição.

Salienta-se que o processo de pesquisa acompanhou o processo de trabalho docente da pesquisadora. Os dois processos são inseparáveis, na medida em que a investigação científica foi conduzindo e interpelando outros olhares para a prática pedagógica, na mesma medida em que a prática pedagógica interrogava a pesquisa que foi sendo desenhada e realizada. Assim como mencionado na epígrafe desta seção, *“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que*

---

<sup>21</sup> Essa produção de diários foi inspirada pelos estudos de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso realizados pela pesquisadora entre os anos de 2016 e 2018, quando estudante do curso de Pedagogia da UFSCar. Nessa ocasião, a pesquisadora buscou compreender os limites e as potencialidades da Documentação Pedagógica<sup>#</sup> na formação de professores. Esse trabalho baseou-se nos estudos de Gandini e Goldhaber (2002), Dahlberg (2016) e Rinaldi (2016) sobre Reggio Emilia e Madalena Freire (2007), Marques (2009; 2011; 2015), Ostetto (2012; 2017), Mello, Barbosa e Faria (2017), Hoffmann (2012) e outros sobre a realidade da Educação Infantil brasileira.

*tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça*”. Assim, ressalta-se que o percurso metodológico no qual se sustentou a investigação não foi trilhado apenas pela pesquisadora, de forma individual, mas junto às demais profissionais, foi-se criando uma experiência de aprendizagem coletiva e colaborativa, elemento fundamental para o repensar da própria formação de professores.

Na próxima seção, constrói-se um panorama do campo de formação de professores, fazendo dialogar os conceitos de desenvolvimento profissional docente, saberes e identidades docente.

## 4. A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL

*Imagem 4. Fazendo macarrão. 2025. Memória do aprender na prática.*



Fonte: Acervo da pesquisadora

*A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?*

*Paulo Freire*

Esta seção apresenta o campo da formação de professores, elucidando os dilemas da formação inicial em Pedagogia e as oportunidades de formação continuada que buscam suprir suas lacunas. Os conceitos de desenvolvimento profissional, saberes e identidades docentes são discutidos com o objetivo de fundamentar e defender a ideia de que é possível construir uma identidade de professores de crianças, sendo esta uma identidade que reconhece as especificidades de cada sujeito e de cada contexto de atuação, mas que é independente da faixa etária dos educandos.

### 4.1 A formação de professores no Brasil

A formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, ocorre em cursos de nível superior, em instituições públicas e privadas de Ensino Superior, em cursos de Pedagogia. Com duração aproximada de cinco anos, a Pedagogia organiza seus currículos considerando as teorias do desenvolvimento humano, políticas educacionais e sociológicas, teorias da psicologia e da história, bem como de práticas de ensino diversas, citando-se as artes, a geografia, a matemática e a língua portuguesa, ciências e outras temáticas, considerando a normativa expressa na Resolução n. 1 de 15/05/2006 (Brasil, 2006).

Segundo o Portal do Ministério da Educação, acessado em fevereiro de 2025, em nota publicada em dezembro de 2018, o Brasil conta com a oferta de 7.245 cursos de licenciatura, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2017. Destes, 3.765 (52%) são ofertados na rede pública. A proporção de matrículas é maior na rede particular onde estão matriculados cerca de 1.589.440 estudantes. Dentre as Licenciaturas, o curso com o maior número de matrículas é o de Pedagogia, que habilita o/a docente para lecionar na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (710.855, o equivalente a 44,7%).

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006) habilitam a formação em cursos de Pedagogia para atuação nas instituições de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na gestão escolar. Polivalente e portanto, generalizante, essa formação expressa-se com foco nos conteúdos teóricos em detrimento dos conteúdos mais práticos e relacionados à experiência profissional propriamente dita, como estágios, por exemplo (Campos, 2018). Atualmente, as diretrizes para a formação de professores pautam-se na BNCC (Brasil, 2018), com a proposta formativa da Base Nacional Comum - BNC para a Formação dos Professores da Educação Básica (Brasil, 2019), que culminou na aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, da Resolução CNE/CP nº 2/2019, e pelo Parecer CNE/CP nº 14/2020

Dentre outras críticas, a BNC-Formação (Brasil, 2019) caminha no sentido das reformas neoliberais em curso e visam a aprendizagem por meio do aligeiramento da atividade docente, no sentido do controle e da padronização. Além disso, parece querer simplificar a prática pedagógica e a formação de professores, uniformizando-a, ao apontar como um de seus princípios relevantes: I- a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes.

Por outro lado, a mesma normativa expressa a necessidade de articulação da teoria e da prática, aspecto que temos considerado de atenção no campo da formação de professores. Assim, a respeito da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, destacam-se os seguintes princípios norteadores: II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado; VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando.

Uma vez que a Constituição de 1988 instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (Brasil, 1996) tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade e instituiu a formação em nível superior para a atuação de profissionais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>22</sup>.

Campos (2018) compreende que o modelo de formação inicial de professores em cursos de Pedagogia não contempla a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Observa-se que o curso em questão, com o seu currículo amplo e generalizante, olha para a escola - campo de atuação de professores - com base em um modelo historicamente construído que inclui objetivos, estrutura, currículo e concepções padronizadas e homogeneizantes. Gatti e Barreto (2009) analisam os currículos dos cursos de formação para a docência na Educação Infantil - cursos de Pedagogia - e observam pouco olhar para as práticas específicas desse contexto. A lacuna observada na formação de professores polivalentes vai sendo preenchida por programas de formação continuada, que em geral, também não dão conta das necessidades e dilemas encontrados no dia a dia das instituições.

---

<sup>22</sup> Anterior a esse marco, a formação de professores para essas etapas era realizada em nível médio, nas chamadas Escolas Normais/ Magistério de nível médio.

O papel dos cursos universitários de formação de professores é discutido por diversos autores e pesquisadores do campo da formação de professores. Por um lado, assume-se a importância do desenvolvimento de conhecimentos referentes à reflexão e à pesquisa, proporcionados pelos cursos universitários. Por outro, entende-se que a universidade, ao distanciar-se da realidade das escolas, perde um componente central na formação de futuros professores, que é a prática e a experiência profissional construída pela prática, o que anteriormente era proporcionado pelas Escolas Normais (Nóvoa, 2019). Assim, almeja-se a construção de um terceiro espaço, de uma terceira dimensão, que promova uma política integrada de formação de professores.

Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a universidade e a “cidade”, ligando a universidade em rede com um conjunto de escolas de educação básica que se assumam como “escolas formadoras”. A intenção é constituir, coletivamente, espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propícios à formação dos jovens professores. Este terceiro lugar tem de ser mais do que a soma das universidades e das escolas (Nóvoa, 2019, p. 203).

O olhar para a formação dos profissionais da educação, em especial os professores, contemplando a especificidade de cada contexto de atuação, se dá em razão da qualidade que se deseja manter no trabalho desenvolvido. Trata-se de manter um padrão de qualidade que não se reduza a homogeneizar (Gatti; Barreto, 2009), mantendo a desigualdade, mas que amplie possibilidades.

Os cursos de formação inicial deveriam priorizar: 1) o desenvolvimento das crianças; 2) as relações com as famílias e as comunidades; 3) a avaliação dos contextos. Tais prioridades, de acordo com Campos (2018), caminham no sentido de uma “educação para as diferenças”, proporcionando que as crianças não somente conheçam o mundo, mas estejam nele de modo ativo, buscando a sua transformação. Trata-se de ultrapassar uma formação burocrática, baseada em currículos formais com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas e alcançar uma formação que dê conta da dinamicidade das relações, da complexidade do cotidiano e das necessidades reais da prática social que é educar (Pimenta 1994, 1997).

Autores e autoras do campo da formação de professores há muito tempo têm dado atenção ao modo como os professores aprendem a profissão docente na prática, nas experiências diárias, ou seja, como aprendem a ser professores sendo professores, num processo dialógico entre os conhecimentos construídos na formação inicial e os

conhecimentos necessários para a atuação cotidiana nos contextos institucionais. Diversos paradigmas educacionais e de formação colocam em evidência conceitos e características que se esperam de professores e professoras na contemporaneidade, evidenciando, por exemplo, processos de reflexão, de planejamento, de registro e de documentação.

A atividade de ensinar e portanto, de ser professor, é uma atividade complexa que requer o acionamento de diversos conhecimentos e saberes. Partimos da perspectiva da formação de professores como um processo *continuum* de aprendizagens (Pimentel, 1994; Marin, 1995; Pimenta, 2000), portanto, uma formação permanente (Imbernón, 2011), que abriga processos de desenvolvimento profissional (produção da profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produção da escola) (Nóvoa, 1992; Pinazza, 2014).

Rasera, Alonso e Tomazzetti (2024) revelam, por meio de uma revisão de literatura<sup>23</sup>, os estudos recentes do campo da formação de professores que, dentre outras informações, destacou como a formação inicial impacta a experiência inicial do professor; como a formação continuada pode ser adaptada às necessidades específicas da experiência docente; e como a experiência docente pode informar programas de formação inicial e continuada de professores. A pesquisa indica a formação continuada e a experiência docente como pilares essenciais para o desenvolvimento profissional e a eficácia educacional dos professores. Conectadas e em diálogo, formação inicial, formação continuada e experiência profissional expandem os conhecimentos docentes, identificando-se necessidades específicas de desenvolvimento profissional e áreas de aprimoramento.

Pimenta et al. (2017) e Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018) identificam fragilidades nos currículos dos cursos de Pedagogia, evidenciando que por exemplo, no Estado de São Paulo, a maioria dos cursos de pedagogia são oferecidos por instituições privadas, com cargas horárias mínimas e sem vínculo com a pesquisa científica, apontando, dentre outros, para a indefinição do campo pedagógico e para a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente.

Gewerc e Carvalho (2019), Guimarães (2019) e Souza (2021) refletem sobre os seguintes programas de formação de professores do governo federal: o Pró-Saber, PIBID e o Parfor. Em geral, esses programas destacam processos de formação inicial que priorizam a autoria, a construção coletiva do conhecimento e a oportunidade de acesso a diferentes expressões culturais em uma perspectiva reflexiva, contribuindo para que professores em

---

<sup>23</sup> A revisão de literatura sobre o campo da formação de professores no Brasil foi realizada pela estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos Lara Rasera, no interior de um projeto de Iniciação Científica contemplado com bolsa no edital PIBIC - Edital ProPq 001/2023, orientado pela professora Cleonice Maria Tomazzetti e pela estudante de doutorado Giovana Alonso.

formação se apropriem da prática, sintam-se mais seguros, valorizados e comprometidos com a educação enquanto projeto político mais amplo.

Com programas de formação que objetivam a atuação profissional de estudantes e da troca entre estudantes e professores já atuante, como uma espécie de imersão na prática, por meio do Pró-Saber, PIBID e o Parfor são tematizados desafios da docência na primeira etapa da Educação Básica e a possibilidade de refletir processos mais centrados nas próprias crianças. Tardif (2014), Nóvoa (1991, 1997) e Roldão (2007) sublinham esse aspecto da formação, ou seja, a centralidade da prática na formação e na profissionalidade dos professores.

Ainda a respeito da formação inicial de professores e sua interlocução com a formação continuada, Leal, Amorim e Lopes (2023) e Barros e Ferreira (2022) também corroboram com a discussão sobre as especificidades do trabalho docente e a necessidade de experimentação de processos de formação que evidenciem livre expressão, cooperação, trabalho, texto livre e tateio experimental. Para os autores, não se trata de uma mera atividade prática, mas da construção e consolidação de ambientes de aprendizagem criativa, onde autonomia das crianças e dos professores são incentivadas. Para isso, professores e professoras precisam construir mais do que conhecimentos teóricos, mas precisam ser conduzidos a experiências educativas inovadoras.

Aprendizagem por meio da experimentação aparece como elemento fundamental de uma formação que objetiva o desenvolvimento integral dos sujeitos - adultos e crianças. Ao aprofundar a questão e recorrendo aos estudos de Nóvoa (1991), salienta-se a necessidade de conexão dos aspectos pessoais e profissionais na vida dos professores, afirmando uma docência crítico-reflexiva, que além de autonomia, fortalece dinâmicas de troca e de autoformação.

Os trabalhos de Reis e Ostetto (2018) e Bragança (2021) colocam em evidência o modo como os cursos de formação continuada movimentam concepções e práticas de formação a fim de olhar para a rotina e para o planejamento de professores e professoras já atuantes. A troca entre as universidades e as escolas também se evidencia nos processos de formação continuada, que mediam um caminho reflexivo para a construção do conhecimento pedagógico. A formação continuada apresenta-se como estratégia essencial para estreitar a relação entre a teoria e a prática, traduzindo-as em ações efetivas para o ambiente escolar. A aplicação prática de conceitos, a criação de planos de aula e adaptação de estratégias às

necessidades dos alunos permitem a integração do conhecimento acadêmico ao conhecimento do dia a dia, das realidades e dos contextos diversos.

Ao incluir estudos de caso, simulações e reflexões coletivas, os processos de formação continuada analisados por Reis e Ostetto (2018) e por Bragança (2021) destacam o modo como professores experimentam e ajustam suas práticas em tempo real. Essa abordagem não só reforça a importância da teoria como uma base sólida para a prática, mas também promove a ideia de uma prática pedagógica mais reflexiva e adaptativa, capaz de responder às dinâmicas e desafios do ambiente escolar. Lima e Pavan (2023) e Esteves e Souza (2022) também permitem olhar para o modo como o conteúdo da atividade de formação docente, atrelado ao conhecimento científico e às ações coletivas de trabalho, produzem novos significados quanto à organização do ensino.

Do grupo de produções que refletem a experiência docente como eixo e fonte da formação de professores, destaca-se o enfrentamento de situações desafiadoras, o desenvolvimento de habilidades diversas, a adaptação de abordagens e metodologias às necessidades dos alunos e o gerenciamento do próprio ambiente de aprendizado como motivadores da maturidade profissional. Dias (2015) dialoga sobre a prática e a relação entre diferentes sujeitos para a constituição da identidade profissional docente. Os autores afirmam a docência como processo aberto e inacabado. Conceitos como “saber fazer” e “saber ser” são discutidos como saberes e habilidades que se dão por meio da reflexão constante por parte dos professores. Se os saberes da docência estão sempre em construção, professores e professoras acionam saberes anteriores (ainda que de âmbito pessoal e anterior ao processo de formação inicial) para sustentar suas práticas como professores iniciantes.

Rabelo e Monteiro (2021) e Cyrino, Neto e Sarti (2020) refletem sobre os saberes dos professores recém-formado no curso de Pedagogia e o modo como é preciso dar visibilidade às políticas de apoio a professores iniciantes e ao seu desenvolvimento profissional, buscando diminuir a desmotivação e o abandono da docência. Para isso, olham para os processos de tutoria e indução profissional de docentes recém-formados e o estabelecimento de diálogo entre a universidade - instituição de formação - e as escolas. Tal como em Nóvoa (2017, p. 1123), “Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professores”.

O campo da formação de professores no Brasil revela a necessidade de se observar e investigar os modelos de formação inicial de professores. Assim, a “a estrutura da formação

inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações” (Imbernón, 2011, p. 63).

Rever a estrutura da formação inicial pressupõe rever a metodologia empregada nesses processos de formação, visando oportunidades de reflexão que permitam a tomada de decisão, confirmar hipóteses e modificação de atitudes e valores entre formadores, estudantes, professores iniciantes, professores mais experientes e outros sujeitos diversos, pois

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática (Imbernón, 2011, p. 67).

“A formação do professor se dá enquanto ensina” (Pimentel, 1994). O sentido que têm uma prática só pode ser conferido pelo próprio sujeito desta prática. Assim, valorizamos os processos de formação que dão centralidade ao professor e ao seu pensamento e que permitem que este, em processos criativos, reflexivos e críticos pensem e repensem suas próprias ações. Esta centralidade do professor e o olhar para o cotidiano coaduna com a proposta de formação em contexto e se alinham aos interesses e recortes deste trabalho. Outros modelos formativos poderiam ser citados e compartilhados, como os modelos de indução profissional, as formações em cascata e/ou formação em rede, mas neste caso, a formação em contexto é aquela que mais se alinha aos interesses e objetivos do estudo.

Na perspectiva de uma formação em contexto de trabalho, pautada numa Pedagogia da Participação, pressupõe-se o desenvolvimento do diálogo, da democracia e da reflexão. Segundo Pinazza (2014), a formação de professores é favorecida quando pautada na revelação das circunstâncias de um determinado contexto e na instalação de processos colaborativos. A partir de demandas e desafios encontrados nos contextos de trabalho, professores e professoras, junto a outros agentes - coordenadores, diretores, auxiliares, equipes técnicas, como pesquisadores e outros interessados - constroem planos de ação que, em suma, partem do pressuposto da partilha e da análise de práticas pedagógicas. Não se trata de analisar as práticas de maneira superficial, mas do desenvolvimento de ambientes de reflexão sobre elas.

Assim, “A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores” (Imbernón, 2011, p. 85). A escola é foco no processo ação-reflexão-ação. Neste caso, a colaboração é mais do que uma estratégia de formação, é uma filosofia de trabalho.

A partir desse enfoque, a formação dos docentes converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não, como no enfoque anterior, um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas (Imbernón, 2011, p. 88).

A formação de professores como ação que se pauta na reflexão sobre os diferentes processos que envolvem a atuação docente, é composta por metodologias, avaliações, currículos e contextos. A respeito das metodologias, investimos o olhar sobre a formação como investigação, caracterizada, por exemplo, como pesquisa-ação ou investigação-ação educacional, considerando que o profissional da educação possui uma epistemologia prática. A formação em contexto de trabalho envolve essa atitude de investigar problemas, dilemas, facilidades e necessidades (Pinazza, 2014).

A respeito das avaliações como ponto que compõe a formação de professores em contexto, damos ênfase aos processos de registro e de documentação que, entre outras coisas, envolvem professores e professoras em situações de olhar para o que produzem, em dinâmicas de sistematização, elaboração e reelaboração de suas próprias práticas. Assim, avaliar o percurso formativo contempla processos de formação e também de auto-formação.

Sobre os currículos, e no caso específico da Educação Infantil, os currículos que devem se apresentar flexíveis e articulados com as situações de vida real, a formação em contexto contempla a possibilidade de professores e professoras repensarem seus objetivos e suas concepções, buscando por um processo de desconstruir e reconstruir modelos tradicionais de ensino.

A respeito dos contextos, trata-se de situar as instituições nas quais ocorrem as formações, considerando o tempo e o espaço no qual ocorrem. Em outras palavras, trata de conceber os locais como ambientes nos quais se integram pessoas, ideias, valores, projetos de vida variados, inseridos em determinadas localidades e circunstâncias. Isso também vale para pensar que a formação ocorre cotidianamente e não somente nos momentos e situações preparadas para tal. As relações dos professores entre si e dos professores com as crianças são formativas, no sentido de que transportam para o plano coletivo os saberes que até então são individuais, permitindo a construção de contextos de aprendizagem.

Assim, entende-se a formação de professores como um processo dinâmico de reflexão, ação e de construção de identidades e que essas identidades são influenciadas, moldadas,

cristalizadas e apresentadas nos contextos diversos baseadas em experiências. O próximo tópico aprofunda a questão do desenvolvimento profissional docente.

## **4.2 O desenvolvimento profissional de professores**

Ao indicar este interesse pelo processo de construção dos saberes e das identidades docentes, permeia-se o campo de estudos da formação de professores e o objeto denominado desenvolvimento profissional. Por desenvolvimento profissional compreendemos o modo como, ao longo da carreira, os professores e professoras aprendem a ser e estar na sua profissão (Oliveira-Formosinho, 2008; 2009; Pinazza, 2013). Além disso, consideramos que a cultura profissional docente interage com outras culturas no âmbito do desenvolvimento profissional, entre elas, a cultura acadêmica, a cultura escolar, a cultura local e outras subculturas, como a familiar, por exemplo (Oliveira-Formosinho, 2008; Imbernón, 2011).

A incerteza dos acontecimentos do cotidiano, a complexidade do trabalho com seres humanos e a multiplicidade de relações que se estabelecem nos contextos de atuação de professores e professoras exigem que esses profissionais, diferente de outras profissões, estejam em constante processo de aprendizado. “Essa realidade torna a docência uma profissão complexa, a ser exercida por profissionais cada vez mais capacitados, que continuem a aprender pela vida afora, a fim de acompanhar o dinamismo dos contextos sócio-culturais” (Tancredi, 2009).

Por desenvolvimento profissional compreende-se o modo como os professores aprendem a profissão docente ao longo da carreira. A depender dos contextos de atuação (mudanças de escola, mudanças de faixa etária e mudanças também pessoais), as necessidades de atuação e de formação dos professores vão se alterando. Essas necessidades podem ser supridas tanto nos contextos de atuação, com a criação de grupos colaborativos de aprendizagem profissional (Díaz, 2001), como por meio de outros modelos de formação continuada, como cursos de pós-graduação. Assim, a aprendizagem da docência pode se dar tanto em contextos formais de formação como informais.

Segundo Pilar Mingorance Díaz (2001), é possível criar contextos de colaboração para aprender e potencializar a profissão docente. Partindo de problemas do cotidiano e a superação de dilemas educacionais, a autora confere visibilidade ao modo como os professores possuem autonomia para estabelecer suas próprias necessidades formativas. Assim, “el aprendizaje de los profesores debe realizarse desde su propia experiencia y en contacto directo con las personas” (Díaz, 2001, p. 92). Aprender no próprio local de trabalho

seria um novo paradigma para a formação de professores, permeada, dentre outros aspectos, por atitudes de diálogo, reflexão e fundamentalmente, colaboração.

Assim, os fatores que interferem no desenvolvimento profissional se dão em nível do ambiente direto de trabalho e ao nível do contexto do ensino. No ambiente direto de trabalho, o tempo, a troca com outros professores e a liderança da escola são fatores determinantes, bem como a alocação de recursos - materiais, humanos e financeiros. Já no que diz respeito ao contexto de ensino, diz respeito às culturas docentes e à compreensão de que o desenvolvimento profissional passa por uma cultura colaborativa (Oliveira-Formosinho, 2002).

Há também a consideração de que o desenvolvimento profissional, assim como o desenvolvimento do ser humano, tem a ver com os contextos vivenciais. O espaço onde se vive é um contexto de aprendizagem (aprendo a partir do que me é exposto e com o que interajo cotidianamente), definidos em microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Oliveira-Formosinho, 2008; Pinazza, 2004). Esses ambientes não dizem respeito somente aos contextos imediatos de ação, mas se referem a um complexo ecológico<sup>24</sup>, definidos como:

- Microsistemas: local onde os indivíduos podem estabelecer relações face a face (casa, trabalho, escola etc);
- Mesossistemas: complexo mundo das inter relações entre os microsistemas de que os indivíduos fazem parte;
- Exossistema - contextos que não são experimentados diretamente pelos indivíduos, mas que decorrem dos micro e mesossistemas. (o contexto administrativo, as instituições de formação)
- Macrosistema: Não se refere a contextos específicos, mas a sistemas de crenças, valores, hábitos, formas de agir, estilos de vida etc e que caracterizam uma determinada sociedade.

Assim, “Pensar ecologicamente o desenvolvimento profissional é incorporar as exigências e condicionalismos destes contextos não imediatos, mas não se deixar determinar exclusiva ou principalmente por elas, não deixar que anulem as dinâmicas dos micro e mesossistemas” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 143).

Um modelo ecológico de desenvolvimento profissional presta atenção aos momentos de transição. A cada transição, novos papéis, conhecimentos e competências vão sendo

---

<sup>24</sup> “O conceito de ecologia do desenvolvimento profissional decorre do empréstimo do conceito de ambiente ecológico defendido por Bronfenbrenner (1996) para explicar o desenvolvimento humano” (Pinazza, 2004).

acionados, compondo a ideia de processo de formação ao longo da vida (*life-long learning process*) (Oliveira-Formosinho, 2002).

O modelo ecológico de formação visa superar dicotomias, como por exemplo, a da visão de um professor perito e professor artesão, de modelos individuais e modelos institucionais, de modelos de sala de aula a modelos que envolvem a escola toda, de modelos centrados na perspectiva do déficit a modelos centrados na perspectiva do crescimento, de modelos centrados numa única visão de ensino a modelos centrados nas vozes dos professores, de modelos centrados nas teorias e modelos centrados nas práticas, de modelos baseados numa mudança radical a modelos baseados numa mudança gradual.

Assim, “pensar ecologicamente o desenvolvimento profissional é incorporar as exigências e condicionalismos destes contextos não imediatos, mas não se deixar determinar exclusiva ou principalmente por elas, não deixar que anulem as dinâmicas dos micro e mesosistemas” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 143). Um modelo ecológico de desenvolvimento profissional presta atenção aos momentos de transição. A cada transição, novos papéis, conhecimentos e competências vão sendo acionados, compondo a ideia de processo de formação ao longo da vida (*life-long learning process*).

Em suma, ser professor exige a tomada de consciência e o desenvolvimento de habilidades sobre um conjunto de saberes necessários para o desempenho de determinadas tarefas (Tardif, 2000). Assim, a reflexão é uma dessas habilidades e é também uma categoria necessária para compreender os saberes docentes e o modo como eles são construídos.

A busca por mudanças para aperfeiçoar e transformar a prática se dá com base na reflexão sobre a própria prática. Nesse ponto, dialoga-se com os conceitos de professor-pesquisador e de professor como um prático-reflexivo, com base Zeichner (1992; 1993; 2008) e Schön (1983; 1992; 2000).

“O conceito ensino reflexivo tem sua origem no termo prática reflexiva”, a partir da distinção feita por Dewey entre o que é ato reflexivo e o que é rotina” (Sadalla, 1998). Um ensino reflexivo, baseado em uma prática reflexiva, se dá a partir da formação de professores críticos e que desenvolvem suas teorias ao se debruçar sobre um conjunto de ações.

Um ensino reflexivo interroga os saberes e os fazeres do cotidiano, ultrapassando a ideia de que ensinar é uma mera atividade técnica. “O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação” (Zeichner, 2008, p. 539).

Zeichner (2008) critica as formas de uso do *slogan* da reflexão no contexto do ensino e da formação de professores, realçando que a reflexão, pensada como um fim em si mesma, não tem resultado no desenvolvimento real de professores. Mais do que ajudar professores e professoras a pensarem sobre o seu ensino, a reflexão precisa envolvê-los em questões que vão para além dos limites de sua sala de aula, de um âmbito mais individualizado do pensamento, alcançando, dentre outras coisas, um pensamento coletivo sobre as condições sociais que influenciam o seu trabalho em sala de aula.

Zeichner (1993, 2008) aponta a reflexão como prática social. Assim, a prática do ensino nunca é mera concretização de receitas, modelos didáticos e aplicação de modelos conscientes de ação (Perrenoud, 1993), mas uma sucessão de microdecisões nem sempre previstas que levam o professor a assumir posturas ou mudar atitudes, reorganizar procedimentos, perceber contradições e pensar sobre o que faz. Nesse sentido, pensar e agir caminham juntos para definir o que é ser um professor reflexivo. Díaz (2001) aponta a reflexão como a capacidade de afrontar diferentes realidades e de desenvolver autoconhecimento.

A reflexão docente está ligada a um contexto amplo de luta por justiça social. Isso significa que a reflexão serve à transformação e à construção de sociedades democráticas. Assim, a reflexão é instrumento para tomada de decisões, em nível individual, mas principalmente coletivo, e da tomada de consciência sobre essas decisões, na medida em que auxilia professores e professoras a agirem com clareza diante das situações. Assim,

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (Zeichner, 2008, p. 546).

O que um sujeito acredita, define quem ele é e o que ele faz. Assim, a ação como princípio da prática e o pensamento como produto de teorias pessoais de um sujeito sobre o mundo, marcam a sua identidade. Assim,

Todos os professores possuem alguma teoria pessoal, informal sobre professores, alunos e classes, que é frequentemente impressa como princípio da prática. [...] Assim como as crenças que os professores têm de seus alunos influenciam suas escolhas pedagógicas, as práticas cotidianas acabam por influenciar as suas crenças (Sadalla, 1998).

Nos anos iniciais da carreira docente, aprende-se com os pares, sejam eles os professores também iniciantes com os quais se compartilha os dilemas, os medos, anseios e dificuldades, ou sejam eles os professores mais experientes, que podem atuar como tutores e colaboradores desse processo de aquisição de conhecimentos para o exercício da docência, para a prática diária e para a experiência profissional. Além disso, o início da carreira acompanha expectativas pessoais sobre o local de atuação, sobre o tipo de carreira, sobre a faixa etária com que se deseja atuar e seus objetivos.

O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções (Tardif, 2014, p. 88).

O desenvolvimento profissional, na perspectiva de uma Pedagogia da Participação ou Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho, 2009), envolve processos de tomada de consciência e de participação de diferentes agentes educacionais nas práticas formativas que acontecem no contexto específico de trabalho. O desenvolvimento profissional, nessa perspectiva, envolve ser, crescer, sentir e agir no interior de um ciclo de vida profissional, coletivamente (Oliveira-Formosinho, 2002).

Não é do nosso interesse nos debruçarmos sobre as teorias que citam e argumentam sobre as diferentes fases da carreira docente, ainda que estas sejam importantes para alguns estudos. Para o que estamos nos propondo a respeito da formação de professores, partimos do pressuposto de que este seja um processo dinâmico e complexo, portanto, não estanque e linear, impedindo que seja pensado por meio de fases. A forma como aprendem os professores e professoras, para além do conhecimento construído nos cursos de formação inicial, se dá com base em trocas e essas trocas são dependentes dos tempos e dos espaços em que estes sujeitos atuam. Neste estudo, não se mostra relevante pensar nos processos de entrada e permanência na carreira docente, com suas fases de exploração, estabilização e desinvestimento<sup>25</sup>.

Pensar o desenvolvimento profissional de professores, incita pensar a profissionalidade docente, ou seja, na ação profissional que se dá com base em conhecimentos, competências e sentimentos comuns a uma classe de pessoas. No caso

---

<sup>25</sup> A esse respeito, consultar “Ciclo de vida de professores” (Huberman, 2007).

específico de educadoras da infância - profissionais que trabalham com crianças - essa profissionalidade se dá de forma alargada, com base em saberes e afetos, educação e cuidados.

A reflexão e a pesquisa são apontados por diversos autores como elementos do desenvolvimento profissional docente. Esses elementos são importantes para professores compreenderem melhor seus conhecimentos, concepções e valores, para olharem de forma crítica a própria prática e para se disporem a alterá-la. A ideia de professor-reflexivo ou professor como prática reflexivo ultrapassa a concepção de docência como atividade que supõe a aplicação de técnicas e investe em conceber os professores como profissionais que refletem junto de outros profissionais, que constroem conhecimento, que pesquisam e estudam a sua própria prática - por isso, professores-pesquisadores - e por isso, aprendem sempre (Tancredi, 2009).

### **4.3 Os saberes docentes**

Consideramos que os conhecimentos docentes - a base de conhecimentos da docência (*knowledge base*<sup>26</sup>) (Tardif; Raymond 2000) - compõem não somente o saber e o fazer docente, como a própria identidade docente. A identidade docente é marcada pelos processos de ensinar e aprender, ou seja, como se aprende a ensinar e como se aprende a aprender.

Essa base de conhecimentos dos professores se configura com o saber, o saber-fazer e o saber-ser da docência. Há diferentes fatores imbricados à essa base de conhecimentos da docência, tais como os fatores cognitivos (a personalidade, os talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças) e os fatores sociais (como os professores e alunos são vistos numa determinada sociedade, por exemplo) (Tardif, 2015). O saber profissional da docência é plural e são expressos no seguinte quadro:

#### Imagem 5. Os saberes dos professores

---

<sup>26</sup> Tardif (2014), bem como outros autores do campo da formação de professores, usa a expressão *knowledge base* (*base de conhecimentos*) para designar o conjunto de saberes necessários para o exercício da docência, saberes esses que caracterizariam os professores como eficientes diante daquilo que se propõe a realizar na profissão.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais	Família, sociedade, a educação no sentido lato.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes da formação escolar anterior	Formação primária e secundária, os estudos não especializados.	Pela formação e socialização pré-profissionais
Saberes da formação profissional para o Magistério	Instituições de formação de professores, Estágios, Cursos capacitação etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” de trabalho: Programas, livros didáticos, de exercícios etc.	Pela utilização e adaptação dos instrumentos de trabalho às tarefas de ensinar
Saberes da própria experiência na docência (sala de aula e na escola)	O exercício da docência na escola, na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela realização do trabalho de sala de aula e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2015, p. 63)

Segundo Tardif (2015), não há unidade teórica no conjunto de conhecimento que embasa e sustenta a profissão docente, mas sim, um sincretismo, uma pluralidade e a interação de diferentes fontes (espaços e momentos) sobre como aprendem os professores. Esse sincretismo na base de conhecimentos dos professores permite o acionamento de diferentes concepções, práticas e modelos pedagógicos em função de uma realidade cotidiana e de suas necessidades.

Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou e adaptou pode precisar deles em seu trabalho (Tardif, 2014, p. 65).

Os professores se baseiam em diferentes juízos para atuar, juízos esses que estruturam e orientam a sua atividade profissional e que de muitas formas, se baseiam em uma certa “experiência vivida” que permite enfrentar os desafios do cotidiano. Assim, os saberes docentes podem ser vistos como saberes-na-ação (Schön, 1983).

“O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2014, p. 68). Indica-se, que a trajetória profissional dos professores é iniciada quando ainda alunos e pela observação de seus professores e não se encerra após o magistério (cursos de formação inicial). É na socialização - observação, compreensão, internalização e reconstrução de certos saberes, comportamentos e habilidades - que professores e professoras vão construindo a sua identidade profissional. A guisa de exemplo, quando iniciam a carreira, no contato direto com outros professores, o professor orienta sua prática a partir da observação que fazem da prática

de seus pares. Assim, assimilam certas situações, interpretando-as, reproduzindo-as ou mesmo negando-as, criando, a partir disto, suas próprias e variadas formas de atuar. O papel dos professores experientes na formação de novos professores é profundamente discutido por Nóvoa (2017, 2019).

A troca diária entre professores é um ponto fulcral na formação de professores. Professores mais experientes (do ponto de vista das experiências construídas ao longo da carreira) podem atuar como tutores dos professores iniciantes, aconselhando, sugerindo propostas e avaliando situações. O contrário também pode ocorrer, quando o professor iniciante adentra um contexto e leva aos pares mais experientes situações e novidades que favorecem as práticas pedagógicas. Esse ponto da formação de professores e da construção dos saberes profissionais se dá de maneira informal.

Segundo Tardif (2014), ensinar (saber-ensinar) possui uma especificidade prática que pode ser buscada na *cultura profissional dos professores e professoras*. Essa cultura teria um triplo fundamento ligado às condições práticas, sendo elas: 1) A capacidade de julgamento dos professores diante das ações cotidianas; 2) A cultura profissional, que se baseia na prática da profissão e essa, por sua vez, é concebida como processo de aprendizagem profissional. A capacidade de enfrentar situações é formadora e permite aos professores o desenvolvimento de certos *habitus* da docência (disposições adquiridas na e pela prática real). A prática é um processo de aprendizagem por meio do qual os professores e professoras retraduzem a sua formação anterior e a adaptam à sua profissão para resolver os problemas da vida cotidiana; 3) Essa cultura profissional estaria baseada em uma ética profissional do ofício de professor. A respeito disso,

O *habitus* pode se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo”, ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (Tardif, 2014, p. 181).

Os saberes (de todos os tipos, bem como os da profissão docente), não são inatos, mas produzidos pela socialização - imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas), nos quais se constrói, em interação com os outros, a identidade pessoal e social de cada um. Nóvoa (2017, p. 1123) afirma: “a formação deve permitir a cada um construir sua posição como profissional, aprender a sentir como professor”.

É possível afirmar que os saberes docentes, ainda que atravessados e constituídos por afetos, sentimentos, convenções sociais e costumes, possuem uma base racional do tipo argumentativa (Tardif, 2000) que se pauta na reflexão, podendo ser apreendida de diferentes formas: na experiência escolar, na formação inicial para a docência, na socialização com pares após a entrada no local de atuação e na interação com diferentes sujeitos, entre eles, as próprias crianças no cotidiano. A dimensão sócio-afetiva da identidade docente também tem referência em Contreras (2002).

Cita-se os professores como práticos reflexivos, professores que embora possuam repertórios de conhecimentos diversos, não se limitam à eles na resolução de problemas do cotidiano, mas que buscam constantemente pensar suas práticas, individual e coletivamente. Professores reflexivos desenvolvem capacidade para se adaptarem a novas situações e conceber soluções originais para elas. Assim, “As escolas tornam-se, assim, lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica” (Tardif, 2014, p. 280).

Além da reflexão, outras dimensões dos saberes docentes podem ser citadas. O saber docente ligado ao conteúdo do ensino é um deles (Tancredi, 2009). Não se trata apenas de conhecer e saber da disciplina e do currículo a ser ensinado, mas compreendê-los sob uma perspectiva mais alargada, ou seja, percebendo de que forma aquele conteúdo se relaciona à vida social, aos dilemas do cotidiano e à complexidade do mundo real (Morin, 2015).

O conhecimento didático também é citado como um dos saberes docentes, ou seja, o conhecimento sobre como ensinar. Esse saber, segundo Tancredi (2009), trata não apenas dos diferentes métodos e teorias do ensino, mas também sobre a organização dos sistemas de ensino, das políticas públicas educacionais e da cultura das escolas. “A transformação do conhecimento científico em conhecimento para ensinar é o que distingue um professor de um especialista na disciplina” (Tancredi, 2009). A isto, acrescenta-se a habilidade de transpor os diversos conteúdos do currículo às diferentes faixas etárias com as quais o professor trabalha.

Tardif e Raymond (2000) dão ênfase às dimensões temporais do saber profissional. A história de vida do professor e a sua construção ao longo de uma carreira são aspectos importantes no que diz respeito aos saberes e às identidades. O “eu profissional” não desvincula-se do “eu pessoal”, histórico e que possui uma trajetória marcada por processos de socialização. Os afetos, por exemplo, são tidos como marcantes nos processos de socialização e de construção do “eu profissional”.

A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional (Tardif, 2014, p. 86).

Estudantes aprendem com professores colaboradores de estágio; colaboradores de estágio atualizam seus conhecimentos com os estudantes; professores trocam experiências e aprendem entre si; assim como os professores, quando em contato com crianças/alunos, colocam seus saberes (conhecimentos, habilidades, concepções) em diálogo, significando e ressignificando certas experiências. A capacidade de adquirir e desenvolver conhecimentos essenciais ao pensamento profissional, à inteligência emocional, à planificação prática com as crianças (e outros sujeitos) ao longo de uma carreira docente, refere-se à profissionalidade, bem como ao desenvolvimento profissional (Tardif, 2002). Assim, há diversas fontes de aprendizagem da docência (Tancredi, 2009) e sobre elas os professores vão criando os seus próprios modelos. Além das já citadas, menciona-se as políticas públicas, as famílias e os próprios alunos como fontes de aprendizagem de docência.

Saberes profissionais, incorporados na atuação docente e que dão sentido às situações cotidianas, são construídos nas próprias situações de trabalho, de interação, de tomada de decisão, de conscientização, de problematização e construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos próprios trabalhadores. “O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos” (Tardif, 2014, p. 257).

Como passar de uma experiência individual a um corpo de saberes coletivos? De outra forma, como passar de uma experiência individual a uma certa profissionalidade do trabalho docente em diferentes contextos? Apostamos na prática, realizada na experiência diária, fonte dessa profissionalidade e construção identitária. Porém, o exercício de uma atividade profissional não é suficiente para garantir a competência de um prático. Aqui corre-se um risco. Não se trata de afirmar a prática como fonte espontânea do conhecimento, mas sim como fonte que, se refletida, pode se tornar base para a construção de saberes fundamentados.

#### **4.4 A identidade docente**

A identidade é construída nas dimensões espaço-temporais e têm marcas nas experiências, nas escolhas feitas, nas práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações ou ao nível do trabalho concreto (Moita, 1992). Compreende-se que os professores produzem representações sobre si mesmos e sobre

suas funções ao longo de suas vidas e de suas carreiras. Essas representações são produzidas com base em negociações que envolvem histórias de vida, condições de formação e de trabalho e, dentre outras coisas, um imaginário social sobre a profissão docente. Além disso, tais representações sobre si mesmos e sobre a profissão docente se dão na troca entre os professores, em processos de formação inicial e continuada, especialmente no próprio contexto de trabalho.

Entende-se que o desenvolvimento das competências da docência apontam para um processo dinâmico de construção de identidade docente. Esta não é somente um dado, mas é um constructo que tem a ver com atos realizados por agentes ativos e que dão coerência às suas escolhas (Dubar, 1991).

Tomando por referência os estudos de Homi Bhabha (1998), a identidade se constrói no entre-lugar. Para Claude Dubar (1998, 2000), de forma complementar, a identidade se constrói alinhada a um contexto organizacional e de forma múltipla. Adotamos estes dois autores e ainda Pierre Bourdieu para defender a ideia de que as identidades docentes, construídas num *continuum* de formação e de construção de saberes, é contextual e ao mesmo tempo relacionada à uma certa disposição de ser professor.

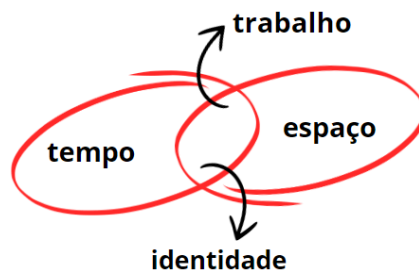
Na perspectiva adotada por Bhabha (1998), as identidades são construídas do estranhamento para o reconhecimento, da resistência para a permanência, de modo ambíguo - tomando emprestado esse conceito de Walter Benjamin. A discussão deste autor, que se encontra na linha de pensamento dos estudos pós-coloniais, gira em torno da construção do conhecimento e da cultura e o modo como esses estão diretamente imbricados no processo de identificação e construção do sujeito contemporâneo. Para Bhabha (1998), os sujeitos formam os discursos, são formados por eles e participam do processo de construção de saberes e de contra-saberes, negociando práticas ao invés de negá-las, realizando leituras das entre-linhas da prática social. Não se trata de construir um comum a todos, mas sim de construir estratégias de oposição ao comum, de construção de novos e outros comuns, de resistência e de conflito que gera mudança.

“Os entre lugares correspondem aos “momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” e “dão início a novos signos de identidades e postos inovadores de colaboração e contestação” (Oliveira; Alves, 2016, p. 94). O entre-lugar é, portanto, uma produção que dá espaço para outras produções que se baseiam na articulação das diferenças culturais. Os sujeitos que se formam no entre-lugar não pertencem nem a um, nem a outro local, mas a ambos.

Bhabha (1998) utiliza a expressão “caos da identidade”, sugerindo que a identidade é mais o lugar onde não se está do que o lugar onde o sujeito está. Em outras palavras, trata-se de uma identidade que se constrói no reconhecimento e também no não reconhecimento.

Já para Dubar (2003) o conceito de identidade é abordado a partir da perspectiva de *actor*. Assim, diante de um determinado papel, o sujeito profissional desempenha determinadas tarefas, apresenta-se de uma determinada forma, que ora é representada por uma identidade mais individual, ora tecida coletivamente. Por identidade coletiva Dubar (2003) reflete sobre aqueles e aquelas que partilham dos mesmos valores em um determinado local de trabalho, e o trabalho está no centro do processo de constituição identitária (Dubar 2003). “Vemos assim, que cada forma identitária, associada a um “mundo vivido do trabalho”, corresponde, de forma ideal, a um tipo de formação, isto é, um sistema de objectivos, de métodos pedagógicos e de organização prática” (Dubar, 2003, p. 50-51). O esquema a seguir traduz de forma simplificada a teoria deste autor, que por sua vez, se baseia nos tipos-ideias de Max Weber. Assim a apresentamos:

Imagem 6. Construção da identidade profissional



Autoria própria.

Fonte: Dubar (2003)

Tem-se em conta que ao longo da carreira os professores interiorizam um certo número de experiências e conhecimentos (conflitos, facilidades, enfrentamentos, resoluções) que marcam a sua identidade. Esse conhecimento profissional estrutura a sua personalidade com base nas relações, no exercício do trabalho e no local de atuação de cada sujeito, e essa personalidade transparece e apresenta-se nas relações cotidianas. Assim, a identidade é tecida nas relações complexas entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal (Nóvoa, 2014).

Outro ponto, sendo este o que mais nos interessa, é o de compreender a construção da identidade de professores e professoras que atuam em diferentes contextos ao mesmo tempo - como os contextos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Estariam esses professores produzindo um *entre-lugar* de atuação, construindo uma forma híbrida de ser professor, forma esta que contempla as demandas de ambos os lugares e integrando culturas ao colocar em evidência as diferenças dos sujeitos com que atua?

“Os efeitos das “porosidades” ou dos “fechamentos”, que acontecem entre os vários universos de pertença podem ajudar-nos a compreender o “papel” da profissão “na vida” e o “papel da vida” na profissão” (Moita, 1992, p. 116). Ao longo da carreira, professores mudam suas identidades profissionais quando aceitam lecionar/atuar em outros locais, turmas e instituições. Os motivos dessas mudanças são dos mais diversos (filhos, casamento, questões financeiras) e causam desequilíbrio, instabilidade, questionamento.

Há vários sentidos para compor o entendimento sobre as identidades docentes, destacando-se o caráter híbrido das mesmas - processo de hibridização das identidades. Em *“Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor”*, Iza et al. (2014) buscam responder a seguinte pergunta: “Quais elementos constituem e pertencem à identidade docente?”. Assim, a ideia sobre identidade docente vai sendo construída com base no entendimento de que se trata de um processo de construção social de um sujeito historicamente situado, nesse caso, de um sujeito professor que possui um corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores que respondem às exigências de uma determinada sociedade.

A obra de Pierre Bourdieu, mais precisamente a sua teoria sobre *habitus*, nos auxilia a pensar e de alguma forma compreender o processo de construção da identidade docente. *Habitus* é um conceito que auxilia pensar as características de uma identidade social, compreendendo uma “matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas” (Setton, 2002, p. 61).

Família, escola e mídia são instituições sociais que funcionam como instâncias socializadoras e que sustentam o processo de configuração dos *habitus* individuais. O *habitus* é a intersecção entre o campo (condicionamentos sociais, exteriores) e a subjetividade de cada sujeito.

O campo é o espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais. É o espaço de luta e jogos de poder em razão de determinadas condições de existência. A identidade das condições de existência tende a produzir sistema de disposições semelhantes.

A relação dialética entre indivíduo e o campo recupera a noção ativa dos sujeitos, superando a noção desses mesmos como produtos da história.

O conceito *habitus* propõe identificar a mediação entre o indivíduo e a sociedade, dando coerência às ações dos indivíduos em situações particulares, com certa dose de invenção e criatividade. *Habitus* é

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983, p. 65)

“O *habitus* é uma subjetividade socializada” (Bourdieu, 1992, p. 101), é forjado na interação de distintos ambientes, sendo possível pensar em um *habitus* híbrido. Os indivíduos determinam ativamente a situação que os determina - construtiva e reflexivamente. Assim, *habitus* também é compreendido como estratégia, trajetória, história sendo feita e expressão de uma identidade social em construção.

O conceito de *habitus* dá abertura para pensar no caráter transitório das relações e dos papéis sociais, permitindo, inclusive, uma certa revisão das convenções e predestinações. Pensar em *habitus* a partir de Bourdieu nos possibilita compreender o indivíduo que se constrói processual e relacionalmente.

É possível pensar o indivíduo portador de uma experiência que predispõe a construir sua própria identidade, a fazer suas próprias escolhas sem obedecer cegamente e unicamente a uma memória incorporada e inconsciente (Setton, 2002, p. 68).

Assim, agentes sociais constroem a realidade social e a sua estrutura. Por estrutura, compreende-se o conjunto de relações históricas, mentais e objetivas, sob as quais orientam-se as ações. Modos de perceber, de sentir, de fazer e de pensar são *habitus* construídos e que levam os sujeitos a agirem de determinadas formas em uma circunstância dada. Essas “formas” são adquiridas pela interiorização das estruturas sociais. Assim,

O produto de uma aprendizagem, de um processo do qual já não temos mais consciência e que se expressa por uma atitude “natural” de nos conduzirmos em um determinado meio” (Thry-Cherques, 2006).

Adquirido mediante uma interação social, o *habitus* gera uma lógica, uma racionalidade prática que se compreende em *ethos* (valores em estado prático, moral

cotidiana, princípios), em *hexis* (princípios interiorizados pelo corpo (postura, expressões corporais) e *eidós* (o pensar e a apreensão intelectual da realidade). *Habitus* são estruturas ao mesmo passo em que são estruturantes - disposições interiorizadas e duráveis e geradores de práticas e representações. Para Bourdieu, todo conhecimento é condicionado pelo *habitus*.

É comum no cotidiano das instituições dizeres como: “sou professora de bebês”, “sou professora alfabetizadora”, “sou professora das crianças maiores”, “sou professora polivalente, mas prefiro lecionar na área de matemática”, “sou professora pesquisadora”, entre outros. Essas nomeações não são apenas modismos ou *status* aos quais aderem os/as profissionais, mas revelam uma identidade que vai permitindo (auto)conhecer e (auto)reconhecer esses profissionais e o modo como trabalham. Neste ponto, ressalta-se a tese deste trabalho, qual seja, compreender e reconhecer a identidade de professoras de crianças, que, independente dos contextos institucionais de atuação, seguem a lógica do respeito, do diálogo e da democracia.

No contexto da Educação Infantil, por exemplo, observamos professoras que são mais ou menos abertas ao diálogo e à escuta, que incorporam determinadas concepções e alinhamentos teóricos para suas práticas, que trocam com seus pares, ou que preferem caminhar com suas práticas de modo mais individualizado. A ideia de desenvolvimento infantil, por exemplo, pode ser construída com base em diferentes perspectivas e experiências, que vão desde o treinamento de certas habilidades até a abertura para que as crianças as descubram por si mesmas. De uma forma ou de outra, ocorre socialização e aprendizagem sobre o que é a criança, sobre como ensiná-la, sobre a cultura em que essa criança está inserida e da qual faz parte, sobre argumentar e defender pontos de vista, sobre como gerir um coletivo de crianças, identificando comportamentos e modificando-os até certo ponto, sobre como lidar com a agência e protagonismo infantil, inserindo-os em seu planejamento docente. Defende-se, pois, que esta mesma disposição possa servir ao trabalho docente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A identidade dos professores pode ser entendida em relação às suas próprias histórias, suas ações e seus projetos de desenvolvimento profissional, mas também podem ser compreendidas a partir do contexto em que este se insere. O percurso profissional docente, incluindo a formação de cada professor e professora, envolve o desenvolvimento profissional - que integra o desenvolvimento pessoal e os processos de socialização profissional - e a construção da identidade profissional - que integra a construção de um capital de saberes, saber-fazer e saber ser, que incluem condições de trabalho e estatuto profissional.

Esta seção foi dedicada a conduzir o diálogo sobre a formação de professores, caminhando para a apresentação de conceitos centrais para essa tese, sendo eles desenvolvimento profissional docente, identidades docentes e formação em contexto. Na próxima seção, tecemos um diálogo mais alargado entre os conceitos aqui trabalhados, incluindo-os na discussão sobre a Educação das Infâncias. Com essa pretensão, interrogamos: O que é ser professor/a de crianças?

## 5. EM BUSCA DE INSPIRAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DOS ZERO AOS DEZ ANOS.

*Imagem 7. Regando alface. 2025. Memória do fazer junto.*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

*Traduzir-se  
Ferreira Gullar*

*Uma parte de mim  
é todo mundo;  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim  
é multidão;  
outra parte estranheza  
e solidão.*

*Uma parte de mim  
pesa, pondera;  
outra parte  
delira.*

*Uma parte de mim*

*almoça e janta;  
outra parte  
se espanta.*

*Uma parte de mim  
é permanente;  
outra parte se sabe de repente.*

*Uma parte de mim  
é só vertigem;  
outra parte,  
linguagem.*

*Traduzir uma arte  
na outra parte  
- que é uma questão  
de vida ou morte -  
Será arte?*

O que é ser professor/a de crianças? Essa questão, introduzida na seção anterior, interroga o eu profissional desta pesquisadora, professora-pesquisadora de crianças que, em um certo ponto de sua vida-docente, encontrou-se com inúmeras inquietações que movimentaram a sua identidade profissional. Na seção anterior, realizamos a exposição sobre o desenvolvimento profissional docente, os saberes docentes e a construção da identidade docente que se dá na prática do trabalho, buscando defender a ideia de que, no contexto de trabalho, professoras constroem e consolidam determinados conhecimentos sobre a docência.

Nesta seção, busca-se responder a questão “O que é ser professor/a de crianças?”, sobretudo sob uma perspectiva alargada de docência, busca subsídios teóricos e práticos no campo da Educação das Infâncias, dialogando com o campo das Pedagogias Participativas, com foco para a formação de professores em contexto de trabalho. Esta seção é organizada com um breve histórico sobre a Educação Infantil, apontamentos sobre o campo teórico da Educação da Infância e apresentação de modelos e práticas vislumbradas para a educação de todas as idades. Nesta seção também define-se a identidade da professora de Educação Infantil.

### **5.1 Breve história da Educação Infantil em interlocução com a formação docente**

A Educação Básica brasileira compreende instituições de Educação Infantil<sup>27</sup>, o Ensino Fundamental de nove anos<sup>28</sup> e o Ensino Médio<sup>29</sup>. O documento que organiza e normatiza a Educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394, de 1996 e, a partir dela, derivaram muitas regulamentações. Para a Educação Básica, o texto legal que a regula em nível nacional é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), que prevê as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas em cada uma de suas etapas. A BNCC (Brasil, 2018) prevê o desenvolvimento e a consolidação de dez competências (aprendizagens essenciais), comprometendo-se com uma educação integral.

As competências destacadas na BNCC (Brasil, 2018) são amplas e compreendem: 1) a construção do conhecimento historicamente construído, visando sua valorização e utilização; 2) o exercício da curiosidade intelectual, da investigação, da reflexão e da análise crítica; 3) a valorização e fruição das manifestações artísticas e culturais; 4) a utilização de diferentes linguagens; 5) a compreensão, a utilização e a criação de tecnologias digitais; 6) a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; 7) a capacidade de argumentar, formular, negociar e defender ideias e pontos de vistas; 8) a capacidade de conhecer-se, apreciar-se e cuidar da sua saúde física e emocional; 9) o desenvolvimento da empatia, diálogo e resolução de conflitos e 10) o desenvolvimento de princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Historicamente, a educação das crianças serviu a um projeto de nação que visou, por meio delas, educar as famílias brasileiras. A história do cuidado e da educação dos bebês e crianças pequenas no Brasil inicia-se com os serviços das amas de leite, com a criação de orfanatos e dispositivos chamados “rodas dos expostos”, para a prática de abandono de bebês e crianças. Esses dispositivos eram utilizados entre os séculos XVIII e XIX, vinculados à Santa Casa da Misericórdia, por isso atrelados à assistência, à saúde e também à igreja.

Ainda no século XIX, período Imperial no Brasil, são criados os internatos e semi-internatos, instituições destinadas ao controle social e formação principalmente da elite, com uma formação com ênfase na moral e na religião. Essas instituições recebiam os alunos

---

<sup>27</sup> Atende bebês e crianças de zero a cinco anos e onze meses (Brasil, 2018).

<sup>28</sup> Organizado em duas etapas - anos iniciais e anos finais - compreende a educação das crianças maiores e adolescentes, dos seis aos quatorze anos de idade (Brasil, 2018).

<sup>29</sup> Compreende a educação de jovens entre quatorze e dezessete anos de idade. Atualmente, o Novo Ensino Médio possui uma carga horária maior, prevendo itinerários formativos e a possibilidade de formação técnica (Brasil, 2018).

por um ano letivo inteiro e ao final voltavam para casa, ou então ao final do dia, como é o caso dos semi-internatos.

No ano de 1889 é criada a primeira creche no Brasil por iniciativa da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Criada em um contexto de industrialização, o seu objetivo era atender filhos de operárias, com foco em cuidados básicos, como higiene e alimentação. Poucos anos depois, entre 1908 e 1920, surgem as primeiras escolas maternas, de inspiração francesa no Brasil, com vistas a uma proposta educativa para crianças entre 3 e 6 anos de idade.

Os jardins de infância, inspirados nas ideias do alemão Friedrich Fröbel, surgem no Brasil por volta de 1875. Os jardins de infância são um marco importante na história da Educação Infantil e da formação de professores; uma vez que anexos às escolas Normais, como a Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, funcionavam como uma espécie de laboratório de práticas para professores e futuros professores, com o desenvolvimento de práticas educativas pautadas no brincar, no jogo e ludicidade. Pode-se aproximar o contexto dos jardins de infância no século XIX e início do século XX aos atuais Colégios de Aplicação, vinculados às universidades públicas.

Assim, creches atendiam às famílias e crianças mais pobres, em caráter assistencialista, enquanto jardins de infância e pré-escolas, organizadas sob moldes e inspirações europeias, atendiam as crianças das famílias de elite, ofertando propostas pedagógicas em diversas áreas do conhecimento (Kuhlmann Jr., 1990; Campos, 2018). Nesse sentido, é possível observar que as creches e pré-escolas se organizaram em razão do tipo de atendimento a ser ofertado e não da faixa etária atendida.

Especialmente no trabalho com os bebês e crianças até os três anos de idade e nas instituições de atendimento em período integral, predominava a idade de que a creche e suas profissionais exerciam a função de substitutas da família e da mãe. Em boa parte dos casos, as pessoas responsáveis pelas crianças nas creches e também em pré-escolas não contavam com formação profissional adequada para a função que deveriam exercer: cuidar e educar crianças em espaços coletivos (Silva, 2016, p. 61)

As primeiras pré-escolas, com essa nomenclatura específica, surgem entre os anos de 1930 e 1960, com caráter preparatório para o ensino básico, no caso, o ensino fundamental. Nesse período também surgem os Parques Infantis, uma proposta inovadora para a época, com foco no desenvolvimento integral da criança de família trabalhadora. Um nome

importante em relação aos Parques Infantis é Mário de Andrade e suas propostas educativas são vinculadas ao campo das Artes<sup>30</sup>.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) marca a entrada da Educação Infantil - creches e pré-escolas na Educação Básica, permitindo que, ao longo dos anos seguintes, ela vá ganhando contornos dentro das pesquisas e das políticas públicas, abrindo-se para discussões sobre o seu papel, sobre o papel de bebês e crianças e sobre o papel de professores e professoras que atuam nessas instituições.

Da assistência à educação, a Educação Infantil se constrói no Brasil como campo teórico e de práticas de educação institucionalizada, atendendo as necessidades das famílias, das mulheres, de bebês e de crianças. Com a LDBN 9.9304/1996 (Brasil, 1996), exigiu-se a formação em nível superior aos profissionais que atuariam na Educação Infantil.

Embora a lei admita a formação em nível médio na modalidade Normal para atuar como docente na Educação Infantil (e nos primeiros anos do Ensino Fundamental), há hoje o reconhecimento de que a habilitação em nível superior é mais adequada para uma formação consistente dessa profissional (Silva, 2016, p. 62)

A formação profissional, junto às precárias condições de trabalho, baixa remuneração e ausência de planos de carreira são aspectos que caracterizam a realidade de muitas redes de Educação Infantil, como a fragilidade na identidade dos sujeitos que delas fazem parte. A definição da identidade da profissional da Educação Infantil, mais do que se tratar de um interesse ético, demonstra-se político, uma vez que auxilia na construção e definição de políticas e práticas neste contexto (Kramer e Nunes, 2007; Rossetti-Ferreira et al., 2004; Sarmiento, 1999).

Campos (2018) observa que o movimento de inserir a Educação Infantil na Educação Básica não foi acompanhado de um olhar atento sobre suas especificidades e necessidades ao que tange o trabalho com bebês e crianças pequenas.

Ligada à assistência social, o perfil de profissionais que trabalham na Educação Infantil se dá em razão das funções que desempenham. Assim, cuidadoras, jardineiras, pajens e tias são algumas das nomenclaturas utilizadas para se referir às mulheres que se dedicavam ao cuidado das crianças pequenas. Na constituição da Educação Infantil no Brasil, é marcante a separação entre cuidado e educação, sendo o primeiro frequentemente compreendido como uma atividade de menor prestígio, atribuída a profissionais socialmente desvalorizados.

---

<sup>30</sup> A este respeito, consultar a tese de Ana Lucia Goulart de Faria “Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938) (1994)”, defendida em 1994.

A entrada da mulher no mercado de trabalho também marca a feminilização da docência na Educação Infantil. Funções ligadas ao cuidado, como educar as crianças no seio doméstico, cuidar de idosos e cuidar da casa seriam funções que, em nível de significado social, seria destinadas às mulheres. Assim, a entrada de mulheres nas instituições assistencialistas de educação infantil marca a identidade de pessoas/profissionais destinadas à educação das crianças com um perfil atrelado ao papel de mãe e de tia. Esse papel/identidade reverbera na história da Educação Infantil ao longo dos anos, no sentido de que, para desempenhá-lo, não é preciso formação profissional, bastando, neste sentido, nascer com um certo dom para educar, para amar e para cuidar das criancinhas

Outra marca da história da Educação Infantil no Brasil, que marca também a sua identidade e a identidade de suas profissionais, é a falta de investimento em formação e formação continuada no âmbito das políticas públicas. Como já mencionado, é somente em 1996 que a Educação Infantil é atrelada ao campo da educação com a LDB 9394/1996 (Brasil, 1996). Nesse documento, afirma-se a obrigatoriedade da Educação Infantil, compreendendo-a como primeira etapa da Educação Básica. É somente nesse momento que passa-se a exigir formação em nível superior para os profissionais de Educação Infantil. Sendo assim, somente há 30 anos a Educação Infantil passa a ser regida e organizada pelo sistema educacional.

No interior do sistema educacional, carregando as marcas de sua história, a Educação Infantil vai sendo alvo de inúmeras situações que contribuem para a indefinição de sua identidade e desvalorização de seus profissionais, por exemplo, as formas de contratação de professores, as jornadas de trabalho e as condições estruturais dos espaços que atendem bebês e crianças pequenas.

Ainda há brechas a respeito da contratação de profissionais para o trabalho com bebês e crianças na Educação Infantil no Brasil. Processos seletivos para a contratação de profissionais denominados cuidadores, auxiliares de cuidados infantis e auxiliares de desenvolvimento infantil é um exemplo sobre como, no dia a dia das creches e pré-escolas, ainda é presente marcas de identidade ligadas à assistência e aos cuidados básicos. Processos seletivos em caráter temporário também podem ser citados como uma forma de desvalorização do trabalho na Educação Infantil, o que, dentre outras questões, impede a criação de equipes permanentes e estáveis que possam desenvolver estratégias de trabalho colaborativo, baseado em trocas e construção coletiva de conhecimento sobre o trabalho com bebês e crianças.

Atualmente, observa-se que as políticas públicas voltadas à Educação Infantil no Brasil têm se dedicado à definição do papel das instituições e à consolidação da identidade de seus profissionais, com o objetivo de assegurar os direitos fundamentais de bebês e crianças, bem como enfrentar as desigualdades sociais, processo no qual o CAU/UFSCar se insere atualmente.

O centro do trabalho pedagógico na Educação Infantil é a criança e os eixos desse mesmo trabalho são as suas interações e brincadeiras (Brasil, 2010). Uma das principais especificidades da prática pedagógica na Educação Infantil é o contato direto com bebês e crianças - concebendo o cuidado e a educação como indissociáveis - assim como trabalho coletivo e colaborativo que se realiza entre escolas e famílias. Russo (2008), Gobbi (2010), Santos e Macedo (2018), Horn (2017), Ostetto (2019), Martins Filho e Martins Filho (2022) trazem importantes contribuições a respeito das necessidades e especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

A Educação Infantil se pauta em princípios éticos, políticos e estéticos, visando o desenvolvimento integral de bebês e crianças que frequentam suas instituições (Brasil, 2010). Considerando-os sujeitos históricos e de direitos, as instituições de Educação Infantil, entre práticas e concepções, devem assegurar os seguintes direitos fundamentais aos/às bebês e crianças: conhecer-se, expressar, brincar, participar, explorar e conviver (Brasil, 2018). Na busca por garantir esses direitos fundamentais, as instituições de Educação Infantil devem consolidar propostas que permitam ouvir bebês e crianças, tornando-os colaboradores no processo de planejamento e na construção de seu currículo.

O texto da BNCC (Brasil, 2018) não menciona “currículo” ao se referir ao contexto da Educação Infantil. Trabalha-se com o termo “campos de experiência” e “intencionalidade educativa”, estruturados sob os eixos interações e brincadeiras. “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” são os cinco campos de experiências descritos na BNCC. O documento também prevê orientações para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental visando a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças.

Um currículo aberto e flexível é previsto para a Educação Infantil indicando o atendimento das necessidades e desejos de bebês e crianças. Esta é outra especificidade do trabalho pedagógico que se realiza nessa etapa da Educação Básica: compreender cada sujeito como único e com necessidades e especificidades que lhes são próprias.

Os adultos que trabalham na Educação Infantil e que colaboram na educação dos/das bebês e crianças - em especial professores e professoras - devem escutar, respeitar, mediar e organizar situações para que esses sujeitos cresçam e se desenvolvam integralmente. Amplia-se a visão de educação, ultrapassando uma concepção que fragmenta os conhecimentos e potencialidades infantis, prevendo para bebês e crianças pequenas infinitas possibilidades de ação.

Bebês e crianças são seres curiosos, que criam hipóteses sobre o mundo e todas as coisas, hipóteses essas relacionadas à alimentação, crescimento dos seres vivos, sobre o universo e seus planetas, bem como tantas outras questões que atravessam o seu dia a dia. Considera-se tal potencialidade de criação de ideias e hipóteses por serem sujeitos que ainda não se “sujeitaram” aos padrões sociais e que, desvestidos das lentes pelas quais os adultos enxergam o mundo, são capazes de descobrir, de revelar, de fazerem perguntas inusitadas e encontrarem as respostas das mais diversas para elas. Assim, bebês e crianças da Educação Infantil são seres em *devir*, inesperados em suas ações e reações, sendo esta mais uma das especificidades a serem consideradas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil: lidar com o inesperado.

Para além de planejar, organizar e ofertar situações e materiais que permitam a ampliação dos sentidos e das experiências de bebês e crianças - com a manipulação de objetos, a movimentação, o contato e a apreciação da arte, da literatura, do teatro, da poesia, da música e da dança - professores e professoras da Educação Infantil são mediadores no processo de interação desses sujeitos, colaborando e auxiliando para que construam conhecimentos diversos sobre si, sobre o mundo e sobre a cultura da qual fazem parte. Professores e professoras precisam, a todo instante, incluir o que dizem os/as bebês e crianças e suas propostas, capturando o tom e a intensidade desses dizeres.

Quando mencionamos escutar o que bebês e crianças dizem estamos nos referindo ao modo como esse sujeitos se comunicam, modo este que extrapola as palavras orais e escritas, mas que se encontram no modo como interagem com o mundo fazendo uso de outras e variadas linguagens - o movimento do próprio rosto quando riem ou choram, como dançam ao som de determinadas canções, os sons que inventam com o corpo e materiais disponibilizados, às escolhas que fazem dos seus brinquedos, como se expressam artística e tecnologicamente. As linguagens infantis, as cem linguagens das crianças (Malaguzzi, 1999; Gobbi, 2010) estão presentes no cotidiano da Educação Infantil e são, elas próprias, as

diferenças fundamentais, as singularidades que tornam específico o trabalho pedagógico que se realiza nesse espaço (Delgado; Barbosa; Richter, 2019).

Captar e compreender as diferentes formas de comunicação e expressão das crianças da educação infantil exige que os adultos - cuidadores, educadores, professores e professoras - se desprendam das lentes que permitem olhar para um único sentido e direção. As lentes que auxiliam o olhar de professores e professoras da Educação Infantil são aquelas que ampliam e complexificam os entendimentos e sentidos, por isso únicas, específicas. Ao dar ênfase nas práticas que ampliam ao invés de limitar, compreendemos a educação de sujeitos criativos, críticos, emancipados e transformadores do mundo, que compreendem e valorizam as diferenças étnico raciais e culturais.

A docência na Educação Infantil deve integrar o cuidar e o educar bebês e crianças de modo indissociável. Assim, práticas de cuidado (alimentação e higiene, por exemplo) são educativas considerando que indicam aos/às bebês e crianças quem eles são no mundo, na medida em que participam ou não, em que são respeitados ou não. Diariamente, professores e professoras aderem a determinadas concepções sobre a Educação Infantil que intencionam as práticas que planejam e realizam. Uma Educação Infantil de qualidade e que respeita os direitos fundamentais de bebês e crianças é aquela que se baseia no respeito, na empatia, no diálogo, na democracia e na diversidade.

O respeito às especificidades de cada faixa etária atendida, às diversas composições familiares, às necessidades de cada bebê e criança, necessidades estas que muitas vezes extrapolam uma tal “normalidade” do cotidiano, também tornam específico o trabalho docente na Educação Infantil. Assim, damos atenção aos/às bebês e crianças que são público alvo da Educação Especial e à necessidade de que todos os sujeitos, vistos em suas diferenças, sejam atendidos, educados e se desenvolvam integralmente.

A colaboração como especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil também é fulcral. O trabalho que se realiza em colaboração com as famílias, por exemplo, permite aos professores e às professoras conhecerem os/às bebês e crianças nos primeiros dias de inserção/adaptação, construindo junto aos diversos sujeitos a ideia de pertencimento. “Adaptação” é a expressão utilizada para se referir aos primeiros dias dos/das bebês no contexto da Educação Infantil, período em que professores e professoras, auxiliares e outros funcionários das instituições lidam com as primeiras experiências de educação coletiva desses sujeitos. Ao lidar com diversos sentimentos, conhecidos e desconhecidos, de bebês e famílias,

a expressão “acolhimento” tem sido empregada nas pesquisas e nas práticas de alguns profissionais da Educação Infantil<sup>31</sup>.

Colaborativo também deve ser o trabalho que se realiza entre professoras, sejam aquelas que compartilham turmas em turnos de trabalho diferentes, como as equipes de trabalho como um todo nas instituições de Educação Infantil. Defendemos a ideia de que a Educação Infantil, portanto, a educação de bebês e crianças, dada a sua complexidade, não se faz individualmente, mas sim, no coletivo e em colaboração.

Também central na discussão das especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil está a compreensão de que bebês e crianças são seres que não estão à parte na cultura, aguardando para recebê-la, mas que dela fazem parte e que colaboram em sua construção como sujeitos ativos, protagonizando-a. As crianças não apenas reproduzem o que os adultos lhes ensinam, de forma submissa e passiva, mas o fazem por meio de novas configurações (Qvortrup, 1994; Corsaro, 2011). Assim, compreender e valorizar a “cultura infantil” como modo de apropriação da cultura pelos/pelas bebês e crianças (Prado, 2002) também é inerente ao trabalho que se realiza na Educação Infantil. Considerar a “cultura infantil” central no trabalho pedagógico na Educação Infantil é considerar que as crianças aprendem entre si, mas que podem ir além e ter suas vivências ampliadas e qualificadas quando adultos - professores e professoras - organizam os materiais, espaços e diversas possibilidades de forma intencional, visando favorecer interações de variados tipos.

Por fim, mencionamos também como específico ao trabalho pedagógico na Educação Infantil o reconhecimento de que, em seu interior, há especificidades relacionadas à faixa etária de bebês e crianças, de gênero, de classe social e de raça e que estas, junto a todas as outras especificidades já citadas, precisam ser discutidas, analisadas e refletidas na prática de cada professor e professora que atua nesse contexto.

O planejamento e as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ir de encontro ao racismo, com as violências de gênero e com tantas outras desigualdades sociais que atravessam e estruturam nosso modelo de sociedade, que em suma, é violento, consumista e atravessado pela competição. Assim, desejam-se práticas que considerem o respeito e a valorização das diferenças, que promovam sustentabilidade, que coloquem bebês e crianças

---

<sup>31</sup>O artigo “Notas sobre o acolhimento”, de Flávia Naethe Motta (Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w6GqBPzMmr7mmGwzryfXc7z/?format=pdf&lang=pt>), discute o emprego dos termos e suas implicações no trabalho pedagógico com bebês e crianças. É importante ressaltar que no interior da Educação Infantil bebês e crianças passam por processos de adaptação constantes (de um ano para o outro, da creche para a pré-escola, de um período do dia para outro), mas ao longo das demais etapas da Educação Básica e da vida isso também ocorre (como da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental etc).

em contato com a literatura, com as brincadeiras oriundas de diversos grupos sociais, valorizando, por meio delas, o patrimônio cultural brasileiro e suas raízes e que permitam, dentre outras coisas, a construção de identidades infantis mais positivas e colaborativas.

Tratando-se de Educação Infantil e do trabalho educativo que se realiza com bebês e crianças, consideramos que as concepções, o planejamento das ações e as práticas pedagógicas são construídas dia-a-dia e que bebês e crianças estão sempre colaborando nessa construção. Ao considerarmos o trabalho pedagógico na Educação Infantil em sua especificidade, consideramos também uma formação específica para tal atuação.

## **5.2 Educação da infância**

Ao aprofundar as discussões a respeito da Educação da Infância, nos deparamos com a temática da formação de professores da infância e diferentes discussões que atravessam as “Pedagogias da Infância” (Oliveira-Formosinho, 2008; Martins-Filho, 2022; Pinazza, 2014). Ao longo dessa seção, usaremos a expressão “Educação das Infâncias”, no plural, para designar que não estamos tratando de uma infância homogênea, considerada universal, que parte do pressuposto da felicidade - infância plena, infância bem vivida, infância cuidada. Por outro lado, consideramos que as infâncias são muitas e que são atravessadas por questões diversas, como de gênero, de raça, de classe social, de etnias, de geografias etc. Ao compreender as infâncias no plural, também compreendemos os sujeitos que dela fazem parte, considerando que não só as crianças habitam as infâncias, mas também adultos, entre eles, adultos professores.

A infância e a adultez são categorias geracionais necessárias para compreender a pedagogia/educação da infância. A pesquisa de Oliveira-Formosinho (2008) dá visibilidade à formação de educadoras da infância no contexto português e conceitua a dependência relacional entre adultos e crianças e o quanto essas relações implicam no processo de constituição da profissionalidade docente, no qual se inserem sistemas de crenças, valores, hábitos e formas de agir que, ao longo da carreira docente, compõem um determinado perfil de profissional que permite a construção de determinados conhecimentos, habilidades e competências. Esses conhecimentos, habilidades e competências, de modo geral, coincidem com práticas de diálogo, de escuta e de respeito às crianças.

O projeto de modernidade na virada do Século XX fez emergir um sistema de educação extra familiar que integrou - de modo a propiciar uma certa forma social produtiva -

educação, cuidado e proteção. Anteriormente educadas nas relações familiares e de trabalho, a modernidade impõe à educação das crianças modelos e espaços definidos em razão da busca pelo progresso e conseqüente expansão capitalista. A escola é criada para atender a demanda de educar as crianças e prepará-las para o convívio social, considerando que nesses espaços e tempos adequados, poderia vir a se tornar adultos produtivos do ponto de vista de ordem em voga. Práticas de disciplinamento dos corpos, punição, aprendizagem de conteúdos e técnicas para o trabalho, estruturam um modelo escolar que se difunde e perdura até os próximos séculos.

A Pedagogia da Infância, de modo geral, realiza a crítica ao modelo escolar dominante propondo um outro olhar para esses espaços e para seus sujeitos. Se, por exemplo, a escola com suas metas pré-definidas e currículos homogeneizantes busca conformar os sujeitos a fim de atingir seus objetivos, a Pedagogia da Infância repensa essa ideia colocando a criança no centro de seu debate e rompendo com determinações baseadas no adultocentrismo, por isso verticais e autoritárias. A partir desse ponto de crítica, esse campo - que é tanto teórico, como prático e de formação - busca entender as diferenças e a pluralidade das infâncias e repensar a educação das crianças (dos zero aos dez anos de idade) de modo a garantir-lhes os seus direitos fundamentais, respeitando seus modos de ser, de expressar e de estar no mundo.

Como campo teórico e prático, a Pedagogia da Infância se empenha em investigar e compreender as crianças e suas infâncias e as pedagogias que dão suporte às práticas pedagógicas investidas à bebês e crianças. No Brasil, surge atrelada ao movimento de diferentes campos teóricos, como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a história e a antropologia (Rocha, 1998).

As crianças são sujeitos históricos e de direitos, produtoras de cultura e protagonistas de seus modos de ser e estar no mundo. Afirmar isso não garante que esses sujeitos sejam vistos e ouvidos, tampouco respeitados. O limite entre a visibilidade e a invisibilidade infantil é tênue quando se trata de uma sociedade que possui o adulto como referência. O adultocentrismo cria camadas sociais que tornam subalternas as crianças. As demandas infantis são colocadas em última instância, junto às mulheres, pessoas negras, pobres e todas as outras minorias sociais, explicando, inclusive, o histórico de negação de direitos das crianças.

As Pedagogias das Infâncias, destacadas por Rocha (1998), Oliveira-Formosinho (2008), Kishimoto (2008), Faria (2011) e outras pesquisadoras das infâncias, revelam a necessidade de se repensar os processos de socialização de bebês e crianças, processos esses

que evidentemente extrapolam os limites institucionais e se dão, muitas vezes, por iniciativa das próprias crianças, o que denominam como cultura infantil.

No Brasil, a socialização das crianças foi objeto de interesse e de investigação de diversos pesquisadores, dentre eles, Florestan Fernandes. De forma pioneira, o sociólogo, uma vez interessado no folclore e inserido no movimento de olhar para a cultura brasileira, observou que crianças de diferentes idades, em jogos e brincadeiras, produziam cultura. Fernandes (1961), ao investigar as trocinhas do Bom Retiro, percebeu que as crianças não apenas reproduziam ou imitavam elementos do mundo adulto e de seus grupos de origem, mas o faziam de modo particular e original, recriando elementos da sociedade a partir de seus próprios interesses.

Fernandes (1961) observou que as crianças não imitavam seus pais ou suas mães em suas brincadeiras, mas que reproduziam papéis sociais que traduziam dinâmicas que envolviam gênero, raça, classe social e etnia. Ao cunhar o termo “cultura infantil”, o sociólogo brasileiro inaugurou uma nova forma genuína de olhar para as crianças e de considerá-las ativas em seus processos de aprender.

Florestan Fernandes é considerado o precursor da Sociologia da Infância no Brasil por realizar a inflexão do conceito “socialização” e cunhar o conceito “cultura infantil” (Abramowicz, 2015). As discussões sobre as crianças e suas infâncias são iniciadas a partir desse debate de Fernandes (1961) e ao longo das décadas seguintes, foi ganhando força e se estruturando como campo teórico. Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância nasce de forma tangencial ao campo da Educação Infantil uma vez que as discussões propostas em ambos são, além de similares, provocadas por pesquisadoras e professoras interessadas pela infância, entre elas Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Sônia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Ethel Volfzon Kosminsky e Ana Lúcia Goulart de Faria

Em estudo organizado por Abramowicz (2015), elucida-se a constituição de um campo formado por pesquisadoras que lutavam pela infância e pela qualidade nas formas de atendimento às crianças na Educação Infantil. Esse campo foi denominado Estudos da Infância e surge a partir da década de 1970 em decorrência da criação dos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil e permite o surgimento de outros novos campos, como o da Sociologia da Infância e o da Educação Infantil.

Temas como “cultura infantil” e os processos de socialização de bebês e crianças são problematizados pela Sociologia da Infância, pela Educação Infantil, pelas Pedagogias das Infâncias, que de modo geral, fazem parte desse campo maior denominado “Estudos das

Infâncias”. A obra *“Por uma cultura da infância”*, organizada por Faria, Demartini e Prado (2002), evidencia esta construção dos dois campos e é um marco nas produções no que diz respeito à compreensão da(s) criança(s) e de suas infâncias. Prado (1999) é um marco quando considera as crianças pequenas como produtoras de culturas nos espaços da creche.

A obra *“Culturas infantis em creches e pré-escolas”* coloca em evidência a relação das crianças com as instituições de Educação Infantil (Silva, 2011) e a obra *“Sociologia da Infância no Brasil”* destaca questões relacionadas às famílias, às cidades e à terra e questões de gênero, raça e etnia, considerando os processos de subjetivação, de socialização e de inserção social (Faria; Finco, 2011).

Ao se repensar o conceito “socialização” - processo de transmissão de conhecimentos, normas e valores sociais aos indivíduos desprovidos de fala, pensamento e ação - repensa-se as relações organizadas de cima para baixo, das imposições realizadas de adultos sobre as crianças, relações verticalizadas e autoritárias que historicamente fizeram organizar as instituições educativas. Repensar as relações e as formas de se relacionar é também repensar o papel da própria escola como aquela que detém o conhecimento e a cultura, construindo o olhar que compreende a escola como ambiente que proporciona o encontro entre os sujeitos e que esses sujeitos, juntos e em colaboração, podem construir conhecimento e produzir cultura. Elucidar essas considerações sobre o processo de socialização das crianças permite repensar a área da educação e as concepções de criança e de infância que tradicionalmente foram ocupando os discursos e as práticas pedagógicas. Repensar essas concepções permite construir uma visão mais alargada de crianças, contemplando, inclusive, aquelas que estão no Ensino Fundamental.

O papel das instituições educativas se altera sob a perspectiva da Educação das Infâncias, tornando-se aquelas responsáveis pela garantia de direitos, pela construção de espaços de escuta, diálogo e protagonismo e que, de muitas formas, garantem direitos às crianças: direito de brincar, de aprender, de se expressar, de conhecer, de se relacionar, de criar.

As escolas, refletidas sob este olhar mais horizontalizado, não são lugares de adequar alunos, mas ambientes para proporcionar aos sujeitos experiências de criação, de expressão das diferentes linguagens, de mediação e colaboração, de construção coletiva do conhecimento. As escolas das infâncias chamam a infância em sua inteireza e complexidade, sem fragmentações, rompendo com o tempo do aprender, considerando que em todo tempo, as

crianças aprendem. A escola, como lugar de expressão das diferentes linguagens, é um lugar poético no qual a vida - as diferentes formas de vida - fala em sua inteireza.

Não se trata apenas de inverter ou alterar discursos sobre a escola e suas práticas, mas, por meio de um processo formativo e reflexivo, alterar concepções, provocar mudanças de práticas, convidar a outras formas de relacionamento entre adultos e crianças. Assim, afirmamos o lugar dos/das bebês e das crianças, garantindo-lhes voz e o respeito a essa voz.

### **5.3 Modelos e práticas pedagógicas - contextos e especificidades da Educação Infantil**

Configurando a função e os objetivos da escola na educação das crianças, alteram-se as compreensões sobre o currículo e sobre a aprendizagem, uma vez que esses se tornam mais flexíveis em relação ao que se espera e a como se expressam as crianças. Ao ouvir o que dizem as crianças, torna-se possível planejar práticas pedagógicas condizentes às suas realidades, necessidades e desejos. Escutar o que dizem e o que fazem as crianças é função de professores e professoras.

Peter Moss (2011), ao esboçar quatro relações possíveis entre a educação infantil e a escola obrigatória, tomando como exemplo países como França, Noruega e Suécia, destaca a possibilidade de se preparar a escola para as crianças. Esta possibilidade inverte o tradicional paradigma de que são as crianças que, ao se converterem em alunos, devem se adequar às escolas e suas imposições. O autor menciona os ciclos de fracasso que se perpetuam com o fato de a escola de ensino obrigatório - no contexto brasileiro, as escolas de Ensino Fundamental - fecharem-se às linguagens e cultura das crianças e suas famílias. Esse fracasso é representado com as salas gradualmente superlotadas, com os professores desmoralizados, com as famílias e as crianças desmotivadas e os programas curriculares, cada vez mais fechados e inflexíveis, que não atingem seus objetivos.

Para preparar a escola de ensino obrigatório para as crianças é necessário que se tenha mais influência dos jardins de infância sobre ela, principalmente nos primeiros anos dessa etapa escolar. Segundo Moss (2011), o ensino deveria ser organizado por temas, bem como os educadores do jardim de infância deveriam trabalhar nos quatro primeiros anos escolares por algum tempo. Assim, no caso específico da Noruega, “Pode-se dizer que a pedagogia e os educadores da educação infantil foram vistos como um meio de humanizar a escolas e inovar suas práticas, visando criar um ambiente melhor para as crianças nos primeiros anos do ensino obrigatório” (Moss, 2011, p. 152).

Uma outra relação possível e que também interessa a este trabalho no sentido de defender uma docência com crianças é o vislumbre de uma possível convergência entre a educação infantil e o ensino obrigatório (Moss, 2011). Considerando as tradições dos dois contextos e o modo como cada concepção neles presente incita a produção de determinadas práticas, o propósito é o diálogo e o encontro, visando a convergência. Em outras palavras, trata-se de elencar aquilo que favorece cada contexto, como as possibilidades de expressão das aprendizagens e a necessidade de rever o próprio currículo.

À medida que os currículos se abrem para as interações e para as brincadeiras infantis, eles se tornam emergentes e na mesma medida, fazem emergir nos profissionais - docentes e outros - atitudes de observação, escuta atenta, reflexão, registro e revisão das práticas - dos ambientes e das relações. Currículos abertos e flexíveis ao dizer de bebês e crianças permitem exploração, investigação e descoberta, testagem de hipóteses e sempre formulação de novas perguntas que impulsionam o processo criativo e expressivo, integrando, de variadas formas, o cuidar e o educar. O cuidado, numa concepção integral de educação, é compreendido em sua dimensão ética. A ética do cuidado, como uma maneira de pensar e se relacionar com o outro, deve ser também um ponto de convergência entre a educação infantil e o ensino obrigatório.

Para Moss (2011)<sup>32</sup>, a pré-escola/educação infantil e a escola são oficinas ou laboratórios para produção de ideias e conhecimentos, o que exige dos educadores um perfil reflexivo e democrático, de pesquisa e senso crítico, de colaboração e construção de valores e de curiosidade.

Mas o tema pode emergir com mais força naqueles sistemas em que a relação entre a educação infantil e os primeiros anos do ensino obrigatório leve a mudanças nestes últimos, sob influência da pedagogia da educação infantil ou pela criação de novas ideias e práticas, formadas numa convergência pedagógica. [...] Outra resposta possível seria envolver e engajar a educação secundária no regime educacional inovador e holístico que se estaria implementando para as crianças menores, incluindo-a na convergência pedagógica expansiva (Moss, 2011, p. 157).

Assim, em uma escola para crianças, professores e professoras devem ser aqueles que consideram as diferenças das crianças e partem delas como forma de qualificar o seu próprio trabalho, planejando intencionalmente modos outros de colaborar com suas aprendizagens, ampliando experiências, escutando demandas e buscando junto delas soluções para o cotidiano, construindo, assim, uma educação integral, pautada, essencialmente, no brincar.

---

<sup>32</sup> Vale ressaltar que os estudos de Moss (2011) se referem ao contexto europeu e cita países nos quais a creche e a pré-escola não são obrigatórios. No caso do Brasil, a obrigatoriedade do ensino institucional é a partir dos 4 anos de idade, como já mencionado.

Busca-se afirmar, nos tópicos a seguir, possibilidades de atuação e de desenvolvimento de propostas que se destacam no trabalho com a Educação Infantil, mas que também podem se estender às crianças maiores, no Ensino Fundamental, uma vez que contemplam o desenvolvimento, a interação e a socialização de sujeitos de qualquer idade.

### **5.3.1 O brincar**

Entre o ensinar e o aprender, ser docente no tempo e espaço específico que é a Educação Infantil traz consigo outras maneiras de pensar essa prática social que é “dar aulas” em instituições de educação coletiva de bebês e crianças pequenas. Na Educação Infantil, bebês e crianças aprendem brincando. É possível ser professor também brincando? É possível, inclusive, desconstruir este dualismo ensinar-aprender, recorrendo à ideia de que professores e professoras aprendem com bebês e crianças no exercício de suas profissões?

Ao discutir a brincadeira como forma de aprendizagem no contexto da Educação Infantil é preciso levar em conta as diferentes áreas e campos do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e a própria educação. Inicialmente, é preciso diferenciar jogo e brinquedo, bem como jogo e brincadeira, tal como o fazem alguns pesquisadores do desenvolvimento e da Educação Infantil.

Para Kishimoto (1995), o jogo é um ato carregado de regras e definido por elas. Assim, há jogos de montar, de encaixar, de equilibrar, bem como há jogos que permitem a construção de situações lúdicas e imaginárias, como os jogos de papéis. Em poucas palavras, os jogos possuem regras e caminham para uma aprendizagem antecipadamente definida. Assim, o jogo possui caráter educativo.

Já os brinquedos são objetos que representam determinadas realidades. Os brinquedos dão suporte para os jogos e brincadeiras de bebês e crianças, bem como a suas situações imaginárias. Os brinquedos muitas vezes facilitam o processo de aprender certas habilidades e também são caracterizados como objeto educativo, com intuito de ensinar.

A brincadeira, por sua vez, é definida como atividade principal da criança e o meio para a sua aprendizagem, seja esta relacionada a qualquer área da vida infantil. Diversos autores concordam que, por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo e a cultura, descobrem realidades, experimentam diversas sensações e, ao interagir com outras pessoas, aprendem a conviver, respeitar e entender os limites da experiência social. Sob o olhar da psicologia, por exemplo, citando-se os estudos da Teoria Histórico Cultural (THC), a

brincadeira é a atividade principal da criança e, em diferentes idades, há motivações específicas que a levam a aprender.

Considerando a THC, bebês brincam deitados, sentados ou engatinhando e, fazendo uso de brinquedos e outros objetos, descobrem possibilidades de ser e estar no mundo por meio de variadas sensações: pegar, apertar, morder, rolar etc. Crianças com idade entre um ano e meio e três anos, por exemplo, ao aprender a andar e se locomover pelo espaço, podem escolher brinquedos para brincar e começam a reconhecer os seus usos. Crianças maiores, por sua vez, brincam e elaboram brincadeiras, sendo as brincadeiras de papéis sociais aquelas que se destacam entre as crianças dessa idade (Mukhina, 1996; Mello, 2007; Mello e Farias, 2010; Pasqualini, 2015); .

Os brinquedos entram em jogo nas brincadeiras das crianças e dão suporte à elas, permitindo a representação de situações (telefones para papeis que envolvem atendimento comercial, bonecas/bonecos e utensílios para representar termômetro e remédio para o papel social de médico e médica) e o desenvolvimento de habilidades imaginativas (Kishimoto, 1995; 2004; 2005).

Mais do que definir com o que e como cada criança brinca e uma vez brincando, aprende, é importante destacar, sob o olhar da THC, que o brinquedo funciona como um mediador entre a criança e suas aprendizagens, sendo a brincadeira o meio para que elas ocorram. A qualidade dos contextos de brincadeira (quantidade e tipos variados de brinquedos, por exemplo), é decisiva para que a brincadeira possibilite ou não o desenvolvimento das habilidades e capacidades infantis.

Sob um olhar sociológico, considerando, por exemplo, o campo da Sociologia da Infância (SI), as brincadeiras são meios de interação, expressão e representação da realidade pelas crianças (Prado, 1999; 2012; Sarmiento, 2004; Barbosa, 2007; Corsaro, 2011; Silva e Faria, 2011). As crianças descobrem o mundo enquanto brincam. Não se trata de um descobrir passivo, mas intencional, carregado de possibilidades e potencialidades. As crianças revelam o mundo em suas brincadeiras porque são curiosas, inventivas e não conformadas. Por isso, ainda que façam uso de brinquedos estruturados com objetivos definidos, as crianças reinventam esses usos de acordo com seus desejos e necessidades. Assim, ao fazer uso de uma colher numa brincadeira de cozinhar, uma criança também pode usá-la como espada para assumir o papel de uma guerreira muito valente. O valor social do brinquedo é interpretado, reinterpretado e definido pelas crianças em seus contextos de brincadeira.

Ainda sob o olhar da SI, a brincadeira é uma atividade, mas é também cultura, partindo dela e criando-a. Como elemento da cultura, a brincadeira pode ser modificada em razão dos tempos e lugares em que é praticada. O mesmo pode-se dizer dos brinquedos. As crianças, sujeitos culturais, modificam e interferem nessa cultura. Cultura infantil é o nome que se dá a esta ação das crianças de brincar e, uma vez, brincando, aprender (Corsaro, 2011)

Como eixos da Educação Infantil, as interações e as brincadeiras devem organizar o currículo das instituições que educam bebês e crianças pequenas. Nesse sentido, as propostas pedagógicas podem se estruturar em torno de tempo e espaços para que as brincadeiras ocorram. Estar com outras crianças, visualizar a agência e o protagonismo destas e valorizar suas brincadeiras como forma de expressão e de aprendizagem são pressupostos de uma Educação Infantil de qualidade. A mediação dos adultos e adultas é de extrema importância tanto na garantia desses momentos de brincadeira, quando na orientação diante delas.

Uma vez que estão carregadas de elementos culturais - casinha, escolinha, mamãe e filhinhos - as brincadeiras expressam também marcas sócio-culturais que podem vir a se desenvolver em estereótipos de gênero, raça e etnia. É comum ouvir das crianças que certas brincadeiras são de meninos, enquanto outras são para meninas. Neste caso, a observação de professores e professoras, ao que trata dos contextos coletivos é de suma importância para que tais situações sejam desconstruídas. Não se trata de definir e redefinir de forma unilateral com o quê e como devem brincar as crianças, mas se trata da criação de espaços de diálogo entre as crianças e seus adultos cuidadores como forma de mediação entre os sujeitos e o conhecimento (Kishimoto; Ono, 2008).

Kishimoto et. al. (2011) dá atenção ao papel do jogo e da brincadeira no processo de letramento e alfabetização das crianças, seja na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo dos pressupostos da Teoria da Atividade, mencionando as motivações internas das crianças como motores para o desenvolvimento de determinadas habilidades, considera-se que as crianças em idade pré-escolar e escolar possuem interesse em aprender as letras e os números, bem como de lê-las e escrevê-las. Esse interesse surge do contato das crianças com contextos de leitura e escrita, contextos estes que se circunscrevem no mundo social, afetivo e cultural. Partindo de tais interesses e articulando-os aos contextos de brincadeiras, as crianças podem e irão aprender manipulando brinquedos, jogos e construindo brincadeiras que propiciem tal aprendizado. Jogos de trilha, quebra-cabeças, dominós e tantos outros jogos são recursos nesse processo de letramento infantil.

O uso de jogos pedagógicos, combinados aos interesses das crianças, proporcionam grandes construções, pois permitem que elas explorem possibilidades, construam ideias e aprendam a partir delas, desenvolvendo habilidades imaginativas e criativas que intensificam o processo de alfabetização e letramento. Neste caso, o jogo e a brincadeira funcionam como alimento, combustível para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, elementos necessários para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim como os jogos, os livros infantis também são recursos para o desenvolvimento de certas habilidades pelas crianças, pois permitem seu encontro com a fantasia e com o real, com a contextualização de situações diversas e com a abstração de tantas outras (Kishimoto et. al., 2011)

Ainda que se reconheça a necessidade e a potencialidade da brincadeira para o crescimento e a educação das crianças, é necessário acrescentar que o projeto de educação em que estamos inseridos e inseridas no mundo contemporâneo é capitalista, adultocêntrico, antecipatório e que tende, sempre, a um ensino moralizante em que o potencial infantil é decapitado e a cultura infantil desvalorizada. Walter Benjamin, em sua obra “*Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*” (Benjamin, 2009), nos auxilia a compreender o quanto os brinquedos, uma vez que criados pelos adultos para as crianças, são objetos carregados de uma certa intencionalidade que encaminha as crianças a determinados padrões sociais.

As imagens e cores refletidas nos livros infantis, o tamanho, o material e a pintura dos brinquedos, as regras e objetivos em torno desses mesmos brinquedos e, conseqüentemente, das brincadeiras, são carregados de uma determinada lógica que autoriza a manutenção da ordem capitalista, consumista e autoritária.

Para enfrentar a complexidade de educar crianças em uma sociedade de consumo, com excesso de informações e pautada pelo entretenimento, é importante considerar que as marcas dessa sociedade, muitas vezes, resultam na impossibilidade de os sujeitos entrarem na experiência e encontrarem uma expressão própria. Tudo se torna veloz, volátil e efêmero, nessa sociedade orientada por valores que demandam tempos cada vez mais produtivos, mais acelerados. Enfrentar a complexidade da tarefa de educar nessa sociedade exige considerar a responsabilidade dos adultos em relação às experiências estéticas e poéticas dos que chegam ao mundo. Significa afirmar o compromisso dos mais velhos com os modos de entregar o mundo e a linguagem aos mais novos, para que a vida seja possível para que valha a pena viver (Richter, 2016).

É necessário afirmar: apesar de tais imposições - de homogeneização e tentativa de conformação das crianças -, as crianças não são passivas no processo educativo e com sua cultura e seus modos de ser ainda-não conformados, reinventam, dinamizam e desconstruem essa forma, construindo outra. Nesse sentido, nós adultos temos muito o que aprender com as crianças e com suas culturas.

Desde o nascimento, a criança é submetida a uma série de padrões e comportamentos esperados, que devem ser alcançados para que ela se torne um adulto semelhante aos demais. Essa é uma maneira rigidamente codificada e normatizada de ser homem (Jódar; Gomez, 2002). No entanto, a criança rompe com esse modelo, pois representa o caos e cria novas formas de existir no mundo. Assim, as crianças renovam constantemente as maneiras de ser, pensar e viver, tornando-se, portanto, um devir.

Nossa tentativa - ao propor uma outra educação para as crianças pequenas e para as crianças maiores, afirmando ser possível essa outra educação - é a de uma educação que se faz junto. Assim, consideramos que

(...) o brincar, tanto para educadores como para as crianças, constitui uma atividade séria, promotora de muitas aprendizagens. É parte integrante do processo educativo, devendo ser incluída na organização dos espaços e tempos da creche, de modo a ser incentivada, garantida, enriquecida e observada. É também canal de encontro entre adultos e crianças. A experiência de brincar com as crianças, ou seja, de sermos parceiros de suas interações lúdicas, partilhando com elas decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significação da realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas (Borba, 2011, p. 23)

Travamos a ideia de que é possível uma educação e uma pedagogia que se faz brincando, ou seja, uma educação em que o brincar é central. Assim, se a premissa de uma outra educação - e neste caso, pautamo-nos na Educação Infantil - é o diálogo, o respeito, a garantia de direitos e fundamentalmente, a brincadeira, essa outra educação é possível em qualquer etapa da Educação Básica, pois diálogo, respeito e garantia de direitos transcendem lugares.

### **5.3.2. A escuta**

A respeito da escuta, recorreremos às ideias de uma Pedagogia da Escuta (Rinaldi, 2017; Ribeiro, 2022), inserida no âmbito das Pedagogias das Infâncias e que por sua vez se insere no âmbito das “Pedagogias Participativas”, para a qual escutar bebês e crianças não se faz sem compromisso, empatia, olhar atento, afeto - no sentido de sentir e de afetar-se - e diferentes linguagens. Escutar é diferente de ouvir, pois compreende detalhes, minúcias e situações que de outra forma passariam despercebidos.

A escuta não se resume à ação do adulto em ouvir as palavras das crianças. Não se trata de ouvir o que dizem, mas de criar um clima que as contemple, com situações, propostas e movimentos que instiguem a fala em suas diversas possibilidades. Trata-se também de uma

escuta das famílias, dos profissionais, do contexto da escola e da comunidade e assim, um contexto de escutas plurais.

Escutar implica disponibilidade e acolhimento. Quando o “estar junto” faz parte da ação pedagógica, a escuta se torna mais potente, porque dessa forma a sua gênese está nos sujeitos e não nos processos e resultados. Escutar requer abertura para experimentar outras formas de viver a docência na Educação Infantil. A escuta, como necessidade das Pedagogias Participativas, não é um momento, é uma ação constante.

A escuta abrange diversas linguagens, desenvolvendo-se por meio dos olhos, do tato e do corpo – é a munição docente, composta por artefatos que viabilizam e a ampliam. Ela exige não apenas olhar, mas olhar novamente, ouvir as vozes das crianças, inclusive aquelas que não se expressam por palavras, como a dos/das bebês. Trata-se de um ouvir que vai além do que os ouvidos podem captar.

Mais do que se pautar nas Pedagogias Participativas, a escuta rompe com as pedagogias transmissivas e mais tradicionais, pois muda os meios e as lógicas da prática educativa. A escuta tem por base relações que não aparecem quando se trata de uma educação tradicional e transmissiva. As relações são baseadas em conexões, por excelência, e por isso a escuta não se dá sem agência, reflexão, problematização e troca. Assim, a escuta exige a revisão do papel do adulto nos processos educativos, ou seja, o adulto sai do papel de quem tudo sabe, pois detém o poder, e adentra um papel mais vulnerável e esvaziado de certezas.

Escutar é uma atitude ativa e reflexiva, que pressupõe diferenciação entre o professor técnico e um professor reflexivo. Escutar e aprender a escutar faz parte do crescimento profissional e individual - processo de aprendizagem docente. O professor e a professora que aprendem a escutar também aprendem a formular perguntas, perguntas com respostas possíveis, impossíveis e inexistentes, ou seja, perguntas que nem sempre possuem respostas.

Por outro lado, escutar também é saber silenciar. É dar tempo, vez e espaço ao outro, como dar tempo, vez e espaço para nós mesmos. Assim, ao escutar, suspende-se a própria voz por um ou vários momentos e ao suspender a nossa própria voz, suspendemos também o nosso julgamento. Não se trata de construir olhares que sejam neutros, mas que sejam livres de julgamentos e preconceitos (Ribeiro, 2022).

Professores e professoras que possuem escuta ativa e que baseiam sua prática em uma Pedagogia da Escuta (Rinaldi, 2016; 2017) apoiam as crianças e as incentivam a expor suas hipóteses, sem antecipar seus pensamentos ou roubar suas vozes, mas possibilitando o acesso e a compreensão das diferentes e múltiplas linguagens (Ribeiro, 2022). É preciso ter claro que

as linguagens das crianças vão existir independente dos adultos, pois as crianças são potentes, protagonistas, inventoras e transgressoras, mas, cabe aos adultos respeitá-las, viabilizando momentos e situações para que sejam expressas em sua integralidade.

A escuta está a serviço da pesquisa no cotidiano, pesquisa das crianças, com as crianças e sobre as crianças. Para investigar o cotidiano, é preciso estar atento aos instrumentos de gestão do cotidiano. Sendo assim, quadros, calendários, rotinas, combinados, quadro de aniversariantes, de presença/chamada são instrumentos que podem revelar imagens de uma criança potente/criadora/participativa ou de uma criança passiva/empobrecida/executora.

O cotidiano pode anestesiar, mas também pode nos ensinar. Nesse caso, há uma mudança entre o saber e o aprender. Para aprender é sempre preciso refletir sobre o porquê fazemos o que fazemos e sobre a forma como fazemos. O questionamento precisa ser constante: O que planejei? Por que planejei? Como foi? Poderia ser diferente? Por que uso isso ou aquilo? Por que manter assim? Por que transformar? Docentes que baseiam sua prática em uma Pedagogia da Escuta atuam a partir de uma visão de criança que é forte, potente e portadora de inúmeras linguagens, bem como de uma criança que é produtora de cultura. O que faço ou deixo de fazer é guiado por qual visão de criança? Como vejo a criança? Minhas práticas revelam a visão de criança que eu possuo? Em qual cultura pedagógica estou inserida, transmissiva ou participativa? Esses são questionamentos, reflexões e impulsos para a transformar concepções e práticas.

Não se trata de simplesmente ouvir as crianças, mas ser ético e empático nessa escuta. A escuta não se encerra, é preciso enxergar as consequências dela. Se não se escuta as crianças, tudo continua como está. Dessa forma, a Pedagogia da Escuta convida professores e professoras a prestarem atenção no que dizem, no que falam e no que precisam as crianças para que, a partir disso, revejam suas práticas, seus planejamentos, suas posturas, suas formas de avaliar. Desenvolver a habilidades da escuta é primordial na Educação Infantil, mas é também importante nas demais etapas da Educação Básica, assim como em toda a vida.

### **5.3.3. A participação**

Avançando nesse pensamento, nos interrogamos sobre como e quando permitimos a participação das crianças em nosso planejamento pedagógico. No caso de uma cultura

pedagógica participativa, não apenas incluímos o/a bebê e a criança no planejamento, prática e avaliação, mas lhes permito planejar, praticar e avaliar junto.

O trabalho com projetos é uma forma de valorizar a participação de bebês e crianças no planejamento pedagógico, caminhando também no sentido de uma Educação das Infâncias. A metodologia de trabalho com projetos é fundamentada em perspectivas socioconstrutivistas e sociointeracionistas, ligadas ao pensamento complexo e à interdisciplinaridade (Barbosa; Horn, 2008).

Dewey é um dos principais representantes da pedagogia de projetos e inspirou fortemente os escolanovistas. “Por ser pragmatista, Dewey acreditava que o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo” (Barbosa; Horn, 2008, p. 17).

A concepção tradicional do ensino apega-se à ideia da fragmentação do tempo, prevendo períodos e durações pré-determinadas para a realização de projetos e atividades. A mudança de paradigma proposta pelo trabalho com projetos é a do ensino estar aberto às diferentes possibilidades que podem surgir no decorrer de uma proposta. O trabalho com temas geradores, com referência a Paulo Freire (2022a), visa promover um ensino que faça sentido com a vida e que tenha relação com a realidade socioeconômica e cultural dos indivíduos.

O século XXI exige um novo paradigma científico e educacional e citando Morin (2000), exige a interdisciplinaridade como forma de lidar com problemas e situações complexas da humanidade, colocando em conexão disciplinas e saberes. Superar a ideia de uma “verdade única” e conviver com as incertezas é o caminho proposto para uma educação que toma o problema como base para a sua realização.

No final do século XIX, tanto o pragmatismo de W. James e C. S. Peirce quanto as posições construtivistas vão dar ênfase à ação, isto é, às relações entre os sujeitos e o ambiente. Na psicologia desenvolvida por Jean Piaget, os esquemas seriam as estruturas mentais que se transformam através da adaptação - assimilação e acomodação -, sendo a equilíbrio o processo de busca e de ajuste entre os esquemas existentes e as novas experiências ambientais. O socioconstrutivismo, representado pelas ideias de H. Wallon e de Vygotsky, aponta para a superação da polarização entre o inato e o ambiental, afirmando que o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos. Não só a escola, mas todo o ambiente ensina - e aprender significa criar a cultura (Barbosa; Horn, 2008, p. 25).

Os teóricos culturalistas agregam às ideias de Piaget e Vygotsky a importância da contribuição ativa de outras pessoas da comunidade para a construção dos conhecimentos das novas gerações. Assim, para aprender, entram em jogo aspectos emocionais, cognitivos,

corporais, sensoriais, práticos e sociais. Uma vez que quem aprende são seres complexos, a aprendizagem há de ser complexa também. Passa-se, portanto, de uma perspectiva de aprendizagem individual e racional para uma perspectiva social e multidimensional. Assim, “As ideias de uma pedagogia diferenciada começam a ganhar espaço principalmente a partir da década de 1960, pois a homogeneidade da escola tem excluído muitas crianças do processo de ensino-aprendizagem” (Barbosa; Horn, 2008, p. 29).

Pedagogia diferenciada é aquela que, segundo Rinaldi (1994), propõe que a aprendizagem não seja mais vista como a transmissão e a reprodução de conhecimentos, “[...] se configura, acima de tudo, como um processo de construção da razão, dos porquês, dos significados, do sentido das coisas, dos outros, da natureza, de realização, da realidade, da vida. [...] é um processo de auto e sócio construção, um ato de verdadeira e própria co-construção” (Rinaldi, 1994 *apud* Barbosa, 2004).

“Quando se propicia na educação infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores” (Barbosa; Horn, 2008, p. 28). Assim, o trabalho com projeto precisa fazer sentido, mas sentido para todos. Não se trata de trabalhar numa perspectiva de carrossel, em que os projetos são desenvolvidos um atrás do outro e que não produzem sentido pelas crianças. O trabalho com projetos requer que os currículos sejam organizados em torno da ideia de observação, pesquisa e ação. Para isso, uma das bases a se ensinar às crianças é a de pesquisar. Currículos que giram em torno de conteúdos não promovem a pesquisa, pois já estão dados.

Para redimensionar a ideia de currículo linear e progressivo, é preciso superar a ideia de programa escolar com suas listas intermináveis de conteúdos fragmentados, obrigatórios e uniformes, atingindo a ideia de programação, “em que o currículo se constrói através de um percurso educativo orientado, porém sem ser fechado ou pré-definido em sua integralidade” (Barbosa; Horn, 2008, p. 36). As escolas tendem a reduzir suas propostas (em termos qualitativos) para que possam caber no tempo escolar (em termos quantitativos). “Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental” (Barbosa; Horn, 2008, p. 36). Essas pistas emergem do cotidiano e podem ser vistas e seguidas quando se presta atenção, ou seja, quando são ouvidas, sentidas, percebidas. Uma escola que estrutura seu currículo listando conteúdos, ou contemplando as datas comemorativas do ano, não permite o inusitado, não permite seguir as pistas que surgem das curiosidades das crianças.

Em outras palavras, é preciso o olhar do adulto para entender o que as crianças precisam, mas o que elas de fato precisam é de experiências diversas que lhes possibilitem aprender. “Desenvolver uma programação não é estabelecer uma ordem linear, de causa e efeito, de antes e depois, do simples ao complexo. Não apenas ordem, desordem e organização devem ser pensadas em conjuntos” (Barbosa; Horn, 2008, p. 42).

Segundo Morin (2000), “A ciência não deve afastar a desordem de suas teorias, mas estudá-las”. Nesse modo de educar, as crianças são vistas como sujeitos que têm suas próprias teorias sobre o mundo e o seu funcionamento. Por isso, qualquer construção nova de conhecimentos deve partir das concepções anteriores, problematizar e reconstruir os conhecimentos.

O papel do professor é de suma importância na metodologia de trabalho com projetos, pois ele atua como guia e adota postura de escuta e diálogo, além de organizar estratégias e prever materiais e recursos. O professor considera o que as crianças já sabem sobre determinado tema de interesse e a partir disso, cria estratégias para ampliar e aprofundar esses conhecimentos prévios. “A metáfora de “portas que vão se abrindo” se ajusta à metodologia de projetos: conforme avançamos nas pesquisas, nas atividades que vão sendo construídas, podemos navegar em diferentes áreas do conhecimento” (Barbosa; Horn, 2008, p. 46).

A pedagogia de projetos permite, também, que todos aprendam: professores, crianças e comunidade, incluindo as famílias. O trabalho com projetos possui, portanto, uma dimensão social por meio da troca de informações, de criação de conhecimentos e de parcerias. Ao trabalhar com projetos, os professores precisam desenvolver escuta e atenção para perceber quais informações estão circulando entre as crianças. Por meio do trabalho com projetos a escola se torna uma comunidade de aprendizagem e de investigação, pois o professor cria o ambiente propício para a curiosidade, para a circulação de teorias, para dúvidas e hipóteses.

O trabalho com projetos propicia a criação de uma história de vida coletiva. Aprende-se por meio do diálogo, da troca, do confronto entre diferentes pontos de vista e de opiniões, da negociação de significados. Para isso, compreende-se a criança como um ser ativo, perspicaz, que têm potencial, que se interessa, que é aberto ao novo e ao diferente e que é protagonista. Trabalhar com projetos tem sentidos e objetivos políticos, de ensinar a vida em democracia e a participação social, a capacidade de desenvolver o senso coletivo. Para tanto, é preciso aprender a dialogar. “A pedagogia de projetos oferece aos professores a possibilidade de reinventar o seu profissionalismo, de sair da queixa, da sobrecarga de trabalho, do

isolamento, da fragmentação de esforços para criar um espaço de trabalho colaborativo, criativo e participativo” (Barbosa; Horn, 2008, p. 85).

Ainda, o trabalho com projetos caminha atrelado à prática da escuta e esta, por sua vez, caminha junto à prática de registros. A proposta de trabalho com projetos e a documentação pedagógica exposta por Barbosa e Horn (2008) tem forte influência e inspiração no trabalho realizado nas escolas infantis de Reggio Emilia, região do norte da Itália. Alguns princípios regem as escolas de Reggio Emilia, entre eles:

- Uma escola sem muros, que conecta as crianças com a sua realidade local;
- A consideração das inúmeras potencialidades das crianças e o respeito a sua cultura. As crianças possuem uma cultura própria e os educadores precisam estar convencidos disso;
- A inversão no papel dos adultos e das crianças quanto ao ouvir e o falar. O professor aprende a escutar as crianças por meio da observação, da sensibilidade, da atenção e das diferentes linguagens;
- A pedagogia é sistêmica e nasce da relação entre pessoas. Todos colaboram na educação das crianças e por isso precisam estar em diálogo. Por sua vez, diálogo não pressupõe consenso;
- O entendimento de que todos os seres humanos possuem cem linguagens e que por meio delas podem tornar visíveis suas aprendizagens;
- A documentação é um processo para o registro da leitura e dos valores dos processos de aprendizagem das crianças. A documentação é um princípio em Reggio Emilia. A discussão a partir da documentação leva a pensar sobre as situações reais. A documentação é um modo de compreender melhor as crianças;
- A qualidade dos espaços reflete uma nova forma de pensar a educação. Isso significa organizar os ambientes de acordo com as ideias, relações e propostas das instituições;
- A formação permanente dos professores inicia-se com aquilo que os próprios professores produzem;
- O ateliê é um espaço que rompe com a normalidade da escola, que permite o questionamento e o desenvolvimento da criatividade para a resolução de problemas;
- Há planejamento, mas este é flexível. Há menos conteúdos e mais conhecimentos;
- “Não é preciso predeterminar os conteúdos; geralmente, quando escrevemos programas, simplificamos o mundo” (Barbosa; Horn, 2008, p. 120).

- Projeto e programa são coisas diferentes. O programa prevê objetivos, conteúdos, atividades, recursos e avaliação. Trata-se de projetar, contemplando a diversidade e a complexidade que é educar crianças;
- Há oportunidade de palavra às crianças, bem como se presta atenção ao que elas observam, dialogam e brincam. Portanto, documenta-se para planejar (projetar).

#### **5.3.4 A Documentação**

A Documentação trata da reunião e reflexão sobre os inúmeros registros produzidos por adultos e crianças no cotidiano da Educação Infantil, com fins de elucidar, comprovar e refletir o trabalho que se realiza nesse contexto. Dentre os possíveis registros para compor a Documentação Pedagógica na Educação Infantil, citamos: fotografias, filmagens, diários, entrevistas, desenhos das crianças, legendas, que quando reunidos e sistematizados, dão corpo à relatórios, portfólios, documentários, mini-histórias etc (Marques, 2010; 2011; 2015; Dahlberg, 2016; Mello; Barbosa; Faria, 2017; Ostetto, 2017; Fochi, 2019; Alonso; Drape; Tomazetti, 2021; Alonso; Moruzzi, 2020).

São inúmeras as possibilidades de organização de uma Documentação Pedagógica, mas em comum está a necessidade de evidenciar um processo, compor uma narrativa, demonstrar o percurso de um acontecimento e não somente o resultado/produto dos mesmos. Assim, a Documentação é mais do que uma forma, uma ferramenta ou estratégia para o trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil, ela é uma concepção e abordagem que ancora o trabalho docente, permitindo a validação, a avaliação e o planejamento de propostas pedagógicas (Dahlberg, 2016)

Não se trata do registro pelo registro, ou seja, do acúmulo de fotografias e relatos do que ocorre no cotidiano do trabalho com bebês e crianças. A documentação testemunha a vida cotidiana dos bebês e crianças pequenas, assim como do profissional que a compõe, é um compromisso ético, político e estético entre sujeitos.

Segundo Ribeiro (2022), a gênese da documentação está relacionada à uma profunda investigação sobre quem são as crianças. A investigação é o motor que move o trabalho com a Documentação, assim como a pesquisa é uma atitude de pensamento. Professores e professoras que escutam as crianças o fazem para melhor conhecê-las. No mesmo sentido, fazemos uso da Documentação Pedagógica como forma de compreender o trabalho que se realiza com crianças, como instrumento de autoavaliação e de formação profissional.

Tomando como exemplo a escrita dos Diários de Bordo, trata-se de dar luz às experiências cotidianas, que quando redigidas e refletidas, permitem olhar para o planejamento e execução do mesmo, visando transformá-lo.

Para documentar é preciso ter foco na observação, uma vez que não é possível observar tudo e o tempo todo. A partir da observação, faz-se perguntas, elabora-se hipóteses, buscando, a partir disso, produzir evidências.

A Documentação Pedagógica é pensada sob diferentes perspectivas, dentre elas a perspectiva da avaliação e da formação docente. Uma vez que acompanha processos, a Documentação Pedagógica permite acompanhar o que fazem bebês e crianças e como se desenvolvem, como interagem, como criam respostas e cultura, como resolvem conflitos etc. Sob a perspectiva da formação docente, tem-se em conta que, professores e professoras, ao elaborarem, organizarem e sistematizarem seus registros em torno da Documentação, estarão organizando o seu próprio pensamento e, num processo de reflexão sobre diferentes ações do cotidiano, poderão rever práticas, estratégias e planejamentos.

Assim, configura-se uma perspectiva que tem-se colocado em evidência com a Documentação Pedagógica, sendo ela a de metodologia de pesquisa, tanto no âmbito da pesquisa que se dá diariamente na Educação Infantil e junto às crianças, quanto das investigações científicas e acadêmicas no campo da Educação. Essas últimas tanto são produzidas a partir de práticas realizadas com bebês e crianças na Educação Infantil, como também dizem respeito à forma de apresentação dos resultados de um processo de investigação (Fochi, 2019; Laissener, 2021).

Os registros, quando organizados e refletidos, tornam-se documentação pedagógica e podem embasar a prática, o planejamento, a formação e avaliação de professores e de bebês e de crianças. As funções da documentação pedagógica, são, em síntese: oferecer às crianças a memória do que disseram e fizeram, oferecer aos educadores uma ferramenta para a compreensão, pesquisa e renovação contínua, oferecer à comunidade informações sobre o que ocorre na escola, tornando-a pública. Documentar pedagogicamente é diferente de apenas documentar.

A expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas. Ao documentar pedagogicamente o dia a dia da escola, vão sendo criados elementos de memória, recuperação de episódios e de acontecimentos (Barbosa; Horn, 2008, p. 94).

A documentação pedagógica valoriza pensamentos, criações e ações. Ao realizar registros do cotidiano o professor e professora auxiliam a construção de significados coletivos e compartilhados sobre aquilo que está sendo estudado, investigado, experimentado. A partir da observação, do registro e da reflexão, a documentação pedagógica dá sentido à experiência vivida pelos professores e crianças. Ela é construída em processo e não ao final de um percurso, por isso, é sempre construída com as crianças, com as famílias e não para elas e sobre elas.

A documentação pedagógica possui diversas faces, dentre elas acompanhar, avaliar, formar, informar, registrar e contar uma história. A avaliação é uma tema controverso, na medida em que coloca em questão instrumentos de controle, de classificação, hierarquização, homogeneização e normalização das pessoas. Na Educação Infantil, entra-se em pauta a revisão de uma concepção de uma criança modelo e de práticas avaliativas que sejam capazes de medir o que essa criança sabe/aprendeu. Habilidades e competências, baseadas em tradições comportamentais e desenvolvimentistas da educação, visam modelos de avaliação limitantes sobre as crianças.

Mais do que modelos limitantes (relatórios e fichas de acompanhamento baseados em modelos médicos e da psicologia), que limitam as crianças à aquilo que sabem e deixam de saber, visualiza-se como práticas que abordam a avaliação sob uma perspectiva do acompanhamento e mais singular podem ampliar olhares sobre esses sujeitos. Ultrapassar observações esporádicas e fragmentadas sobre as crianças é a intenção de uma avaliação mais ampla e detalhada. Mais do que observar os comportamentos, pretende-se observar as aprendizagens decorrentes do cotidiano e das relações.

Para compor essa outra forma de avaliar as aprendizagens das crianças, Barbosa e Horn (2008) pontuam a necessidade de avaliar cotidianamente e não apenas em situações formais, avaliar processos e não produtos, utilizar diferentes instrumentos que permitam a construção de múltiplos olhares sobre as crianças, verificar diferentes aspectos do seu desenvolvimento (cognitivo, emocional, social etc), valorizar as diferentes aprendizagens, centrar atenção naquilo que as crianças são capazes de fazer e não no que lhes falta. Trata-se, portanto, de uma mudança de concepção sobre o que é criança, sobre o que é escola, sobre o que é ser professor e finalmente sobre o que é avaliar.

Para trabalhar com crianças, é preciso conhecê-las (do que e como brincam, do que gostam, que livros leem, como realizam suas aprendizagens, com quem estão etc). Temos a possibilidade de acompanhar as aprendizagens das crianças, dando-lhes valor e

visibilizando-as. “A multiplicidade de instrumentos de registro ajuda no processo de detalhamento e na criação de pontos de vista diferenciados” (Barbosa; Horn, 2008, p. 103).

Nas palavras de Malaguzzi (1999), trabalhar com as crianças significa estar em contato com poucas certezas e com muitas incertezas. O importante é a busca constante e a manutenção da linguagem de estar maravilhado que perdura nos olhos e nas mentes das crianças” (Barbosa; Horn, 2008, p. 66).

A respeito das formas de expressão das crianças, a Pedagogia da Infância considera as diferentes linguagens pelas quais elas compreendem o cotidiano, questionam, criam situações. As linguagens infantis são diversas (artísticas, musicais, tecnológicas, corporais), mas a escola que homogeneiza e que não compreende as diferenças tendem a reduzi-las à uma única forma.

Visando superar dualismos (escola-educação, adulto-crianças, ensino-aprendizagem, brincadeira-coisa séria), as Pedagogias das Infâncias buscam recuperar a integralidade dos sujeitos e das situações, contemplando a complexidade de todas as relações - incluindo a relação de construção de conhecimento. Neste sentido, apresenta-se a seguir as constituições do Modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, considerando-o uma possibilidade e inspiração para a educação das crianças de todas as idades.

#### **5.4 O Modelo do Movimento da Escola Moderna como inspiração da educação de crianças de 0 a 10 anos**

Ao pensar uma Educação das Infâncias e uma docência com crianças, rompe-se com as delimitações institucionais que historicamente separam a Educação Infantil do Ensino Fundamental. Em contraposição a perspectivas pedagógicas fragmentadas e verticalizadas, essa concepção valoriza as singularidades e a complexidade dos sujeitos, fomentando a participação, a colaboração e a autonomia nos contextos educativos entre sujeitos de diferentes idades. Tal perspectiva se materializa em experiências como o Movimento da Escola Moderna Portuguesa - MEM e o *HighScope*, nos Estados Unidos. Para este momento, visualiza-se o MEM como uma referência que permite pensar a educação de crianças como um *continuum* entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas também por sustentar-se, histórica e ideologicamente, na possibilidade de uma “escola outra”.

Além disso, a autoformação cooperada e a cultura pedagógica construída em colaboração entre os profissionais que integram o MEM e o seu modelo mostram-se inspiradoras para defender os pressupostos e objetivos desta pesquisa, em especial,

*“Compreender de que modo as práticas pedagógicas da Educação Infantil podem refletir sobre as práticas pedagógicas com crianças maiores”.*

O movimento da Escola Moderna é assim definido por Sérgio Niza, um de seus idealizadores:

o que chamamos de Escola Moderna não é para nós uma instituição educativa, mas um devir pedagógico. É uma forma de pensar e de agir na educação escolar que decorre da construção em desenvolvimento da nossa Profissão de Educadores, pelo trabalho de reflexão e de aprendizagem que, em cooperação, vamos edificando no interior do Movimento (Niza, 2003, p. 3).

Além de Célestin Freinet e sua contribuição para uma pedagogia cooperativa e técnicas de expressão livre, outras referências são centrais na construção e consolidação do modelo pedagógico do MEM em Portugal, como por exemplo, Jean Piaget, que influencia a base construtivista do modelo pedagógico, destacando a importância da atividade do aluno na construção do conhecimento; Lev Vygotsky e suas ideias sobre o desenvolvimento humano, destacando-se pela teoria sociocultural do desenvolvimento e o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), fundamentando a importância do trabalho colaborativo e da mediação no processo de aprendizagem, John Dewey e suas reflexões sobre a educação democrática, a aprendizagem pela experiência e a escola como comunidade de aprendizagem e Jerome Bruner, que enfatiza uma pedagogia dialógica e crítica, com ênfase no ensino por descoberta e no papel da cultura na aprendizagem e a teoria das inteligências múltiplas, valorizando a diversidade de talentos dos alunos (Serralha, 2009).

O MEM é um movimento pedagógico que surgiu em Portugal no final da década de 1960, inspirado nas ideias da Escola Moderna francesa, particularmente nas práticas do pedagogo Célestin Freinet. O movimento tem como objetivo transformar a prática educativa tradicional, promovendo uma pedagogia mais democrática, cooperativa e centrada nas relações grupais, ou seja, nas relações entre os sujeitos de um grupo, sejam eles adultos ou crianças. Assim,

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é um colectivo de profissionais de educação que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas. Por esta razão, esse contexto mediador do desenvolvimento profissional alimenta-se do dizer, contar e mostrar as coisas que acontecem nas suas vidas profissionais, onde cada um se constitui como recurso para os demais. E, como consequência desse processo contínuo de negociação de significados a partir da experiência vivida (autoformação cooperada) desenvolvem formas compartilhadas de exercer a profissão (Serralha, 2009, p. 5)

O modelo do MEM afirma-se sociocêntrico. O centro do modelo não é a criança e não é o professor, mas sim a aprendizagem. Para Folque (2014), o modelo do MEM desafia o olhar adulto sobre a criança e sobre o seu desenvolvimento, pois

[...] é centrado na dinâmica contratual do grupo/turma, por exemplo, ou nos grupos que se constituem na turma para trabalhos específicos. Isto não significa destruir a ideia de indivíduo, mas a nossa aspiração é centrar a nossa atenção na construção do cidadão e não do indivíduo. Achamos que há demasiada retórica à volta do indivíduo; tal retórica foi necessária para emancipar os homens e as mulheres, sobretudo a partir do século XVIII, no tempo das Luzes; mas depois da revolução francesa há um conceito que enriquece o conceito de indivíduo, que é a dimensão de cidadania, e é isso que nos interessa fundamentalmente. (Nóvoa; Marcelino; Ramos do Ó, 2012, p. 332).

O MEM é reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação em Portugal como um movimento de inovação pedagógica e várias escolas públicas adotam ou integram elementos das suas práticas. O sistema educativo em Portugal é organizado em níveis: Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior. A Educação Pré-escolar não é obrigatória e é destinada às crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Neste nível, a legislação estabelece um limite de 25 crianças por grupo.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de Portugal (Portugal, 1986)<sup>33</sup> publicado no Diário de República, o Ensino Básico é obrigatório e gratuito, com duração estimada de doze anos e é organizado em ciclos. O 1º ciclo do ensino básico abrange a faixa etária dos 7 aos 10 anos (do 1º ao 4º ano), o 2º ciclo corresponde à faixa etária dos 11 aos 12 anos de idade (5º e 6º ano), enquanto o 3º ciclo corresponde à faixa etária de 13 a 15 anos de idade (7º ao 9º ano). O Ensino Básico português corresponderia ao Ensino Fundamental brasileiro, e a legislação portuguesa estabelece o limite de 25 alunos por turma<sup>34</sup>.

O Ensino Secundário, também obrigatório, é destinado a jovens dos 15 aos 18 anos (equivalente ao Novo Ensino Médio brasileiro) e tem por objetivo preparar os estudantes para o mercado de trabalho ou para o Ensino Superior. O Ensino Superior, por sua vez, inclui uma ampla variedade de cursos de profissionalização, mestrado e doutorado oferecidos por universidades e politécnicos.

#### **5.4.1 O movimento de professores e o seu modelo de auto-formação**

---

<sup>33</sup> Tal como no Brasil ocorre com a LDBEN (1996), a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, continua a ser a referência base atual, pois é a lei estruturante que estabelece o quadro geral do sistema educativo em Portugal, apesar de não estar na sua redação original de 1986, tendo sofrido alterações importantes ao longo das décadas.

<sup>34</sup> Destaca-se que a legislação brasileira estabelece o limite de 40 alunos por sala de aula.

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa - MEM é um modelo pedagógico que abrange todos os níveis de ensino - da creche ao Ensino Superior - e que se formou, de forma autônoma, a partir de um pequeno grupo de profissionais de educação (Niza, 1998). No modelo, destaca-se o trabalho continuado de análise e reflexão de professores numa dinâmica reflexiva suscitada pelo desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. O MEM sustenta-se na análise crítica do trabalho pedagógico realizado nas escolas e na construção de uma práxis democrática de educação. “Como o nome indica, trata-se de uma associação de profissionais de educação que entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social” (Niza, 1998, p. 2).

Inspirado na Escola Nova, o Movimento da Escola Moderna percebeu, desde o princípio, que não há educação (nem pedagogia) sem raízes, que o futuro de qualquer movimento associativo se conquista, antes de mais nada, na capacidade para criar alicerces no tempo histórico. E o MEM criou um passado. Pacientemente, desvendou as filiações e juntou as teias de homens e mulheres que marcaram a pedagogia portuguesa, sobretudo na primeira metade do século XX. A partir de Rui Grácio, de Maria Amália Borges de Medeiros e João dos Santos foram descobrindo António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, Adolfo Lima e Faria de Vasconcelos; encontraram a Escola Nova e certas correntes da pedagogia liberal republicana. “O Movimento da Escola Moderna inventou, assim, um passado. Do qual se fez, legitimamente, herdeiro” (Nóvoa, 1998, p. 14). (Serralha, 2009, p. 15).

As raízes históricas do MEM encontram-se com a pedagogia inovadora de Célestin Freinet. Nos primeiros anos de trabalho do MEM, Freinet viria a ser sua matriz de trabalho (Serralha, 2009). O envio de produções e cadernos dos alunos do pedagogo francês à Álvaro Viana de Lemos propiciou a divulgação de suas ideias no contexto português, que anos mais tarde, por intermédio da educadora de infância Maria Isabel Pereira, ganharam força. Dentre as ideias divulgadas, destaca-se a da construção de uma escola que respeita a criança e escola como oficina da vida.

Os principais fundadores do MEM são Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida . Em suma, estes educadores compreenderam a escola como um município, ou seja, consideraram que os alunos, na prática, aprendem como funciona a sociedade e assumem cada vez mais responsabilidade dos seus atos sobre ela. Sérgio Niza compreende que na escola os alunos se formam na ação pela ação, adquirindo competências e valores democráticos, por meio da vida e do trabalho em comum (cooperação). Cooperação é um conceito central no Movimento da Escola Moderna e em seu modelo (Serralha, 2009).

De acordo com Serralha (2009), com referência à Sérgio Niza, a escola deve oferecer condições para genuínos atos sociais que favorecem, no aluno, a atitude de cooperar pelo bem de uma comunidade. A necessidade do encontro e a relação pedagógica fundada no respeito também são pressupostos no modelo.

Cooperação, comunidade e aprendizagem são elementos fundamentais do MEM. Havia, desde o início da construção do MEM, uma urgência em juntar os professores para fazer avançar a pedagogia. Os progressos na pedagogia e na prática só seriam possíveis com a união e a cooperação entre os professores, que na troca de ideias e partilha de práticas, faziam melhorar o cotidiano e a própria escola.

Em suma, foi o encontro daquelas três práticas inovadoras a base essencial em que se assentou o MEM. Primeiro, “a concepção de um município escolar, numa escola de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, 1963/64” da autoria de Sérgio Niza. Segundo, “a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro infantil Helen Keller apoiada nas técnicas Freinet” em que participaram Isabel Pereira, Rosalinda Gomes de Almeida e Sérgio Niza. Terceiro, “a organização, por Rui Grácio, dos Cursos de Aperfeiçoamento Profissional do Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular, entre 1963 e 1966” (Niza, 194) nos quais participaram alguns dos membros fundadores do MEM [...] (Serralha, 2009, p. 19).

A expressão grupo de amigos é usada para significar o modo como o MEM se organizou e foi criado por pessoas que, uma vez insatisfeitas com a educação e a pedagogia de sua época, uniram-se em busca de mudanças. O MEM institucionaliza-se legalmente em 1976 como uma associação (Serralha, 2009) e em 1996, assume-se como um movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica (Folque, 2014).

O MEM organiza-se em torno de núcleos, projetos e eventos, sem perder a característica inicial de ser “um grupo de amigos que se encontra para reflectir e partilhar práticas, dúvidas e inseguranças vividas na profissão” (Serralha, 2009, p. 21). A partilha entre professores é o que permite ter acesso ao que acontece nas escolas e, a partir disso, influenciar o sistema em vistas às mudanças. Os professores falam para resolver situações e para fazer surgir uma voz comum; trata-se de uma formação autêntica, que exige diálogo, em que todos se sintam incluídos.

[...] o estar em colectivo a negociar e desenvolver actividades conjuntas, do seu próprio interesse, implica um diálogo vivo entre participantes, quer seja para argumentar as escolhas de cada um na hora do planeamento, quer seja para explicitar durante a avaliação porque se fez de uma forma e não de outra, ou então, para discutirem, entre eles, aquilo que estão a fazer e, sobretudo, para comunicarem aos companheiros os produtos daí resultantes (Serralha, 2009, p. 23).

#### **5.4.2 Modelo pedagógico com expressão em creche, pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

Conforme afirmado, o modelo pedagógico do MEM baseia-se na cooperação e na comunicação bem como na construção de uma ética profissional em que todos ensinam e todos aprendem. “A essa obra colectiva, que se (re)cria e (re)constrói na reflexão sobre a acção, chamam-lhe de modelo pedagógico” (Serralha, 2009, p. 22).

O modelo do MEM como expressão em creche e pré-escolas<sup>35</sup> pauta-se nos mesmos pressupostos que as demais etapas do Ensino, salvo as especificidades. A organização dos espaços e das atividades, por exemplo, fomenta a livre exploração e expressão das crianças, sendo o professor e a professora os mediadores nesse processo. Nas creches e nos Jardins de Infância (pré-escolas) às áreas físicas não são tão definidas e as salas são organizadas por materiais autênticos, procurando fugir da pressão da indústria dos brinquedos didáticos, que reduzem as experiências e infantilizam as crianças (Folque, 2014).

A rotina das creches e pré-escolas privilegiam o lúdico, vislumbrando a interrogação pelas crianças acerca do que vivenciam nesses contextos. A criação de obras e materiais pelas crianças e a posterior divulgação das mesmas possibilitam a tomada de consciência pelas crianças sobre os processos vividos, permitindo-lhes apropriarem-se da cultura de modo autoral.

A exposição dos produtos ou dos relatos dos processos nas paredes da sala convida a conversas recorrentes sobre os mesmos, entre crianças e entre crianças e adultos, ressignificando as atividades, aumentando o sentido social do trabalho desenvolvido, guardando a memória do trabalho do grupo, convidando a novas produções, alimentando, assim, a reconstrução cooperada da cultura (Folque, 2014, p. 968).

A organização dos espaços na pré-escola, compreendidos como elemento central para a aprendizagem das crianças, é privilegiado na proposta do modelo do MEM. A educadora de infância é o adulto responsável por iniciar a organização desses espaços, também chamados de cenários, que invocam e provocam a exploração dos materiais e recursos pelas crianças e

---

<sup>35</sup> Recentemente, com a publicação das Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et. al. 2024) homologadas pelo Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Segurança Social (MTSS), e o desenvolvimento de demais políticas para a Educação e a Infância, o MEM se desafiou e vem atuando na qualificação do trabalho de educação e cuidado em creche como parte do esforço de diversas associações profissionais e pela comunidade científica que, nos últimos 30 anos, têm produzido conhecimento pedagógico sobre o trabalho com crianças até aos três anos. Ver a recente publicação “Qualificar as Práticas em Creche com o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna”, disponível em: <https://www.escolamoderna.pt/>

depois, ao longo do ano letivo, ir modificando-o de acordo com os interesses do grupo pelo qual é responsável.

As salas das pré-escolas são organizadas em sete áreas, a saber: faz-de conta, ateliê de artes plásticas, laboratórios de matemática e de ciências, biblioteca, escritório e área polivalente. A área de faz-de conta favorece a expressão e a comunicação através do próprio corpo pelas crianças, permitindo a recriação de situações do cotidiano em diferentes cenários. Essa área é favorecida com mobiliário versátil, adereços, utensílios diversos, vestuário, tecidos, pulseiras e plumas e tantos outros que favorecem o desenvolvimento de jogos simbólicos (Cruz et al., 2015). A área do ateliê, por sua vez, favorece o processo criativo, esperando que as crianças pintem, desenhem, fabriquem e desempenhem o papel de executantes, criadoras e apreciadoras de projetos artísticos.

O laboratório de informática e o laboratórios de ciências favorecem a observação, a construção de noções e hipóteses, estimulando a curiosidade e o espanto e apoiando a explicitação das formulações realizadas pelas crianças. Materiais como blocos lógicos, dados, régua, lâmpadas e interruptores são alguns dos objetos estruturados presentes nesses contextos, assim como pedaços de materiais da natureza, rolhas, papéis de registro e molas são alguns dos materiais não estruturados que favorecem a criação e a experimentação pelas crianças.

Outra área também presente na pré-escola é a biblioteca, alinhada como centro de recursos e escritório. Além de livros, bem organizados e categorizados nas estantes, as bibliotecas possuem enciclopédias, acervo de poesias e canções, jornais e revistas que podem ser livremente utilizados pelas crianças para consulta e pesquisa. Já a área polivalente é utilizada como espaço para o encontro do grande grupo, servindo às comunicações, balanços diários, planificações e reuniões de conselho (Cruz et al., 2015).

Essas áreas são utilizadas pelas crianças com a supervisão, orientação e apoio das educadoras que acompanham os interesses do grupo e organizam-no para que todos tenham acesso às áreas e materiais durante a semana. “O papel do educador é acompanhar mas também complexificar, lançando propostas com um maior grau de dificuldade em cada tarefa [...]” (Cruz et al., 2015, p. 44).

A escrita ocupa um papel central nas práticas e realizações das crianças na pré-escola, uma vez que organizam o dia a dia e as semanas registrando o que possuem disponível em termos de materiais, o que podem fazer com eles e o que podem aprender ou o que desejam aprender. Assim, há um movimento cíclico na educação das crianças na pré-escola que se

organiza em torno do planejar, executar, registrar e comunicar o que foi feito, sendo este último elemento de suma importância no processo de educação cooperada proposto. Segundo Cruz et al. (2015), “É neste momento de comunicação que a criança faz a ligação entre a ação e a reflexão. Esta relação ajuda a tomar consciência da sua aprendizagem (meta-aprendizagem) e no controle da mesma (autorregulação)” (p. 49).

Tratando do 1º ciclo do Ensino Básico, Niza (1998) menciona um modelo de trabalho pedagógico que não se configura isoladamente, mas que se realiza em interação com os demais níveis de ensino, de modo transversal. O 1º ciclo do Ensino Básico é onde o MEM tem mais expressão em Portugal. A palavra modelo é utilizada com base em Joyce e Weill (1985) e é compreendida como plano que possibilita organizar e gerir as práticas de aprendizagem e de educação.

No caso do modelo de educação da Escola Moderna Portuguesa a relação dos alunos entre si e com o professor, assenta num contrato democrático de convívio e trabalho, construído através da organização, planeamento e avaliação cooperada da aprendizagem de um programa cultural oficial, aprendizagem contextualizada nas comunidades e nas escolas, em diálogo vivo com as culturas e os saberes dos alunos” (Niza, 1998, p. 22).

A cultura pedagógica do MEM é de ação democrática, baseada na livre expressão e comunicação entre os sujeitos, pautada teórica e metodologicamente no socioconstrutivismo, do qual pode-se citar a obra de Vigotsky (1977). O modelo pedagógico em questão possui três dimensões/ mecanismos fundamentais: 1) Os circuitos de comunicação; 2) As estruturas de cooperação educativa e 3) a Participação democrática direta. Segundo António Novoa (1998):

O que melhor caracteriza o Movimento da Escola Moderna é a sua cultura pedagógica. Baseada em valores democráticos, esta cultura assenta numa forte responsabilização profissional e num compromisso com a educação de todas as crianças. É uma cultura partilhada, construída no esforço de pensar as práticas e de dar um sentido ético ao trabalho educativo (p. 15).

A comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM. Comunicar é compreendida como forma de estimular a construção do conhecimento e, “Assim, promovendo as aprendizagem em interação comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos” (Niza, 1998, p. 3). Em outras palavras, os alunos e alunas aprendem ensinando, ou seja, cooperando nas aprendizagens uns dos outros.

As estruturas de cooperação educacional expostas no modelo pedagógico do MEM destacam o trabalho em grupos ou em pares contrariando a tradição escolar individualista da organização do trabalho na escola, a interajuda e a cooperação. Trabalhos colaborativos e de

tutoria, por exemplo, dão sentido ao trabalho pedagógico realizado nas escolas portuguesas. O princípio democrático como caminho para a emancipação social compreende que todos aprendam, em interação, em apoio mútuo, em colaboração diante do enfrentamento de problemas cotidianos e em conflito.

O princípio democrático do MEM confere sentido à participação democrática direta, de alunos e professores, na organização e na gestão do currículo e da escola. A participação de alunos e professores na gestão do currículo compreende o planejamento e a avaliação como operações formativas. A condução cooperada das aprendizagens, a circulação da informação e das produções que se dão a partir das aprendizagens, a livre expressão, o monitoramento democrático das decisões e poderes, o uso de debate e a negociação dos objetivos e procedimentos são procedimentos promotores de atitudes e valores democráticos (Niza, 1998).

A estrutura na qual todos os níveis de ensino do modelo do MEM baseiam-se nos seguintes princípios:

- Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos;
- Trabalho curricular em interlocução coletiva;
- Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais;
- Trabalho autônomo e acompanhamento individual;
- Conselho de cooperação educativa.

O “Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos” baseia-se no trabalho cooperativo em projetos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, para o desenvolvimento de aprendizagens curriculares, acompanhado rotativamente pelo professor. O “Trabalho curricular em interlocução coletiva” pressupõe o trabalho, em coletivo, onde com a colaboração ativa dos professores e compartilhada por todos se constroem e se reconstroem conceitos e saberes ou se procede à revisão ou reescrita de textos que sirvam as diversas áreas do currículo.

Os “Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais” preveem a comunicação e difusão do trabalho em projetos, apresentação de produções, divulgação de publicações, exposição de trabalhos, troca de correspondência e interação virtual. Estas ações são submetidas à reflexão sobre os efeitos da sua apropriação ou utilização social. Já o “Trabalho autônomo e acompanhamento individual” contempla o estudo e o aprofundamento dos conteúdos disciplinares, o treino e produção intelectual dos alunos, guiados por um plano

individual de trabalho periódico. Também contempla o trabalho rotativo dos professores para o ensino interativo dos alunos que precisam de acompanhamento individualizado.

O “Conselho de cooperação educativa” diz respeito às reuniões de Conselho para planeamento, avaliação, análise de ocorrências significativas, reflexão ética para clarificação e construção de regras de vida para desenvolvimento sociomoral, que são, dentre outros, os instrumentos de planeamento (planejamento) e avaliação. Esse princípio destaca-se, demonstrando-se como o centro de toda a proposta educativa.

A sintaxe do MEM pode ser assim representada:

Imagem 8: Sintaxe do MEM

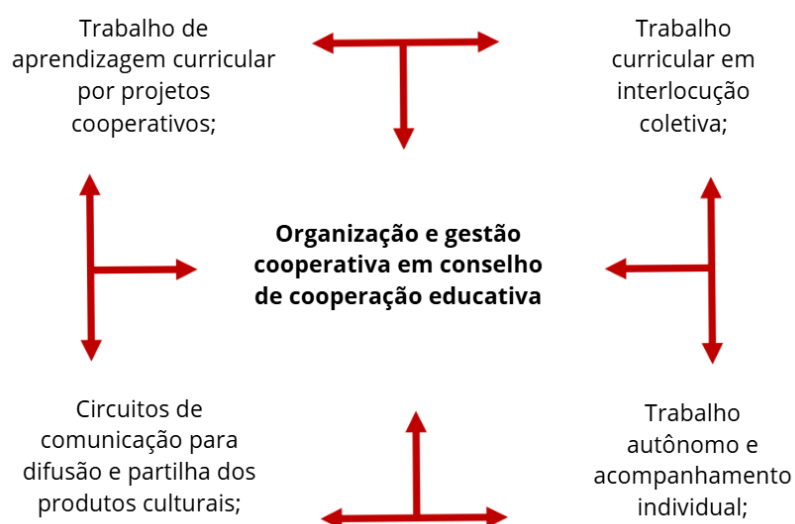


Imagem elaborada pela autora.

Fonte: Modelo Pedagógico do MEM. Disponível em: <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>

A organização dos espaços e dos materiais pressupõe a autonomia, a democracia e a ação dos estudantes na realidade de sala e de escola em que estão inseridos. Assim, ação e linguagens são dimensões da participação (Serralha, 2009), por isso, tudo é organizado, planejado e executado no diálogo entre professores e entre estudantes. O compromisso, protagonismo e planejamento dos alunos também é percebido na prática de registrar as atividades que se deseja realizar, bem como as que se realizam num determinado período de tempo pelos alunos de uma turma. Assim, o quadro de registro de tarefas, o mapa de presença dos alunos, o mapa de registro de textos produzidos, as fichas de registros de projetos de estudos dão sentido aos desejos, necessidades e interesses de uma turma. “O que queremos

saber”, “O que já sabemos”, “O que vamos fazer”, “Como vamos apresentar a informação”, “Como?” e “Quando?” são sinalizadores das aprendizagens cooperadas propostas pelo MEM. O plano (planejamento) pode ser realizado diariamente (o que é comum na Educação Pré-escolar), semanalmente (como ocorre no Ensino Básico), mas também pode ser elaborado para um ano todo de trabalho. Compreende-se, dessa forma, que alunos e professores negociam o planejamento das ações diante do programa de ensino. Não abre-se mão do programa, ou seja, do currículo, mas o mesmo, diante das necessidades e interesses de uma turma, pode ser negociado.

Os espaços (ambientes) apoiam as aprendizagens, como o atelier de livre expressão, a área de apoio à educação musical, o núcleo de documentação e informação (bibliotecas), o laboratório de ciências e matemática e a oficina de escrita e educação. Dessa forma, é possível dizer que o modelo do MEM se apoia em um currículo pré-estabelecido, mas que há negociação e planejamento sustentado na negociação, interesse e história dos grupos de alunos e professores (Serralha, 2009).

A ação educativa no 1º ciclo do Ensino Básico se desenvolve em atividades semanais, a partir de um contrato explicitado entre educadores e crianças nos primeiros dias do ano escolar. Assim, ocorre a apresentação do currículo sob a forma de listagem das competências e dos conteúdos a desenvolver nos domínios disciplinares do ano e essa apresentação decorre para a clarificação de temas e interesses. Nesse período de apresentação, também ocorre a distribuição de matérias, atividades e projetos para o ano escolar. Porém, essa distribuição se faz de maneira flexível, podendo se reestruturar diante das circunstâncias. Da apresentação e sinalização de interesses do grupo de alunos, ocorre a elaboração de mapas de desenvolvimento curricular (planejamento anual). “Os mapas de desenvolvimento curricular anual são, não só o suporte de leituras da evolução dos programas, mas são convergentemente, o quadro de referência para a construção de projectos de estudo e de pesquisa para o trabalho de aprendizagem curricular” (Niza, 1998, p. 13).

O contrato pedagógico realizado entre professores e crianças destaca a agência desses sujeitos e a possibilidade de intervenção nos acontecimentos sociais, com vias para atuar na sociedade e construir cultura. Esse contrato permite repensar as imagens que se tem dos atores escolares - professores e alunos/crianças. A agência das crianças está na possibilidade de agir, de escolher, de trabalhar enquanto a agência dos professores está na mediação dos alunos e na criação de condições para que estes possam escolher e construir com liberdade. “Além disso, apresenta ainda aquela outra grande vantagem, é que a partir dos produtos partilhados o grupo

vai tomando consciência tanto dos conteúdos que já dominam como dos que ainda não estão aprendidos” (Serralha, 2009, p. 27).

É interessante observar que na organização do trabalho pedagógico do modelo do MEM o tempo que estrutura o currículo é flexível diante das rotinas de trabalho. As rotinas de trabalho abrangem atividades individuais e coletivas. O Conselho de Cooperação (similar às rodas de conversa e assembleias escolares) ocorre diariamente, no começo e ao final do dia<sup>36</sup>. Há tempos nucleares que se mostram mais flexíveis e dependentes de colaborações e interesses do grupo, como o tempo para o Trabalho de Texto, para as Actividades de Extensão Curricular, ou mesmo para as sessões coletivas de Matemática, Expressão Artísticas ou de Educação Físico-Motora. A figura abaixo ilustra a organização dos tempos em atividades nucleares de uma turma do 1º ciclo:

Imagem 9. Organização dos tempos em atividades segundo o MEM.

2º feira	3º feira	4º feira	5º feira	6º feira
Conselho Plano Semanal Plano Diário	Conselho Apresentação de produções Plano Diário	Conselho Apresentação de produções Plano Diário	Conselho Apresentação de produções Plano Diário	Conselho Apresentação de produções Plano Diário
Trabalho em projectos	Trabalho em projectos	Trabalho em projectos	Matemática colectiva	Trabalho de texto
Trabalho de Estudo na aula (TEA)	TEA	TEA	TEA	TEA
Comunicações	Matemática colectiva	Actividades de extensão	Sessão Colectiva de Expressões	Conselho Semanal de Cooperação
Comunicações	Educação Físico-motora	Actividades de extensão	Os livros e a leitura	Conselho Semanal de Cooperação
Balanço	Balanço	Balanço	Balanço	

Fig 1 – Agenda Semanal de Trabalho

Fonte: (Niza, 1998, p. 14

<sup>36</sup> O Conselho de Cooperação auxilia nos processos de planeamento, acompanhamento, regulação, análise, orientação e gerenciamento das aprendizagens. Assim, oferece formas de planejar o que se deseja fazer e o realizar o balanço do que se fez num dia de trabalho escolar.

O trabalho com projetos também se apresenta como um tempo de atividade nuclear que motiva os alunos a fazerem perguntas para as quais gostariam de obter respostas. Como todo projeto, orientam-se a antecipar respostas (hipóteses), experimentar, verificar resultados e formular síntese sobre os conhecimentos construídos a fim de comunicá-los. “O trabalho em projectos é apoiado, rotativamente, pelo professor desde o momento do plano até a organização da comunicação à turma” (Niza, 1998, p. 16). Assim, outro tempo destacado pelo MEM e que compõem as rotinas de trabalho é o tempo para as comunicações, que visam formalizar, sintetizar ou clarificar as informações construídas.

O trabalho de estudo autônomo na sala de aula também é nuclear nas rotinas de trabalho. Nesse tempo de realização de atividades para o treino de capacidades e competências curriculares em que os alunos estudam em textos informativos ou manuais, o professor os apoia para que possam avançar em determinadas áreas de aprendizagem, principalmente naquelas em que há dificuldades. “O que se pede ao professor é uma discreta disponibilidade no apoio continuado aos acordos estabelecidos, o estímulo no apuramento das decisões, o respeito empenhado e na hora de se planearem as acções a empreender” (Niza, 1998, p. 19).

A organização cooperada do trabalho pressupõe três momentos distintos, porém dependentes: a planificação<sup>37</sup>, a pilotagem<sup>38</sup> e a avaliação/regulação. Esses momentos possuem instrumentos específicos de acompanhamento, como o plano anual de Programas (elaborado a partir do currículo escolar), os mapas de registro de utilização de ficheiros, os mapas de produção de textos e de leitura, os mapas coletivos de registros de projetos e o diário da turma. Estamos compreendendo “mapas” como fichas e/ou relatórios descritivos que permitem a reflexão sobre o desenvolvimento de um aluno ou de uma turma, bem como do trabalho de um professor ou professora. A figura abaixo ilustra essa forma de organização:

Imagem 10. Forma de organização do trabalho pedagógico segundo o MEM.

---

<sup>37</sup> A planificação se refere ao planeamento das propostas e atividades. No contexto do Movimento da Escola Moderna (MEM) de Portugal, a planificação não é apenas um planeamento feito pelo professor de forma isolada. Ela é entendida como um processo coletivo, participativo e dinâmico, construído com as crianças. Trata-se da organização das atividades, projetos e rotinas da sala, feita em conjunto com as crianças

<sup>38</sup> A pilotagem é o acompanhamento contínuo da planificação, ou seja, do planeamento. É o processo pelo qual professor e crianças acompanham, regulam e reorientam as atividades e projetos que foram previamente planificados. Se a planificação responde “o que vamos fazer”, a pilotagem responde “como isso está acontecendo e o que precisa mudar”.

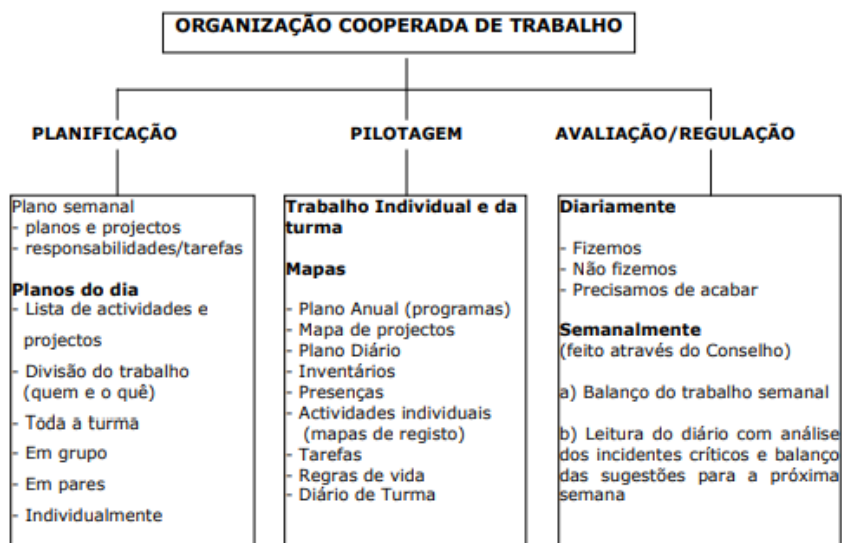


Fig 3- Organização Cooperada de Trabalho

Fonte: (1998, p. 20)

Em suma, o modelo pedagógico do MEM possui maior foco na aprendizagem e não somente no ensino (técnicas de como ensinar), preocupando-se para que as decisões sobre a gestão do currículo sejam tomadas coletivamente e para que o conhecimento seja construído pela consciência do percurso da própria construção (Niza, 1998).

#### 5.4.3 O MEM na universidade e na formação inicial e continuada de professores

Uma vez que abrange todos os níveis de ensino em Portugal, o modelo pedagógico do MEM se expressa também na formação inicial e continuada de professores, funcionando como comunidade de prática e de desenvolvimento profissional, através de encontros, seminários, oficinas e acompanhamento colaborativo entre educadores, seguindo os seus princípios fundamentais de cooperação, reflexão crítica, autoformação e prática pedagógica autocentrada.

Dentre os objetivos do modelo pedagógico do MEM na formação de professores destaca-se o desenvolvimento da autonomia profissional dos docentes, a promoção de uma postura investigativa e reflexiva diante da própria formação e diante das práticas pedagógicas, o estímulo à cooperação e solidariedade profissional e a melhoria contínua das práticas pedagógicas, em consonância com os valores de democracia, inclusão e participação ativa dos

alunos, baseadas no princípio de autoformação, cooperação ou autoformação participada (Serralha, 2009).

A autoformação cooperada diz respeito ao modo como os grupos de profissionais constroem, colaborativamente, redes de trocas de experiências, de negociação de significados sobre o ato pedagógico e de construção do saber profissional. Esses grupos são formados de forma livre, ocorrendo por interação solidária (Serralha, 2009) e permitem a compreensão e o enriquecimento de práticas, com vistas à construção de novas aprendizagens. Trata-se da construção de uma cultura pedagógica centrada na fala, na tomada de consciência acerca da realidade e do olhar crítico sobre o vivido pedagógico.

Considerando a profissão docente como uma atividade complexa, parte-se do pressuposto de que a formação inicial de professores deva estar atrelada à prática profissional, ao que Niza (2009) e Folque et al. (2016) expressam como “isomorfismo pedagógico”. Assim, tendo por base o contexto de Évora, em Portugal, sustenta-se uma formação baseada nos princípios de aprender a aprender para a resolução de problemas, na criatividade e na liberdade pedagógica, no pensamento crítico fundado na reflexão e no trabalho colaborativo em equipe. Dessa forma, adota-se o conceito de professor investigador, segundo o qual “Concebemos o professor num paradigma de profissional reflexivo que investiga sobre a sua prática, em permanência e para melhorar” (Folque et. al., 2016, p. 214)

Na formação inicial (universitária), o modelo do MEM é aplicado sobretudo em estágios pedagógicos e práticas supervisionadas, nas quais os estudantes de licenciatura ou mestrado em ensino (educadores/professores) integram salas de aula organizadas segundo os princípios do MEM, sob orientação de professores cooperantes do movimento. Essa dimensão experiencial da formação docente coloca em jogo a construção de saberes com base nos próprios professores e em suas atividades. Assim, o estágio pedagógico é vivido como um processo colaborativo, com observação, coensino, planejamento conjunto e análise reflexiva das práticas (Folque et. al., 2016).

O isomorfismo pedagógico diz respeito à experimentação, já no processo de formação (na sala de aula universitária e nos estágios pedagógicos), de métodos, procedimentos, recursos técnicos e modos de organização que possam ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores (Niza, 2009; Folque et. al., 2016). Assim,

Trata-se da deslocação de um paradigma centrado no ensino/transmissão de conhecimentos para um paradigma centrado no desenvolvimento de competências gerais e específicas, pressupondo trabalho de estudo autônomo e de trabalho de

projeto desenvolvimento pelos alunos, apoiados pelo professor em tutoria (Folque et. al, 2016, p. 193).

E ainda,

À medida que os indivíduos agem, interagem e participam em atividades conjuntas, são introduzidos nos modos culturais de construção do conhecimento, modificando a consciência individual, o modo como agem assim como também modificam os contextos em que participam (Folque et. al., 2016, p. 186).

O isomorfismo pedagógico tenciona os modelos de formação por disciplina, considerando-os um erro na formação de professores monodocentes<sup>39</sup>. O isomorfismo, como correspondência biunívoca de elementos de dois grupos, se configura na capacidade de aproximar a universidade e outros contextos de formação - como os institutos e os politécnicos - e os contextos de atuação profissionais, fazendo cooperar estudantes, professores universitários e professores das redes de ensino a partir da necessidade de diálogo.

A formação de professores pautada no modelo do MEM tem, como questionamento central: qual é o papel do educador na sociedade? Assumindo o lema de uma escola sem exclusões (Niza, 1992), o modelo busca integrar nas estratégias pedagógicas as mesmas práticas de valores e competências que se deseja com a educação, que neste caso, é a consolidação de uma sociedade democrática.

A Universidade de Évora-UE, por exemplo, assume como objetivos da formação docente o desenvolvimento de domínios científicos e praxiológicos com capacidade para intervir na ecologia da infância, especialmente na educação das crianças até os 10 anos de idade e a atitude investigativa que possam contribuir para a inovação do campo do conhecimento e da prática educativa nesta faixa etária (Folque et. al, 2016). Ainda que a legislação em Portugal se flexione para uma formação disciplinar, a UE e o modelo do MEM procuram garantir unidades curriculares de aprofundamento pedagógico e científico que reconheçam o conhecimento pedagógico em sua interação com os contextos reais de vida, na busca de solução para os problemas reais do mundo contemporâneo.

Assim, o modelo pedagógico do MEM assume a profissionalidade docente como construção permanente. No caso da formação continuada, realiza-se por meio de círculos de estudos e grupos de trabalho cooperativo para a partilha de práticas, discussão de dificuldades e sucessos da prática pedagógica, estudo de textos e planejamento de estratégias em conjunto. Os Sábados Pedagógicos, os Grupos Cooperativos, o Encontro Nacional da Páscoa, os

---

<sup>39</sup> O professor monodocente ou polivalente é responsável por ministrar todas as disciplinas do currículo de um ciclo, ao contrário dos professores dos ciclos seguintes, que geralmente são especialistas em áreas específicas (Portugal, 1986).

Encontros Nacionais de Especialidades, o Congresso Nacional, os Cursos de Iniciação ao Modelo, as Tardes de Conselho de Coordenação Pedagógica, são momentos que visam, de modo geral, a troca entre pares e a partilha de saberes profissionais, a interajuda, a realização do balanço do MEM, o acompanhamento de projetos, permitindo que professores mais experientes acompanhem os iniciantes, fundamentando-se em uma dinâmica formativa e criando uma cultura pedagógica de autoformação e de colaboração. Esses momentos são caracterizados como pausas reflexivas e como momentos de comunhão de novas práticas<sup>40</sup>.

Assim, um princípio da formação continuada no modelo pedagógico do MEM é o da autoformação cooperada, compreendendo que a formação docente não é apenas recebida, mas produzida pelos próprios professores, com base em suas práticas da investigação pedagógica. A prática pedagógica é fonte de investigação.

Outro princípio da formação continuada de professores é o do acompanhamento e tutoria entre pares. Professores mais experientes do MEM (acompanhantes) apoiam colegas mais recentes, seja em visitas de sala, encontros regulares ou supervisão colaborativa.

É interessante notar que os princípios pedagógicos do MEM são transversais, pois atravessam os diferentes níveis de ensino, ao passo em que dependem da integração desses níveis de ensino, numa relação dialógica entre eles. Também é interessante destacar que esses princípios, dimensões e fundamentos do modelo pedagógico em pauta apoiam-se em materiais e espaços, mas são independentes destes. Dito de outra forma, o modelo pedagógico é essencial para apoiar a construção de uma cultura educacional, mas essa construção se dá, essencialmente, na postura reflexiva construída e adotada pelos agentes educativos.

Em síntese, o princípio fundamental do MEM é a construção coletiva do conhecimento por meio da comunicação, cooperação e participação democrática direta, em que professores e estudantes compartilham responsabilidades na organização, planejamento e avaliação do currículo. Dessa forma, rompe-se com a lógica individualista e transmissiva da escola tradicional, criando ambientes de aprendizagem mais significativos, contextualizados e colaborativos.

Conclui-se, assim, que a construção compartilhada dos saberes dos alunos e a aprendizagem da profissão se faz da mesma forma. Há, aqui, uma analogia estrutural. Quer dizer, em ambos os modelos actua a estrutura cooperativa da aprendizagem. Provavelmente, a dimensão isomórfica do trabalho, quer ao nível da

---

<sup>40</sup> Para conhecer cada um desses momentos/eventos, ver “Caracterização do Movimento da Escola moderna”, de Filomena Serralha, disponível em: [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_35/2009\\_em35\\_fserralha\\_caratmem\\_p5.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf)

educação cooperada, quer ao nível da autoformação cooperada, ao reforçarem-se mutuamente promoverão melhor desenvolvimento quer na educação quer na formação. [...] (Serralha, 2009).

A formação docente, inspirada no “isomorfismo pedagógico”, busca alinhar teoria e prática, aproximando universidade e escolas de forma cooperativa. Assim, o MEM consolida-se não apenas como uma metodologia educativa, mas como um projeto social que valoriza a educação como instrumento de democracia, inclusão e transformação cultural, apoiando-se em uma ideia de educação para todas as idades.

### **5.5 Da identidade da professora de Educação Infantil à identidade de professora de crianças**

O que é ser professora de crianças sob uma perspectiva alargada de educação das infâncias? O que é ser professora de crianças, considerando as pluralidades das infâncias, considerando os diferentes lugares que elas habitam, as suas culturas, os contextos em que se inserem, sendo eles, inclusive, os contextos de educação coletiva, como a escola? Para responder a esta questão, traçam-se algumas considerações sobre a identidade de professora da Educação Infantil, flexionando essa identidade para compreendê-la também no plural, portanto, identidades de professoras de crianças.

Há uma série de saberes a serem construídos pelas professoras da Educação Infantil que são próprios da atividade docente nesse espaço, assim como outros que envolvem afeto, diálogo, compromisso, responsabilidade, criticidade e reflexividade, saberes que, no interior desta tese, compreende-se como necessários à educação de todas as crianças. Esses saberes todos circunscrevem-se na prática diária com os/as bebês e as crianças.

A atividade docente é uma atividade maleável e flexível diante dos objetivos, papéis, comportamentos e afetos e não se reduz a uma racionalidade única. Refletindo esta afirmação ao contexto da Educação Infantil, os saberes docentes se apresentam ainda mais complexos, flexíveis e maleáveis, por se tratar de um espaço educativo complexo, que faz relacionar diferentes atores, como professoras, crianças, familiares e gestores e que compreende a educação de forma integral.

Por conseguinte, os saberes do professor não são mensuráveis entre si. Agir conforme as normas, agir conforme os fatos, agir conforme os afetos, agir conforme os papéis, saber argumentar, etc., são tipos de ação que exigem dos professores competências que não são idênticas e mensuráveis (Tardif, 2014, p. 179-180).

A defesa de Tardif (2014) sobre a aprendizagem da docência nos permite pensar a aprendizagem da docência na Educação Infantil como algo amplo, complexo, que envolve múltiplas determinações e tomadas de decisão, além de ação e reflexão na prática, no cotidiano. Tal como o autor, considera-se a prática como o alicerce para a construção do saber ser professora da Educação Infantil, baseada numa certa epistemologia revelada nas tarefas, nas propostas e nos discursos e saberes integrados. “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2014, p. 255). Ainda,

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2014, p. 256).

Oliveira-Formosinho (2002; 2008) destaca um quadro de especificidades do trabalho e do desenvolvimento profissional de educadoras da infância, contemplando:

1) A globalidade do trabalho realizado, ou seja, a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve. A criança é um sujeito não “sectorizável”, é um todo integrado no qual se desenvolvem aspectos afetivos, sociais e cognitivos. O eixo do desenvolvimento das crianças pequenas é o “eu e as relações”, ou seja, as interações, segundo as DCNEI (Brasil, 2010). Esse âmbito alargado dos sujeitos faz com que os educadores sofram de uma indefinição de fronteiras. O que é responsabilidade da escola e dos professores? O que é responsabilidade da família?

2) A vulnerabilidade - que pode ser em relação às rotinas de cuidados (alimentação, higiene e saúde). A compreensão de que as crianças são seres frágeis e imaturos permite que aos adultos controlem o seu ambiente físico como justificativa de protegê-las. Assim, o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que reconheça essa vulnerabilidade, mas que ao mesmo tempo reconheça as competências que se manifestam nas crianças desde a mais tenra idade, por exemplo, a competência de se comunicar mesmo sem a fala. A ação do educador da infância, considerando a vulnerabilidade das crianças, permanece no limite entre proteger e dar protagonismo à ação infantil.

3) A dependência da família. Segundo a autora, “A profissionalidade docente das educadoras é baseada numa rede de interações alargadas” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 138). Assim, as educadoras interagem com as crianças, com as suas famílias, com assistentes e profissionais na sala de aula, com psicólogos e outros profissionais, como assistentes sociais, sendo esta uma característica também marcante da profissionalidade das professoras de crianças pequenas.

A interação está no âmago da profissionalidade das educadoras de infância e se evidenciam desde os ambientes micro como as salas de aula, até situações mais complexas, como com outros profissionais e famílias, com vistas a integrar os serviços da educação de infância. Assim, integram-se saberes e funções.

A interação é uma característica que diferencia a ação das educadoras da infância de outros educadores. O interagir das educadoras de infância não é uma opção individual de cada profissional, mas uma exigência do trabalho que se realiza com esses sujeitos bebês e crianças, dada a sua fragilidade e dependência em relação aos adultos que estão ao seu redor.

O exercício da profissionalidade docente das educadoras da infância envolve integração e não separação, interação e não solipsismo ou “privacidade pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 139). O desenvolvimento profissional do professor da infância se caracteriza como mudança ecológica, em que professores e professoras percebem que podem aprender mais se trabalharem coletivamente e que experimentar faz parte da prática pedagógica. “A perspectiva ecológica acentua que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta e, indiretamente, com os seus contextos vivenciais” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2002, p. 18).

Para Oliveira-Formosinho (2002), a profissionalidade docente das educadoras da infância envolve a integração de conhecimentos, competências e sentimentos que assumem uma dimensão moral da profissão docente.

Teresa Sarmiento (2009) em *“As identidades profissionais em educação de infância”*, define que o grupo de educadoras de infância constitui-se como um grupo profissional que emergiu das novas condições sociais, econômicas e culturais do século XX e que se orienta para o trabalho com crianças pequenas. Ao tratar da identidade dessas profissionais, a autora faz uso do plural para enfatizar a não homogeneidade na composição desse grupo, destacando a multiplicidade de funções, de perspectivas, de valores e atitudes referentes ao trabalho desenvolvido por seus membros.

Ao tratar o que é comum às educadoras da infância, Sarmiento (2009) reflete sobre a relação intrínseca com crianças. As identidades dessas profissionais constroem-se na relação direta com as crianças, nos contextos de atuação, em diálogo com as condições do trabalho e com as condições de vida de cada sujeito. A autora refere-se às identidades a partir de duas correntes teóricas, uma denominada essencialista e a outra nominalista ou existencialista. Para a primeira, a identidade baseia-se numa verdade mais autêntica e profunda, em que se verificam crenças em realidades imutáveis e originais. Em outras palavras, para uma vertente mais essencialista, a identidade se mantém a mesma em relação às mudanças.

Para a vertente nominalista ou existencialista, a identidade é mutável, tratada como diferença, assume as mudanças que surgem ao longo da vida a depender do tempo e do espaço em que o sujeito se inscreve. Tal como em Sarmiento (2009), “O nosso posicionamento vai na linha desta perspectiva existencialista, que se recusa a considerar que existam elementos essenciais imutáveis, valorizamos o indivíduo em si mesmo e o poder que este possui em reconstruir significados e ações ao longo da sua trajetória identitária” (p. 50).

As identidades de educadoras de infância se constroem nas condições de exercício profissional e em razão das funções esperadas para elas, dentre as quais, destacam-se (Sarmiento, 2009):

- 1) O estabelecimento e a manutenção de um contexto saudável para as crianças;
- 2) A existência de competências físicas e emocionais;
- 3) O equilíbrio e o desenvolvimento emocional e social;
- 4) O estabelecimento de relações positivas com as famílias;
- 5) A capacidade de selecionar programas que respondam às expectativas das crianças e de outros agentes educativos;
- 6) A manutenção de contatos profissionais.

As educadoras de infância possuem um papel alargado no qual se destacam a centralidade da ação com a criança, a dimensão humana e ética, a pertinência do conhecimento, da formação e da cultura para o desempenho profissional adequado (Sarmiento, 2009). Pode-se dizer que se trata de um papel alargado, que envolve educar em duas dimensões - pedagógica e de cuidados. Com base em Peter Moss (2001), Sarmiento (2009) refere-se à uma ética do cuidado, uma prática que se dá situada e contextualizada, aberta ao imprevisto, à complexidade e à multiplicidade de possibilidades.

A formação e respectivamente a identidade das educadoras de infância se dirige de modo específico às crianças pequenas de até 6 anos de idade. Porém, aponta-se para o

alargamento das idades, o que engloba a educação e os cuidados com as crianças das crianças dos 0 os 12 anos (Vasconcelos, 2009). O estudo de Vasconcelos (2009) é citado por Sarmento (2009) para justificar, com base na ideia de alargamento das idades, a importância de a educação das infâncias compreender modelos curriculares baseados na globalização, cada vez mais distantes da compartimentação do saber. O estudo de Vasconcelos (2009) avança na defesa de “espaços de crianças”, o que, nesta tese, sustenta a ideia de que o centro das propostas educativas devem ser os sujeitos - crianças e professoras - não os currículos prescritivos e suas práticas. Assim, defende-se que o CAU-UFSCar é um exemplo de contexto que se constitui sob esta premissa: a de ter as crianças no centro de suas propostas e de formar professores para o trabalho com crianças.

A Educação Infantil luta, entre políticas e práticas diárias, para que se reconheça essa identidade específica sobre o que é ser professora de crianças. Em consonância com tais argumentos e como objetivo central desta tese, deseja-se defender o argumento de que ser professora de crianças agrega as crianças maiores, fazendo uso dessas especificidades da Educação Infantil para defender uma Educação das Infâncias dos 0 aos 10 anos. Não se pretende enfraquecer a identidade docente em construção na Educação Infantil, mas, unindo esforços, defender uma identidade docente que inicia sua construção na Educação Infantil e permanece em diferentes contextos.

Defende-se, do ponto de vista da pesquisa que ora se apresenta, que se faz necessário formação inicial e continuada sólida e condições de trabalho adequadas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, mas também em outros contextos, como o contexto do trabalho no Ensino Fundamental. Escutar, respeitar, dialogar, planejar de forma criativa e poder contar com recursos materiais e humanos são premissas do trabalho na Educação Infantil, mas também são fundamentais no trabalho no Ensino Fundamental, reforçando o argumento de que as crianças são crianças, independente do lugar que habitam, por isso precisam ter seus direitos garantidos; dentre eles, destacam-se os direitos fundamentais, que são conviver: brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017).

Para tanto, afirma-se a necessidade de também assegurar os direitos fundamentais das professoras, referentes à carga horária adequada de trabalho, de planejamento, de estudo e de formação, de materiais diversos e que alimentem os seus planejamentos, o reconhecimento profissional, por meio de planos de carreira condizentes aos seus investimento em formação e formação continuada, como também ao reconhecimento diário, que supere a tradição do “tia” e se enxergue no ser professora de crianças o status profissional que lhe é pertinente.

Não se trata de olhar para a docência com crianças sob a ótica da caridade ou da assistência por ela mesma, mas compreender que, tratando-se de um contexto com inúmeras especificidades e que não se faz sem colaboração, ouvir o outro e respeitá-lo são premissas indispensáveis. Paulo Freire faz uso do conceito amorosidade para significar a construção de um sentimento coletivo e de base para uma educação que não se faz transmissiva, passiva e colonizadora, mas praticada, experimentada, realizada por diferentes sujeitos e que evidencia atitudes de ser, de estar e de pertencer articulados à outros processos de protagonismo. Esse conceito, refletido à uma educação de qualidade, inclui relações de respeito, empatia, solidariedade, compromisso, o que é diferente da ideia de “educar por amor”, comumente divulgada. Assim, “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa; como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?” (Freire, 2022a, p. 127).

Reflexões sobre o conceito amorosidade, democracia, bom senso, mansidão e coragem são realizadas nas obras de Paulo Freire *“Educação como prática da liberdade”* (Freire, 2022a) e em *“Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”* (Freire, 2022b) para trazer consciência sobre o processo de ensino como ato político, ético e democrático. Essas reflexões incitam pensar na mudança de concepções e posições no cenário da Educação das Infâncias e da formação de professores de crianças, com vistas ao desenvolvimento da criticidade e reflexividade da/na docência.

A pergunta realizada nesta seção “O que é ser professor/a de crianças?” continua a ser respondida na próxima seção, na qual apresentam-se os resultados da pesquisa, com caracterização do contexto investigado, do grupo de professoras participantes da etapa empírica, apresentação detalhada dos documentos analisados, análise das entrevistas e outros pormenores.

## 6. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

*Pensar é um ato, sentir é um fato*  
*Clarice Lispector*

### 6.1 Caracterização do CAU - UFSCar

#### Hino da UAC

*Chego na UAC*  
*e brinco de montão*  
*Areia na minha meia*  
*Fruta no saguão*

*Na UAC eu brinco assim*  
*Na UAC aprendo assim*  
*Eu pulo! eu giro! eu danço!*

*Eu cuido da horta*  
*e corro pro parcão*  
*escorregador*  
*Bum! Bolha de Sabão*

*Na UAC eu brinco assim*  
*Na UAC aprendo assim*  
*Eu pulo! eu giro! eu danço!*  
*UAC!<sup>41</sup>*

*Imagem 11. Bolhas de Sabão. 2025.*  
*Memória do dia a dia no CAU - UFSCar*



Fonte: Acervo da pesquisadora

---

<sup>41</sup> O hino da UAC-UFSCar foi criado em construção colaborativa que envolveu a participação de estagiárias(os) da graduação em Música da UFSCar, das crianças, das professoras, auxiliares de creche e estagiárias(os) da UAC no ano de 2017 (Fragelli et al., 2021). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IhUyZ5-IOo4>

Este histórico e caracterização que aqui se esboça é realizado com base na leitura do Regimento Interno da UAC<sup>42</sup> e na leitura e reflexão sobre o livro *“Infância(s) e formação profissional: trajetórias e memórias da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar”*, organizado por Andrea Braga Moruzzi<sup>43</sup>, ex-diretora da CAU-UFSCar, o qual é composto por seis capítulos escritos por professoras e pesquisadoras do CAU - UFSCar. Além disso, a vivência da pesquisadora neste espaço-contexto de ensino, pesquisa e extensão também lhe proporcionou caracterizá-lo.

O CAU - UFSCar está localizada na área Sul da Universidade Federal de São Carlos, no município de São Carlos, no interior do estado de São Paulo. O CAU-UFSCar tem como finalidade a educação de crianças do município de São Carlos/SP na faixa etária de 3 (três) meses a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, propondo-se a exercer como atividade principal o Ensino, articulado às atividades de Pesquisa e Extensão vinculadas à área de Educação Infantil, devendo:

I - atender aos dependentes de discentes bolsistas do Programa de Assistência Estudantil da UFSCar regularmente matriculados, que estejam na faixa etária compreendida entre 3 (três) meses e 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, respeitado o término da licença gestante, ou exercício domiciliar;

II - atender crianças do município de São Carlos que estejam na faixa etária compreendida entre 3 (três) meses a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, respeitado o término da licença gestante, ou exercício domiciliar;

III - proporcionar condições para o cuidado e educação das crianças que estejam nesta faixa etária em complementação à ação da família

Para atender ao predisposto em suas finalidades, o CAU-UFSCar deve:

I - proporcionar às crianças, prioritariamente, práticas educativas que integrem as funções de educar, cuidar e brincar, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade;

II - atender a padrões mínimos de qualidade, conforme disposto em documentos normativos pertinentes às instituições federais de Educação Infantil da legislação brasileira;

III - oferecer condições que permitam às mães amamentarem bebês e crianças e compartilhar com as famílias alimentação, saúde e desenvolvimento integral da criança em relação à educação;

---

<sup>42</sup> O Regimento Interno do CAU-UFSCar, bem como seu Projeto Político Pedagógico estão disponíveis no site da instituição <https://www.cau.ufscar.br/pt-br>

<sup>43</sup> A professora Andrea é docente do departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar.

IV - favorecer a equipe a formação continuada e permanente, visando melhor desenvolvimento das atividades da Unidade de acordo com as normas e portarias vigentes na UFSCar;

V - estimular e oportunizar atividades de Pesquisa e de Extensão vinculadas à área da Educação Infantil;

VI - promover eventos científicos, educativos e culturais vinculados à área de Educação Infantil, de acordo com o PPP.

O CAU-UFSCar tem em sua organização profissional docentes da carreira do EBTT e Técnicos Administrativos - TAs que desenvolvem atividades na área educacional e integram a seguinte composição da equipe:

I - Direção<sup>44</sup>;

II - Coordenação Administrativa<sup>45</sup>;

III - Coordenação Pedagógica<sup>46</sup>;

IV - Servidores docentes EBTT;

V - Servidores técnico-administrativos:

a) Assistente administrativo;

b) Auxiliares de creche;

c) Enfermeiro;

d) Auxiliar de serviços.

VI - Estagiários<sup>47</sup>;

VII - Conselho da UAC

As crianças são divididas em grupos levando em consideração as DCNEI de 2010 (Brasil, 2010), que designa a data de 31 de março como data de corte para composição dos grupos da Educação Infantil. As crianças que completam a idade designada até dia 31 de março do ano vigente são matriculadas nos grupos etários correspondentes, da seguinte forma:

I - Berçário: crianças que completarem 3 (três) meses até o dia 31 de março do ano vigente;

---

<sup>44</sup> A UAC é dirigida por 1 (um) diretor, docente ou servidor técnico administrativo do quadro permanente da UFSCar, com licenciatura em Pedagogia, eleito pela Comunidade da UAC. O diretor designado terá um mandato de 2 (dois) anos, podendo ser reconduzido.

<sup>45</sup> Para auxiliar os trabalhos da direção, A UAC conta com 1 (um) coordenador administrativo, também eleito, que substitui o diretor em sua ausência ou em seus impedimentos.

<sup>46</sup> A Coordenação Pedagógica é ocupada por 1(um) pedagogo concursado para a Unidade.

<sup>47</sup> Estagiários e estagiárias são provenientes das diversas licenciaturas da UFSCar, bem como de outras instituições de ensino superior. Estagiários e estagiárias dos cursos de Pedagogia e Educação Especial são comumente contratados como estagiários remunerados.

- II - Grupo 1: crianças que completam 1 (um) ano até 31 de março do ano vigente;
- III - Grupo 2: crianças que completam 2 (dois) anos até 31 de março do ano vigente;
- IV - Grupo 3: crianças que completam 3 (três) anos até 31 de março do ano vigente;
- V - Grupo 4: crianças que completam 4 (quatro) anos até 31 de março do ano vigente;
- VI - Grupo 5: crianças que completam 5 (cinco) anos até 31 de março do ano vigente;

Para distribuição das crianças nos grupos etários é considerada a relação adulto criança e espaço físico constante nas DCNEI e o Parecer 20/2009 CNE/CEB Revisão das DCNEI, da seguinte forma:

- I - Berçário e Grupo 1: de 6 (seis) a 8 (oito) crianças por professora;
- II - Grupos 2 e 3: 15 (quinze) crianças por professora;
- III - Grupos 4 e 5: até 20 (vinte) crianças por professora.

O horário de funcionamento do CAU-UFSCar é das 8h e às 12h (período matutino) e das 14h às 18h (período vespertino). O calendário letivo do CAU - UFSCar é estabelecido a cada ano, respeitando-se a LDBN/9394-96 (Brasil, 1996), de acordo com a carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas distribuídas por no mínimo 200 (duzentos) dias de trabalho educacional e considerando o calendário e os recessos da UFSCar, as férias da equipe da Unidade, as semanas de planejamento e demais atividades pedagógicas, culturais e científicas, mediante análise do Conselho do CAU-UFSCar e aprovação da ProACE (Conselho de Assuntos Comunitários e Estudantis - CoACE)<sup>48</sup> no fim do ano anterior.

A estrutura física do CAU-UFSCar conta com: 7 (sete) salas de atividades; 3 (três) salas para o sono; 1 (uma) sala para uso combinado com a equipe; 1 (uma) sala de lactário; 1 (uma) sala de brinquedos; 1 (uma) sala de enfermagem; 1 (uma) sala para reuniões pedagógicas; 1 (uma) sala para armazenamento de materiais de consumo das docentes; 1 (uma) sala para coordenação pedagógica; 1 (uma) sala para direção/coordenação administrativa; 1 (uma) secretaria; 1 (uma) copa; 1 (uma) lavanderia; 1 (uma) cozinha; 1 (uma) quadra; 2 (dois) parques - um grande e outro menor; 1 (uma) área descoberta e gramada.

Historicamente, as Unidades de Educação Infantil universitárias atenderam exclusivamente filhos e filhas de estudantes e servidores das universidades. O primeiro perfil de atendimento das chamadas “creches universitárias” manteve-se por anos em torno do atendimento desse público interno, caracterizando-se como do tipo assistencial (Raupp, 2004).

---

<sup>48</sup> Como Colégio de Aplicação, deliberações como essa são realizadas pelo Conselho do Centro de Educação e Ciências Humanas - CoC-CECH.

O surgimento das creches universitárias, como reivindicação de mães servidoras e estudantes, é marcado da década de 1970, apoiado pelos Movimento Sociais e Sindicais. “As creches começaram a ser reivindicadas como um direito dessas mulheres de deixar os filhos enquanto trabalhavam, tendo em vista que não era possível cumprir as horas de trabalho e conciliar as atividades domésticas (Teles et. al., 1989)” (Moruzzi; Silva, 2021, p. 20).

Os primeiros cursos de pós-graduação em educação no Brasil - fundados na década de 1960 - também uniram forças às mulheres feministas, que acumulavam subsídios políticos e fundamentos teóricos a respeito da necessidade de creches para as mães trabalhadoras. “A primeira creche universitária foi inaugurada em 1972, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e ao final da década de 1970, já havia outras quatro em funcionamento” (Moruzzi; Silva, 2021, p. 21).

No âmbito das creches universitárias, tais discussões já eram colocadas em pauta, no sentido de problematizar a identidade das chamadas “creches universitárias”. Em um dos fóruns relacionados à Educação Infantil oferecida em creches universitárias (1987) discutia-se o atendimento exclusivo e prioritário dos filhos de servidores e alunos e a possibilidade de abrir vagas para a comunidade externa.

O contexto de movimentação política na década de 1970 impulsionou o interesse de obter uma creche na Universidade Federal de São Carlos. A primeira solicitação foi realizada em 1978, no sentido de organizarem-se estudos para a elaboração de um projeto para a construção de uma creche na universidade.

O projeto da creche apresentou como objetivo além de atender as crianças filhas e filhos dos servidores, prestar serviços à comunidade do município de São Carlos, no sentido de contribuir com a formação de profissionais que iriam atuar em outras creches e pré-escolas, além de estar aberta para a realização de estágios de graduação, e as experiências vividas no ambiente da creche universitária servir como base de assessoria às demais instituições de Educação Infantil existentes em São Carlos (Moruzzi; Silva, 2021, p. 30).

O primeiro projeto produzido visava atender, no campus universitário, somente crianças em período de amamentação até um ano de idade e crianças até seis anos que estivessem em situações inesperadas e/ou emergenciais. Essa primeira proposta foi negada. Questões de financiamento e infraestrutura impactavam no aceite ou negativa do projeto. As discussões sobre o projeto para construção da creche na UFSCar perduraram e em 1982, uma primeira verba foi autorizada para a construção de um dos três módulos do projeto. Enquanto

aguardava autorização, buscou-se por modelos de outras creches já existentes no município de São Carlos, tanto públicas quanto particulares.

Em 1987 a creche ainda não havia sido inaugurada, mas a pressão das mães da UFSCar aumentava. Uma comissão de creche já existia e esta pediu autorização para que a creche começasse a funcionar em um local provisório. Foi cedido o prédio de um novo restaurante universitário que ainda não estava em uso pela Coordenadoria de Órgãos Suplementares da Universidade. Diversas negociações ocorreram nos anos seguintes, como a proposta realizada pelo Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional em 1989 - que oferecia um valor para aplicar na obra em contrapartida de que fosse cedida uma parte da estrutura física da creche para esse departamento - e o processo de corte de eucaliptos, no mesmo ano, que pretendeu arrecadar verba com a sua venda.

Em 1990 uma movimentação na Universidade deu origem ao documento “*Creche Necessidades Para seu Funcionamento*” e nele estava contido o levantamento de uma possível clientela de 344 crianças a serem atendidas. Essa demanda exigiu a redefinição dos espaços e uma vez que o projeto inicial tinha como proposta a construção de três módulos para atender de forma ampla, redimensiona-se o atendimento às crianças com idade entre 3 meses e 5 anos.

Em 1991 iniciou-se um processo para elaborar o Projeto Pedagógico da creche e no mesmo ano, foram recebidos servidores redistribuídos do território de Rondônia para atuar com as crianças e a indicação de uma chefia para a Unidade, sendo ela a Profa. Eliane Veras Valadares do Departamento de Enfermagem. Os departamentos de Educação, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Metodologia de Ensino e Psicologia foram acionados para verificar a possibilidade de indicação de docentes para compor um grupo de assessoria à chefia da creche.

Na expectativa de finalizar a construção da creche, em 1991 também foi indicada a necessidade de definição de normas e critérios internos para o atendimento e funcionamento da instituição. O documento “*Proposta de Regulamento da Creche*” foi criado, indicando o oferecimento dos seguintes serviços: higiene, saúde, alimentação, estimulação em espaço adequado e sob orientação de pessoal capacitado. O documento colocava como finalidade o atendimento de filhos e filhas de servidores entre três meses e seis anos e a reserva de 6% das vagas para alunas da UFSCar.

O atendimento no CAU-UFSCar foi iniciado em 26 de outubro de 1992, mesmo sem conseguir atender toda a demanda da comunidade universitária, inicialmente recebendo

crianças entre dois e cinco anos de idade. As crianças eram divididas em cinco salas, obedecendo a data de nascimento. A equipe era formada por quatro professoras de 1º grau transferidas de Rondônia, uma auxiliar de enfermagem, quatro auxiliares de creche, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, uma auxiliar administrativa e uma coordenadora. Nesse início, os pais não entravam na creche e as crianças eram recebidas na porta pelas funcionárias.

É possível traçar um primeiro perfil da equipe pedagógica da instituição com base nas seguintes informações: a carga de trabalho das professoras era de 8 horas por dia, a visão tanto dos pais quanto da equipe era de um serviço assistencial, garantindo, com qualidade, as necessidades básicas das crianças (higiene, saúde e alimentação). Nesse momento, havia na equipe somente uma professora com experiência na Educação Infantil. A rotatividade na equipe tornava difícil a construção de um Projeto Político Pedagógico.

Em 1993 a UAC expandiu o atendimento às crianças de 0 a 2 anos e com essas duas novas salas a creche recebeu uma enfermeira. Com o passar dos anos mais alguns professores, incluindo três professoras efetivas do primeiro concurso realizado para o cargo, no ano de 2004 (Moruzzi; Silva, 2021, p. 41).

A partir de estudos - das orientações da Resolução CNE/CEB nº1, de 10 de março de 2011 (Brasil, 2011) e dos documentos que organizam a Política Nacional de Educação Infantil - foi possível construir o Projeto Político Pedagógico da UAC/UFSCar e definir o que a instituição, composta por profissionais de diferentes categorias e funções, pensavam a respeito da criança, da infância e da educação Infantil. O tripé cuidar, educar e brincar também é definido no sentido das DCNEI (Brasil, 2009). Essas definições foram sendo feitas nos horários de trabalhos pedagógicos coletivos e com a equipe disponível para discussão.

A resolução CNE/CEB nº1, de 10 de março de 2011, fixou as normas e diretrizes para o funcionamento das Unidades de Educação Infantil vinculadas às Universidades Federais Brasileiras, dispondo em dez artigos:

- 1) Os critérios para o atendimento das crianças e das condições de trabalho dos profissionais da Unidade; a necessidade de universalização do atendimento e a permanência de todas as crianças/ a necessidade de um quadro profissional de qualidade, com piso salarial, plano de carreira e programas de formação continuada;
- 2) e 3) Dispõe sobre os aspectos pedagógicos, a necessidade de construção de um Projeto Político Pedagógico e que apresente as concepções de criança, de

aprendizagem e de educação pautadas nas DCNEI (Brasil, 2010) e que especifique os recursos humanos e materiais da Unidade;

4) Critérios para a jornada de trabalho dos profissionais da Unidade e sobre os períodos de funcionamento;

5) Dispõe sobre a finalidade da educação infantil;

6) Apresenta as condições adequadas da estrutura física dispondo sobre a adequação dos espaços físicos às diferentes funções inseridas na Unidade;

7) Dispõe sobre a obrigatoriedade da formação mínima para atuação na gestão da Unidade e para atuação como professor de Educação Infantil;

8) Dispõe sobre a vinculação da Unidade de Educação Infantil na estrutura administrativa e organizacional da Universidade;

9) e 10) Apresentam respectivamente o prazo para a adequação das Unidades de Educação Infantil às normas constantes na Resolução CNE/CEB nº1, de 10 de março de 2011 e a data de validação de suas diretrizes a partir de sua publicação no Diário Oficial.

Para construir o seu Projeto Político Pedagógico, a UAC/UFSCar realizou uma ampla pesquisa inserida em dois projetos de extensão universitária. Um desses projetos, denominado *“Apoio ao projeto de preparação da UAC para o atendimento da resolução CNE/CEB”*, produziu oito relatórios técnicos com indicadores das adequações realizadas nas seguintes frentes: construção do Projeto Político Pedagógico da Unidade de Atendimento à criança tendo como referência a Política Nacional vigente para a Educação Infantil e os documentos oficiais; abertura do processo de Universalização; abertura do processo de discussão sobre a vinculação da Unidade de Atendimento à criança ao Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da UFSCar e sistematização de normas e regimentos para a constituição de pesquisas na UAC-UFSCar.

Questões de gênero e sexualidade na educação infantil, alfabetização e letramento, inserção e adaptação no espaço tempo da educação infantil, exploração das interações e brincadeiras, especificidade das ações pedagógicas com bebês e crianças, bem como o relacionamento entre a unidade e a família foram temas levantados e que estão presentes no PPP da UAC-UFSCar, em forma de diretrizes e orientações sobre o trabalho realizado. Esses temas não foram apenas levantados no decorrer do tempo de construção do PPP, mas discutidos com base em reflexões teórico-práticas em momentos de trabalho coletivo. O processo de construção do PPP da Unidade de Atendimento à Criança durou cerca de um ano e meio e contemplou o período de 2013 a 2015.

Vale ressaltar que a apresentação de um Projeto Político Pedagógico para a Unidade de Atendimento à Criança se configurou como uma conquista, uma vez que desde a sua inauguração em 1992 a Unidade não contava com um documento que pudesse ser considerado, pelos parâmetros e orientações nacionais, um Projeto Político Pedagógico (Moruzzi; Silva, 2021, p. 46).

Documentos internos também foram reelaborados a partir da revisão da estrutura física e humana da Unidade, destacando-se: o Regimento Interno da Unidade; a construção de Normas internas para estágio, pesquisa e para a realização de atividades de extensão, etc e a construção de um edital de seleção de bebês e crianças que pudesse equalizar as formas de ingresso na Unidade. O acesso de bebês e crianças ao CAU-UFSCar, realizado sob oferta e sorteio de vagas em edital universal, vai constituir o público plural que será atendido nesta instituição, ora filhos e filhas de servidores e estudantes da universidade, mas também oriundos de diversas outras famílias que residem na cidade em que a universidade está situada.

Nesse processo de revisão dos documentos, foi preciso problematizar questões éticas da pesquisa com crianças ou sobre crianças, a interação entre as crianças e os adultos, a atenção especial aos bebês no processo de recepção de adultos “estrangeiros” à unidade, a necessidade de parceria entre departamentos e professores do ensino superior, visando atividades de extensão e para que os estágio pudessem ocorrer de forma articulada ao trabalho já realizado pelas profissionais da equipe. A atenção esteve voltada à criança e aos seus processos de aprendizagem, interação e produção de cultura, como sujeitos inseridos e participativos das/nas pesquisas e estágios, conforme Moruzzi e Silva (2021).

No ano de 2024, trinta e dois anos após a sua inauguração, a Unidade é hoje vinculada ao Centro de Educação e Ciências Humanas e com isso, insere-se na categoria de Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos. Com essa característica, novos desafios apresentam-se para a caracterização da Unidade e consolidação de suas concepções referentes à Educação Infantil. Ampliação do prédio e do atendimento, reorganização e ampliação do quadro administrativo e nova contratação de docentes são algumas das demandas que se apresentam para o CAU - UFSCAr nesse momento<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Além de Projeto Político Pedagógico, o CAU-UFSCar possui Regimento Interno que regulamenta finalidades, organização, competências de cada funcionário e funcionária, funcionamento e organização por faixa etária, estrutura física, alimentação, adequação aos parâmetros de qualidade, matrícula, currículo e conselhos. O Regimento Interno do CAU-UFSCar foi aprovado em 2021 pelo CONSELHO DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS - CoACE e está disponível em: <https://www.cau.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/o-cau/regimento-interno-aprovado-coace-2021.pdf>

Como espaço dentro de outro espaço - nesse caso, espaço de Educação Infantil dentro de um espaço universitário - o CAU- UFSCAr é por si só um espaço de extensão ao garantir, a partir da Resolução n.1 de março de 2011 (Brasil, 2011), a universalização das vagas das creches federais e atendendo outros sujeitos que não somente os sujeitos da comunidade interna da universidade.

A carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, na qual se inserem o quadro de docentes efetivas do CAU-UFSCAr, é equivalente à carreira do Magistério Superior (após a lei 11.784 de 2008), o que exige que as professoras cumpram com o tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa exigência se dá também para fins de progressão e promoção na carreira, que antes ocorria de forma automática. Percebe-se, com isso, dificuldade para cumprir com todas as atividades exigidas pelo cargo que ocupam, uma vez que dedicam a maior parte da carga horária semanal (40h) em interação com os/as bebês da Unidade.

A realidade atual dessas professoras também é a de uma maior dedicação de carga horária semanal à interação com as crianças, sem contar as outras atividades de ensino, tais como planejamento e atendimento às famílias, fazendo com que as demais atividades inerentes à carreira fiquem prejudicadas (Azevedo; Silva; Fragelli, 2021, p. 56).

As instituições de educação infantil universitárias sofrem com sua “dupla personalidade”, ou seja, sofrem com as particularidades que toda a educação infantil pública já vivencia e também com os problemas de ordem universitária, podendo-se citar os de ordem financeira, estrutural e humana (Azevedo; Silva; Fragelli, 2021).

O CAU-/UFSCAr recebe estagiários e estagiárias de diversos cursos da universidade e de outras universidades. O estágio é compreendido como uma oportunidade de educar o olhar num espaço de diálogo, bem como um espaço de fundamentação das decisões cotidianas, articulando e estimulando a observação, a reflexão e a discussão, instrumentos importantes para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Nesse sentido, a experiência do estágio na UAC sinaliza o reconhecimento da Unidade sobre a importância da prática na formação inicial de professores e professoras. Os estagiários e estagiárias recebem orientação, sendo que as professoras da Unidade atuam como co-formadoras. Essa vivência busca também despertar o olhar dos estagiários e estagiárias para a pesquisa e para a documentação pedagógica, valorizando a integração dessas atividades como componente fundamental nos processos de formação inicial e de um melhor desenvolvimento profissional docente (Azevedo; Silva; Fragelli, 2021, p. 58).

Além dos estágios, a equipe do CAU-UFSCar desenvolve atividades e projetos de extensão, que ocorrem em diversos formatos - ACIEPES<sup>50</sup> e eventos, direcionados tanto às crianças, quanto às famílias, como também aos estudantes de graduação e comunidade externa à universidade. Diversas atividades do cotidiano do CAU-UFSCar são formalizadas como atividades de extensão, citando-se o momento de Estudos em Serviço (atividade quinzenal com duração aproximada de 3 (três) horas no período noturno, do qual participam todas as servidoras efetivas da unidade - docentes e auxiliares de sala), projetos de yoga e contação de histórias, projetos de Educação para as Relações Étnico-Raciais e de Educação Ambiental - como a implementação da horta e composteira. Até mesmo a despedida do Grupo 5 - finalização da etapa da Educação infantil por meio de um evento construído junto às crianças e famílias do último grupo - se desenvolve formalmente como uma atividade de extensão universitária, envolvendo, dentre outros, arte e cultura infantil.

As Semanas de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil, organizadas pela equipe da UAC, são momentos em que o tripé ensino, pesquisa e extensão se evidencia de forma indissociada e que busca, por meio do compartilhamento de propostas e realização de debates o aprimoramento de conhecimentos sobre os saberes e os fazeres em Educação Infantil, unindo pesquisadores, pesquisadoras, estudantes e profissionais preocupados com os desafios teóricos e práticos que envolvem este campo (Azevedo; Silva; Fragelli, 2021)<sup>51</sup>.

As professoras da equipe também realizam outros tipos de intervenções e pesquisas que se vinculam à outros órgãos e departamentos da universidade, como a orientação de iniciação científica, o credenciamento em programas de Pós-Graduação, a participação e a liderança de grupos de pesquisa, inclusive com pesquisas financiadas pelo CNPq<sup>52</sup>.

Nesse sentido, concluímos que a UAC, espaço de educação de crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses, torna-se um lócus privilegiado de e para a realização de pesquisa e extensão, para além da promoção de um ensino de qualidade, que esteja comprometido com a ideia de ser um espaço público autônomo, de fazer político, quando pesquisa, ensino e extensão estão comprometidas com qualidade, democracia e igualdade (Azevedo; Silva; Fragelli, 2021, p. 61).

Trabalhar na perspectiva do tripé ensino, pesquisa e extensão permite a construção da identidade universitária do CAU-UFSCar, superando a invisibilidade dentro dos organogramas estruturais. O CAU-UFSCar amplia o objetivo do tripé ensino, pesquisa e

---

<sup>50</sup> Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão.

<sup>51</sup> A “Mostra Fotográfica, Artística e Cultural” e o projeto “Brincadeiras e interações na Unidade de Atendimento à Criança” também são eventos e projetos que promovem o desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão.

<sup>52</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

extensão e defende a importância do ato de pesquisar pelas próprias docentes da instituição. Além disso, Azevedo, Silva e Fragelli (2021) afirmam que os próprios e as próprias bebês e crianças realizam pesquisa no CAU-UFSCar, uma vez que investigam, questionam, testam suas hipóteses e inventam significados para o cotidiano em que vivem.

A respeito da formação continuada, Rocha e Morassutti (2021) afirmam que a formação profissional perpassa todo o trabalho realizado no CAU-UFSCar. As autoras mencionam que, desde a sua inauguração, o CAU-UFSCar centra esforços em garantir a Formação Profissional Continuada e Estudos em Serviço com propósito de aprimorar as ações pedagógicas com as crianças e promover o crescimento profissional dos educadores.

Uma primeira ação desenvolvida no CAU-UFSCar visando a formação continuada em contexto de trabalho foi a oferta do curso de extensão “*O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*”<sup>53</sup>, ministrado por uma professora do Departamento de Psicologia e doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Realizado em cinco módulos, esse curso perpassou temas do desenvolvimento infantil em creche, a função da brincadeira para o desenvolvimento infantil, a construção de um ambiente alfabetizador, desenvolvimento do projeto pedagógico para a creche e o papel da interação entre parceiros, adultos e crianças.

Participaram desse curso todas as professoras da Unidade e demais funcionárias atuantes em 1994, desde o pessoal de apoio até à Coordenadora Pedagógica. Em 1995, quando o curso estava em seu segundo módulo, chegou à unidade uma Pedagoga. A chegada dessa profissional viabilizou o momento de Estudo em Serviço, que na ocasião, ocorria uma vez por semana. Nesse período, a jornada de trabalho das professoras era de quarenta horas semanais diretamente com as crianças. Uma vez por semana, as professoras se ausentavam de um período da jornada de trabalho (manhã ou tarde) para a leitura e discussão de trabalhos teóricos que versavam sobre o desenvolvimento infantil e a prática pedagógica voltada para crianças, “tendo em vista promover uma atuação docente para além do cuidado infantil” (Rocha; Morassutti, 2021, p. 67).

Esse momento inicial de formação continuada e estudos em serviços deu subsídio para a construção da primeira proposta pedagógica do CAU-UFSCar. Profissionais de outras instituições, como a Doutora Telma Vitória, participante do Centro Brasileiro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação Infantil - CINDEDI e da enfermeira da Creche da Universidade de São Paulo - USP de Ribeirão Preto - Creche Carochinha, a equipe de

---

<sup>53</sup> O curso foi oferecido no primeiro e no segundo semestre dos anos de 1994 e 1995.

profissionais do CAU-UFSCar teve a oportunidade de conhecer os projetos desenvolvidos em outras unidades e ter acesso a documentos oficiais que pudessem embasar a proposta, que posteriormente foi compartilhada com as famílias com o entendimento de que estas poderiam atuar no processo de elaboração da mesma. A primeira proposta pedagógica do CAU-UFSCar foi concluída em 1997 e inclui o Estudo em Serviço como uma das ações permanentes desenvolvidas na instituição.

Temas como sexualidade na pré-escola, direitos humanos e combate ao racismo, inclusão e a importância dos jogos e das brincadeiras na educação infantil foram alvo de estudo e discussão nos encontros semanais da equipe, que contavam com o apoio de profissionais<sup>54</sup> de outras áreas para a sua realização.

No ano de 2000 foi assegurado a permanência do espaço para estudo e planejamento em serviço, com a instituição da carreira do EBTT, por meio do Plano de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos, mas que ainda não era reconhecido na universidade. A carreira do EBTT permitiu que o trabalho docente passasse a ser de 25 (vinte e cinco horas) em sala com as crianças e 15h (quinze horas) de estudo e planejamento em serviço.

Rocha e Morassutti (2021) destacam também a ocupação do cargo de direção por uma pesquisadora da educação infantil, com formação na área da educação e da sociologia, sendo que até então o mesmo era ocupado por profissionais que não tinham formação na área da educação infantil, como uma evidência da consolidação do processo de formação continuada na unidade. Uma das primeiras ações dessa diretora foi promover um curso de extensão, com duração de um ano, que visava provocar nas profissionais do CAU-UFSCar a revisão de suas posturas pedagógicas.

Em 2009, a UAC/UFSCar participou de outra atividade formativa e de integração com outras áreas do conhecimento, sendo elas a Matemática e a Física, com a ACIEPE “*Ciência Lúdica para Crianças: pressupostos, atividades e vivências*”. De 2009 a 2010, um projeto de educação étnico racial foi proposto e coordenado por uma professora da UAC/UFSCar, que se encarregou de organizar e planejar conteúdos dentro da temática que pudessem ser trabalhados nos momentos de estudo, que de forma articulada, caminhava junto ao estudo do livro “*As cem linguagens da Criança*” (Edwards; Gandini; Forman, 1999) e o “*Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*” (Bondioli, Mantovani, 1998).

---

<sup>54</sup> Estudantes da pós-graduação em Educação da universidade, profissionais que pertenciam ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e a própria auxiliar de enfermagem da unidade.

Na década de 2000<sup>55</sup>, com a aposentadoria de algumas professoras, foi aberto o primeiro concurso para contratação de novas professoras. Três professoras foram contratadas e a partir de 2004, passou-se a cumprir 25 horas da jornada de trabalho com as crianças em sala e as demais horas da jornada eram dedicadas à estudo em serviço e planejamento.

Na década de 2010, um novo concurso para contratação de professoras foi possível. Entre 2013 e 2015 também foram contratados professores substitutos e bolsistas pesquisadoras, caracterizando um trabalho temporário com permanência de dois anos na unidade. Em 2020, a UAC/UFSCar contava com quatro auxiliares de creche na equipe, além das nove professoras efetivas e estagiários/as remunerados/as.

O período mais estável do quadro de funcionárias foi o da década de 2000<sup>56</sup>, o que favoreceu a continuidade do trabalho de formação continuada realizado. Ao resgatar a memória dessas formações, ao ouvir por meio de entrevistas algumas das professoras que participaram ao longo dos anos dos momentos de Estudo em Serviço, Rocha e Morassutti (2021) destacam concepções sobre o trabalho que foram sendo alteradas por meio dos estudos em equipe. As professoras entrevistadas sinalizam a formação como algo contínuo, que não se esgota no curso de formação inicial e que precisa estar articulada à vivência prática na educação infantil. A prática é destacada nos depoimentos expressos pelas autoras como componente central da aprendizagem da docência no contexto da educação infantil. As relações e as interações das professoras entre si e das professoras com as próprias crianças permitem transformar discursos e práticas, bem como informar e formar outros docentes, fornecendo respostas para problemas do cotidiano.

Rocha e Morassutti (2021) destacam também a construção do conhecimento sobre a docência na educação infantil no coletivo, realizada por meio das discussões semanais. A rotatividade no quadro de profissionais de certa forma atravessava essa construção, prejudicando a continuidade desse processo de estudo. As autoras citam Formosinho (2002) para refletir sobre a formação docente centrada na escola, sendo o professor o sujeito de sua própria formação. A carreira do EBTT também exige das professoras o desenvolvimento de

---

<sup>55</sup> As autoras do capítulo em questão fazem uso da terminologia “primeira geração”, “segunda geração” e “terceira geração” para se referirem às professoras efetivas que integraram a equipe docente em cada período (década de 1990, década de 2000 e década de 2010) dentro das três décadas de funcionamento da Unidade de Atendimento à Criança.

<sup>56</sup> A segunda geração (década de 2000) era composta por 18 (dezoito) profissionais, sendo que 12 (doze) delas eram profissionais efetivas da unidade. Já a primeira geração (década de 1990) era composta por um quadro de 14 (quatorze) profissionais, sendo que 9 (nove) delas eram profissionais efetivas da unidade, enquanto a terceira geração (década de 2010) era composta por 13 (treze) profissionais, sendo 4 (quatro) efetivas).

outras atividades para além do ensino e da prática direta com as crianças, apontando-se, assim, novos desafios em relação às práticas de formação continuada.

Com a abertura para a realização de estágios na UAC/UFSCar, em especial os estágios do curso de Pedagogia da UFSCar, a universalização do atendimento após a adequação da unidade à Resolução Nº 01 CNE/CEB (Brasil, 2011) e a proposta de uma concepção pedagógica para o seu funcionamento, os sentidos da formação continuada foram sendo modificados. Trabalhos como o projeto de extensão intitulado “Tutoria de Estágio” foram realizados a partir do ano de 2014 e indicaram a necessidade de olhar para a formação inicial e continuada de forma mais articulada. O trabalho conjunto entre professoras e estagiários/as foi se mostrando cada vez mais necessário no cotidiano da unidade e também nos encontros proporcionados pelo projeto. Aspectos como a observação, a reflexão e a discussão foram destacados como instrumentos essenciais para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

## **6.2 Caracterização das professoras participantes da pesquisa**

Na etapa de realização das entrevistas para esta pesquisa, as professoras previamente responderam a um questionário *on-line* (formulário eletrônico)<sup>57</sup> que permitiu conhecer pormenores do grupo de professoras que seria entrevistado, bem como mapear o seu perfil. A seguir apresenta-se a análise deste formulário, que permite caracterizar o grupo de professoras participantes da pesquisa.

A equipe de docentes efetivas do CAU-UFSCar é composta por treze professoras, sendo que sete professoras - declaradas mulheres e acima da faixa etária dos trinta anos de idade - aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário que recebeu o nome da pesquisa. Nenhuma participante foi identificada por seu nome, respeitando os princípios éticos de realização de pesquisas com seres humanos.

As sete professoras participantes são residentes na cidade de São Carlos. Três professoras cursaram a Educação Básica exclusivamente em escolas públicas e três cursaram exclusivamente em escolas privadas. Uma professora cursou a Educação Básica em escolas públicas e privadas.

Ao serem questionadas sobre o tempo de atuação na área da Educação, uma professora informa trabalhar na área há mais de quarenta anos, duas professoras informam trabalhar na área entre trinta e quarenta anos, uma professora informa trabalhar entre vinte e cinco e trinta

---

<sup>57</sup> Anexo 3

anos, uma trabalha entre vinte e vinte e cinco anos, uma trabalha entre quinze e vinte anos e uma trabalha há menos de cinco anos.

A respeito da formação inicial das professoras que aceitaram participar da pesquisa, todas possuem a Pedagogia como primeira graduação, sendo que uma delas cursou o Magistério<sup>58</sup>, quatro cursaram a Pedagogia em instituições de ensino superior públicas estaduais e duas em instituições de ensino superior públicas federais, enquanto uma das professoras cursou a Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada/conveniada.

As professoras também responderam sobre o tempo de atuação no CAU-UFSCar. Uma professora atua entre quinze e vinte anos, duas professoras atuam entre dez e quinze anos, duas professoras atuam há menos de dez anos, uma professora atua há mais de cinco anos e uma professora atua há menos de cinco anos.

O quadro abaixo ilustra essas informações iniciais sobre o tempo de atuação das professoras:

<b>Quadro 6. Tempo de atuação das professoras participantes</b>			
Tempo de atuação	Atuação na Educação	Atuação na Educação Infantil	Atuação no CAU-UFSCar
Menos de 5 anos	1	1	1
Mais de 5 anos	-	1	1
Menos de 10	-	-	2
Entre 10 e 15 anos	2	2	2
Entre 15 e 20 anos	1	2	1
Entre 20 e 25 anos	1	1	-
Entre 25 e 30 anos	1	-	-
Entre 30 e 40 anos	-	-	-
Mais de 40 anos	1	-	-

A respeito dos grupos em que cada professora atua/atuou no CAU-UFSCar, cinco já atuaram no Berçário (faixa etária entre quatro meses a um ano), cinco já atuaram no Grupo 1 (faixa etária entre um e dois anos), seis já atuaram no Grupo 2 (faixa etária entre dois e três

<sup>58</sup> O magistério de nível médio era um curso técnico profissionalizante que formava professores para o ensino na Educação Básica, também conhecido como curso Normal de Nível Médio. Atualmente, a formação de nível superior é a prioritária, recomendada pela LDB 9394/06 (Brasil, 1996), que também instituiu as licenciaturas e o curso de pedagogia.

anos), cinco já atuaram no Grupo 3 (faixa etária entre três e quatro anos), cinco já atuaram no Grupo 4 (faixa etária entre quatro e cinco anos) e quatro já atuaram no Grupo 5 (faixa etária entre cinco e cinco anos e onze meses). Nota-se um maior número de atuações no Berçário e Grupo 1, enquanto o menor número de atuações se revela no Grupo 5, o que permite interpretar que o grupo de professoras participantes têm o perfil de professoras de bebês e crianças bem pequenas, que optam pelo trabalho com as crianças mais novas.

As professoras também foram questionadas sobre a sua “preferência” de atuação, diante dos grupos e faixas etárias que podem escolher atuar durante o ano. Três professoras revelaram “preferir” o Berçário, quatro professoras optam pelo Grupo 1, duas professoras optam pelo Grupo 2 e duas optam pelo Grupo 3, quatro professoras optam pelo Grupo 4 e três professoras optam pelo Grupo 5. Duas sinalizações sobre essas respostas chamam a atenção e poderão ser melhor analisadas posteriormente: duas professoras que já atuaram em todos os grupos não destacaram uma preferência, e uma professora que somente atuou nos grupos de bebês e crianças bem pequenas (Berçário, Grupo 1 e Grupo 2) e que prefere a atuação no Berçário e Grupo 1.

As professoras foram questionadas sobre outras etapas da Educação Básica em que atuaram, sendo que seis delas informaram que já atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma professora já atuou nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e quatro professoras já atuaram também no ensino superior. Nenhuma professora atuou no Ensino Médio.

Quando questionadas sobre a formação em nível de pós-graduação, cinco professoras informam que possuem especializações; uma respondeu que realizou mestrado profissional, e cinco realizaram o mestrado acadêmico; seis professoras realizaram o doutorado e uma professora realizou o pós-doutorado. Dentre os temas das especializações cursadas, destacam-se 1) Ética, valores e cidadania na escola; 2) Psicopedagogia; 3) Sociologia da Infância; 4) Socialização na Educação Infantil; 5) Yoga para crianças; 6) Políticas Públicas e Planejamento Escolar e 7) Intervenção Precoce na Infância.

Os temas de mestrado e doutorado sinalizados são variados, transitando da formação de professores - tecnologia, processos de aprendizagem de professoras iniciantes e experientes, formação continuada de professores, prática de ensino de Matemática na Educação Infantil, gestão e políticas públicas na formação de professores e gestores - às teorias do desenvolvimento infantil, como língua materna, linguagem oral e escrita e alfabetização, contributos da teoria histórico cultural/psicologia histórico-cultural.

O quadro abaixo apresenta o perfil acadêmico das professoras, considerando a realização de Pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*:

<b>Quadro 7. Formação das professoras participantes da pesquisa em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i></b>				
Professoras	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado, doutorado e pós-doutorado)			Pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização / MBA)
	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	
Cris	x	x	x	
Elis Regina	x	x		
Frida	x	x		
Hilma	x	x		
Jane	x	x		x
Mel	x	x		
Sandy				x

As professoras foram questionadas sobre a área/campo de pesquisa principal. Formação de professores, educação infantil e linguagens, educação matemática na infância, psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, práticas pedagógicas, gestão e políticas públicas e desenvolvimento infantil foram áreas mencionadas, revelando um grupo heterogêneo em relação às práticas de pesquisa. Três professoras informam participar ou coordenar grupos de estudos e pesquisas e quatro não participam e coordenam grupos desse tipo. As professoras informam que participam/ou participaram de grupos de estudos e pesquisas relacionadas à formação de professores, sobre infância e bebês e sobre estudos marxistas. Uma das professoras coordena um grupo de pesquisas sobre educação matemática, formação de professores e a prática pedagógica envolvendo a linguagem matemática na Educação Infantil.

Por meio do questionário *on-line* as professoras sinalizaram outras atividades formativas que atuam e/ou coordenam, como atividades e cursos de extensão, minicursos e palestras, participação em eventos e produções bibliográficas. Palestras em eventos voltados para professores e licenciandos, participação em congressos científicos com apresentação de trabalhos, ACIEPES, publicações de artigos e capítulos de livros e atividades de extensão

com temas específicos da Educação Infantil, mas também outros temas como Yoga e autocuidado, são algumas das atividades comentadas pelas professoras. Ao comentar sobre outras atividades formativas que participam ou participaram, uma das professoras sinaliza a dificuldade de conciliar a maternidade com o seu trabalho.

As professoras que responderam ao questionário *on-line* puderam acrescentar, de forma espontânea, outras informações que achassem pertinentes para o conhecimento do perfil profissional da equipe de professoras do CAU-UFSCar. Uma das professoras comenta sua atuação na coordenação da formação continuada de professores da Educação Infantil de um município paulista, e outra professora comenta sobre a sua atuação como professora do Ensino Fundamental e da Educação Infantil antes de sua entrada no CAU-UFSCar. Uma terceira informação trata da atuação de uma professora efetiva do CAU-UFSCar que já esteve em outros papéis e funções, citadas por elas, como estagiária, professora substituta, mãe de criança e pesquisadora. Essa professora relata: *“O que pude notar de característica forte da unidade, desde a minha atuação enquanto estagiária até como docente efetiva, foi a escuta ativa que acontece para com as crianças. Creio que isso contribuiu de forma bastante significativa para minha construção enquanto docente da educação infantil”*.

Um último questionamento tratou dos aspectos da formação continuada que ocorre no CAU-UFSCar. Quatro das professoras respondentes sinalizam as “Paradas Pedagógicas” que começaram a acontecer na unidade no ano de 2024. Uma delas comenta a esse respeito: *“Temos tido o esforço de aumentar essas formações. Com a parada Pedagógica temos conseguido sistematizar e oficializar essas formações”*; e outra professora sinaliza: *“Desde que entrei no CAU como estagiária temos encontros para estudos e discussões. Esse formato vem se renovando com o decorrer do tempo, com a entrada de novas pessoas na equipe, assim como por conta das novas demandas que surgem. Recentemente passamos a ter a parada pedagógica, cujo momento estudo, encontro e discussões também está contribuindo de forma potente para a formação continuada da equipe”*. Esse dado será analisado em pormenores ao longo da terceira etapa da pesquisa, com a análise e sistematização das entrevistas.

Uma das professoras sinaliza a forma como se davam as formações semanais denominadas “Estudos em Serviço”, nas quais eram feitas leituras de textos para respaldar as práticas, registrando que *“Era muito bom a gente poder discutir a teoria no dia a dia da sala de aula. Porém, não sei se com diversidade teórica atual das Ebts, daria para propor como era antes”*.

A respeito do momento atual adotado para os “Estudos em Serviço”, o formato acontece em reuniões quinzenais, no período noturno - visando que todas as professoras participem do momento - nos quais é proposto um cronograma de formações semestral/anual a partir das demandas do cotidiano das professoras com bebês e crianças. Os “Estudos em Serviço” é organizado pela coordenadora Maria José, contando com o auxílio de outras/outros profissionais, como especialistas em áreas de interesse do grupo.

No ano de 2024, a atividade “Estudos em Serviço” foi organizada com o auxílio desta pesquisadora e partiu do pressuposto da escuta das docentes da unidade. Assim, o primeiro passo para a organização das reuniões foi a realização de uma nuvem de ideias pelo *Mentimeter*<sup>59</sup>, ou seja, foi realizado um levantamento inicial sobre as demandas das professoras a respeito de suas práticas profissionais e de que modo elas poderiam ser articuladas em grupo. Uma das sugestões mencionou a troca de experiências entre instituições de Educação Infantil e a troca de experiências entre as professoras como possibilidade de construção de conhecimento e aprofundamento.

O *link* para compor a chuva de ideias ficou disponível para as professoras durante duas semanas e suas respostas deram corpo a uma nuvem de ideias onde as expressões “escuta”, “partilha”, “diálogo” e “formação continuada” ficaram em destaque. Concomitantemente à chuva de ideias, as professoras responderam, também pelo *Mentimeter*, o seguinte questionamento: “O objetivo dos Estudos em Serviço da UAC é proporcionar momentos de formação continuada. Assim, quais são suas ideias para os encontros de 2024?”. As respostas em comum contemplaram: 1) A partilha de vivências cotidianas; 2) A formação em temas como educação especial inclusiva; 3) Formação em educação ambiental; 4) Discussão para encontrar soluções para situações difíceis; 5) Troca/Intercâmbio entre instituições de Educação Infantil; 6) Construção de união entre as professoras.

Assim, iniciou-se um processo de partilha de práticas entre as professoras do CAU-UFSCar. A partilha pôde ser realizada em duplas, conforme proximidade da prática ou propostas já realizadas em comum. Acordado o cronograma de partilhas, as professoras sinalizaram as temáticas que seriam apresentadas, que entre outras questões, contemplou: adaptação/acolhimento de bebês e crianças, projetos de leitura com bebês, importância dos projetos de extensão no CAU-UFSCar, a abstração como premissa ao desenvolvimento da escrita.

---

<sup>59</sup> Plataforma online que permite criar apresentações interativas, com perguntas e respostas ao vivo. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

Damos atenção à forma como as decisões foram tomadas, organizadas, refletidas pelas próprias professoras e não de forma bidirecional e impositiva da gestão para a equipe docente. Em geral, as professoras compartilharam as práticas (uma ou mais), fundamentando-as segundo as teorias que adotam. Como professoras-pesquisadoras, as docentes do CAU-UFSCar demonstram a importância de se debruçar sobre um referencial teórico sem perder de vista a dimensão prática do ensino. Ou seja, em suas falas e exposições, argumentam, questionam e refletem sobre os limites do referencial teórico na prática com bebês e crianças pequenas.

O momento de “Estudos em Serviço” vai sendo entendido como uma formação em contexto de trabalho, ou seja, momento em que as professoras demonstram o que sabem, interrogam práticas, constroem conhecimentos coletivamente, partindo, sempre, da prática e da experiência cotidiana<sup>60</sup>. Essa definição de formação em contexto de trabalho se expressa no PPP do CAU-UFSCar,

Nosso desafio é construir uma relação em que a formação inicial e continuada implique um trabalho conjunto de estudantes em formação e profissionais imersos no contexto da Educação Infantil, que entende formação e aprimoramento profissional como conquistas produzidas e usufruídas por todas as(os) envolvidas(os) (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, PPP, 2022, p. 29)

Assim, as reuniões de “Estudos em Serviço” se caracterizam como espaços e tempos de formação de professores, formação essa que ocorre em contexto de trabalho e de forma contínua. “A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc” (Tardif, 2014, p. 291). Essa concepção também coaduna com os estudos portugueses expressos por Nóvoa, 1991; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho, 2008; 2009;

Numa perspectiva orgânica e ecológica da formação em contexto, perspectiva em que os profissionais percebem que aprendem mais se trabalham colaborativamente e que experimentar faz parte da prática educativa, percebemos que as professoras vão aprendendo a pensar e decidir juntas, concebendo a ideia de uma formação ecológica.

### **6.3 Primeiro ato: entre produções e pesquisas, práticas e concepções do CAU-UFSCar**

---

<sup>60</sup> Um resumo expandido foi apresentado por Giovana Alonso Botega, Maria José da Silva Rocha e Iraí Maria de Campos Teixeira no evento “Congresso Brasileiro de Pesquisa, Inovação Tecnológica e Práticas Pedagógicas”, em 2024, como forma de evidenciar o trabalho de formação continuada do CAU-UFSCar. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/870948.pdf>

Neste item, dando sequência ao processo de analisar e caracterizar o CAU-UFSCar e com isso compreender as identidades e os saberes das professoras de crianças desse contexto, apresenta-se a análise dos documentos e produções consideradas fontes primárias para a pesquisa. Os seguintes documentos/produções são apresentados:

- O livro *“Encontro com bebês e crianças: experiências de infâncias na UAC”* (2021), organizado pelas docente Clau Flagelli, Danitza Dianderas da Silva, Gabriela Pizzolante da Silva e Thais Fernanda Leite Madeira;

O livro *“Encontro com bebês e crianças: experiências de infâncias na UAC”* apresenta de maneira muito viva, ilustrada, exemplificada, refletida e dialogada o cotidiano do CAU-UFSCar. Os capítulos versam sobre a cientificidade e a poética do trabalho com bebês e crianças na Educação Infantil, garantindo o olhar para o específico de cada agrupamento, bem como para os aspectos da formação de cada agente desse espaço. Organizado em torno de vinte capítulos<sup>61</sup>, inclusos prefácio e apresentação, o livro como um todo argumenta sobre a especificidade do trabalho na Educação Infantil, articulando diferentes temas, metodologias, perspectivas teóricas, vivências e experiências, compreendendo a teoria e a prática em seus aspectos indissociáveis.

Elucidando alguns aspectos do título da obra, mencionamos a expressão *“encontros”*, a preposição *“com”* e a combinação *“bebês e crianças”*. *“Encontro”*: ato de encontrar-se, de chegar um diante do outro. A expressão *“encontro”* invoca mais de um; dois ou mais. Junção de pessoas ou coisas. A preposição *“com”* faz a ligação entre termos ou orações. Nesse caso, faz a ligação entre os sujeitos explícitos na oração *“Encontros com bebês e crianças”*, mas também entre aqueles que, neste momento, não estão, mas também são o centro da proposta: estagiárias, professoras, auxiliares, famílias, extensionistas, garantindo a compreensão de que a Educação Infantil e o trabalho realizado nela não se faz de forma solitária, mas compartilhada. No lugar da preposição *“com”*, poderia se usar *“para”*, *“entre”*, *“sob”*. Ao contrário disso, opta-se por *“com”*, propondo o entendimento de que bebês e crianças agem, intencionam, experimentam, criam e transformam, por isso (com)partilham, (con)vivem, (con)vidam e (cons)troem.

A respeito dos sujeitos *“bebês”* e *“crianças”*, é importante destacar que *“bebês”* não aparecem no título da obra de forma involuntária e desproposital, mas incitam o pensamento sobre como esses sujeitos estão e se fazem presentes no contexto da Educação Infantil.

---

<sup>61</sup> Anexo encontra-se o sumário desta obra.

Historicamente invisibilizados, bebês APARECEM no título e na obra em pauta como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos do cotidiano que vivenciam e que experimentam e sobre o qual sugerem propostas pedagógicas que garantem a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Compreende-se que no CAU-UFSCar, bebês e crianças são o centro das propostas pedagógicas, participam dos processos de tomada de decisão no cotidiano junto às professoras, realizam pesquisa e são pesquisadas (Oliveira, 2021).

Os capítulos que dão corpo ao livro pautam as brincadeiras infantis, a cultura de bebês e crianças, a literatura e a arte, as diferentes linguagens infantis - dança, música, desenho, tecnologia -, a formação docente, a diversidade, a natureza, a saúde mental e outros temas transversais apresentados em forma de relatos de experiência e de experiência da prática cotidiana, compreendendo esta como motor da aprendizagem da docência na Educação Infantil.

As brincadeiras infantis são compreendidas e apresentadas, articuladas à Política Nacional de Educação Infantil e seus documentos orientadores, como eixos do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de educação infantil brasileiras, bem como no CAU-UFSCar. Interações, e brincadeiras são os eixos que orientam o trabalho a ser realizado com os bebês e crianças, estes considerados sujeitos ativos e protagonistas de todos os processos que os envolvem. Bebês e crianças pensam, criam, elaboram hipóteses e teorias, bem como constroem conhecimentos diversos sobre o mundo de que fazem parte.

Ao longo dos capítulos, é possível perceber que uma das concepções em comum e que embasam os textos apresentados é de que bebês e crianças são seres no mundo e não a parte dele. Assim, são considerados e consideradas pessoas que constroem noções, percepções, afetos e conhecimentos sobre as relações, sobre os objetos, sobre as outras pessoas, inferindo sentidos e atribuindo significados à cultura de que fazem parte.

Outra concepção que emerge dos textos apresentados é a de que o trabalho na Educação Infantil é intencional e sistematizado no sentido de oferecer possibilidades de experiências e garantir direitos a bebês e crianças em espaços de educação e cuidado coletivo. O trabalho com a literatura infantil, com a matemática e com as músicas da cultura popular, quando mencionado, visam apresentar a diversidade de possibilidades históricas e culturais aos bebês e as crianças, visando a construção de um conhecimento plural sobre a realidade. A agência e o protagonismo de bebês e crianças é também discutido nos capítulos em questão, uma vez que possibilita o manuseio de materiais, a manipulação, a exploração e o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades de forma ampla.

No capítulo “*A linguagem matemática na Educação Infantil: experiências na UAC*”, de Priscila Domingues de Azevedo, é possível visualizar o modo como o trabalho com a matemática é organizado de forma a possibilitar aos bebês e crianças o acesso e a experimentação da linguagem matemática, tendo como eixos, como já citado, as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, os sujeitos do processo educativo - bebês, crianças, professoras e famílias - participam desse processo de enxergar e compreender a matemática no cotidiano e a partir dela, realizar a elaboração de noções diversas, como longe, perto, grande, pequeno, leve, pesado, conceitos estes de extrema importância na elaboração de outros conceitos matemáticos. Bebês e crianças sobem, descem, pegam, manipulam, criam possibilidades e testam conhecimentos, atribuindo sentido e criando outros sentidos às diversas situações do cotidiano.

O mesmo ocorre nos capítulos em que se menciona a música, a arte e a literatura como eixos de trabalho, sendo estes tanto elementos culturais quanto linguagens pelas quais as crianças compreendem o mundo e constroem sentidos sobre ele. “*Betina e Binha: bonecas negras na Educação Infantil*”, de Luísa Maria Matos de Melo e Gabriella Pizzolante da Silva, “*Entra na roda e ginga-ginga: a Capoeira na Educação Infantil como uma pedagogia descolonizadora*”, de Gilmar Araujo de Oliveira e Thais Fernanda Leite Madeira, “*Contando histórias na UAC: vivências com bebês e crianças*”, de Allis Thuany Botelho de Freitas, Danitza Dianderas da Silva e Gabriella Pizzolante da Silva, “*Educação Especial: relato de experiências educacionais inclusivas*”, de Jéssica Souza Coutinho Belga e Thais Fernanda Leite Madeira, “*Brincadeira*”, de Viviane dos Santos Silva e “*Éticas e Estéticas Afrocentradas: compartilhando histórias com bebês e crianças*”, Clau Fragelli e Thais Madeira, são capítulos que colocam em diálogo a ideia de diversidade, de coletivo, de pertencimento, de construção de identidades positivas referentes à raça e etnia.

Além da tentativa de dar visibilidade às diversas manifestações culturais, como a capoeira, de retomar e valorizar as cantigas e parlendas como elementos da cultura popular e carregadas de sentidos sobre o mundo, de identificar, compreender e mostrar as necessidades de um trabalho pedagógico intencional em relação às minorias - crianças que são público alvo da educação especial, bem como o trabalho com a cultura afrobrasileira - perspectiva-se um trabalho que coloca bebês e crianças no centro de toda a ação pedagógica: crianças que escolhem os livros que desejam levar para casa, que inventam formas de brincar com brinquedos e outros objetos, que movimentam o corpo e se expressam por meio dele e professores e professoras, bem como estagiários, estagiárias, bolsistas de extensão e outros

sujeitos adultos que olham para essas manifestações todas como formas de aprender, de interagir, de se relacionar de bebês e crianças entre si e de bebês e crianças com o meio. Nesses capítulos, bem como em outros que serão mencionados adiante, o meio e sua organização, ou seja, o contexto - espaço e tempo - é fator que impacta o desenvolvimento infantil e que são observados atentamente no cotidiano do CAU-UFSCar.

Os capítulos “Um breve relato de memória do trabalho das Auxiliares de Creche na UAC”, de Amélia Costa Rodrigues e Luciene Ap. Paris Menezes, “*Vivências no berçário: acolhimento e formação inicial*”, de Mariana Antero Paladini e Danitza Dianderas da Silva, “*A formação docente por meio da prática de estágio na UAC: um relato de experiência sobre diálogo e autonomia*”, de Rafaela Maria Rodrigues, Enayton Lucas Perassoli Silveira e Amanda de Carvalho e “*O trabalho na iniciação à docência: vivências, conquistas e desafios na formação prática em Educação Infantil*”, de Isadora Mariotto, Rafaela Furlan e Raquel Tassoni, revelam o quanto a ação colaborativa dos diferentes agentes proporciona a construção de um espaço enriquecedor, no sentido da troca de experiências, de dúvidas, de ideias, de possibilidades e ampliam, consideravelmente, as possibilidades de experiências oferecidas aos bebês e às crianças.

Uma equipe composta por professoras efetivas, professoras bolsistas, auxiliares de creche, técnicas administrativas desempenhando diferentes funções - coordenação, enfermagem, nutrição -, profissionais de limpeza e alimentação terceirizados, estagiários e estagiárias remunerados, bolsistas de extensão e outros tipos de bolsistas - de diferentes cursos, como música, letras, pedagogia, enfermagem, terapia ocupacional e outros - desempenham, como função comum, o cuidado e a educação de bebês e crianças. Apesar da diversidade de abordagens, essas pessoas possuem em comum o entendimento de que bebês e crianças são sujeitos que precisam ser ouvidos, considerados nos processos de planejamento, serem atendidos em suas necessidades, cuidado e educados de forma integral.

Outro aspecto destacado na obra diz respeito à formação inicial de professores e a articulação necessária entre a teoria e a prática no trabalho docente. Ao apresentar o percurso de estagiárias - denominadas em um dos capítulos como “professoras em formação” - é possível visualizar o quanto o mergulho no cotidiano da Educação Infantil é necessário e permite a construção de bases sólidas sobre as práticas pedagógicas com as crianças (Melo e Silva, 2021; Paladini e Silva, 2021; Rodrigues, Silveira, Carvalho, 2021). No capítulo “O trabalho na iniciação à docência: vivências, conquistas e desafios na formação prática em

Educação Infantil”, de Isadora Mariotto, Rafaela Furlan e Raquel Tassoni, destaca-se a seguinte questão:

Nós, enquanto professoras em formação, já passamos por situações como essa em que fomos as protagonistas da resolução do problema e a sensação que tivemos é de que estávamos finalmente tendo aquele “clique” do fazer docente, pois pudemos aplicar na prática conhecimentos que até então só tínhamos visto nos livros (Mariotto; Furlan; Tassoni, 2021).

Não apenas em situações de estágios curriculares, como também no contexto de estágios remunerados e como bolsistas, as professoras em formação destacam o protagonismo de seus papéis com as crianças e a relação que estabelecem com as professoras da equipe, com oportunidade de trocas, de reflexão e de proposição de vivências. As estudantes em processo de formação docente atribuem significado ao trabalho que realizam, ao mesmo tempo em que contribuem no processo de formação continuada das professoras mais experientes.

A prática docente, entendida como exercício cotidiano com as crianças, aparece como esfera da formação de professoras da educação infantil. Assim, compreende-se que para aprender a ser professora da Educação Infantil faz-se necessário estar neste campo de atuação e experimentar, com os diversos sujeitos, o ser e o fazer. Ser professora da Educação Infantil é apontado como um desafio, desafio diário, que se refere às adaptações nas propostas, uso de materiais, espaços e tempos. Porém, esses desafios também sugerem o trabalho em equipe como facilitador, ou seja, a colaboração entre pares - professores entre si, professoras e professoras em formação e professoras e bebês e crianças - visando superá-los.

O trabalho com projetos permeia a organização das práticas e dos planejamentos no CAU-UFSCar. O capítulo *“Planejamento, experiências e vivência com projetos no cotidiano da Educação Infantil”*, de Elisângela Ferreira Sentanin, contempla esse aspecto do trabalho realizado na instituição e permite observar o modo como se deseja e se realiza a escuta de bebês e crianças cotidianamente. Essa escuta, atenta e detalhada, permite a construção de propostas por parte das professoras e ali, dentre outras características, a organização do tempo, do espaço e dos materiais. Além disso, o trabalho com projetos permite a parceria entre sujeitos de diferentes áreas e âmbitos, desde a parceria com as famílias até mesmo a parceria com outros departamentos e centros dentro da Universidade.

Organizar os tempos, os espaços e os materiais de acordo com as características do grupo é um aspecto apontado quando se menciona o trabalho com projetos - a idade, as preferências, as necessidades - permite maior qualidade no trabalho desenvolvido, que se percebe na interação, na manipulação, na transformação e na combinação das vivências

propostas a partir deles. Além disso, uma vez que documentados, os projetos desenvolvidos podem servir de base para a formação docente e para a avaliação das práticas realizadas na Educação Infantil, tomando por referência Horn (2008). O trabalho com projetos é mencionado ao longo de outros capítulos da obra, bem como no próprio Projeto Político Pedagógico da instituição.

Os capítulos *“Ações de saúde na Educação Infantil: algumas possibilidades”*, da enfermeira Rosa Maria Castilho Martins e *“Encontros com a horta: experiências de plantio e colheita na UAC”*, de Gabriella Pizzolante da Silva, desenvolvem a ideia de que ações de saúde são promovidas por todas as docentes da unidade, com atenção à alimentação, saúde mental, higiene etc. Porém, de forma mais enfática, essas ações são trabalhadas pela enfermeira Rosa Maria Castilho Martins, que sinaliza as músicas, vídeos, práticas corporais e brincadeiras como meios de acesso aos bebês e às crianças visando educação saudável. As crianças escutam a enfermeira, interagem com ela e com os objetos que ela utiliza nas vivências, são convidadas a participar, a colaborar e aprender enquanto brincam. Ações envolvendo o corpo humano, a alimentação de bebês (seres humanos e outros animais) e vivências de ioga são expostas, apresentando um projeto que atravessa o tempo e o espaço da UAC, uma vez que realizado com os diferentes grupos e de forma periódica.

O capítulo *“Encontros com a horta: experiências de plantio e colheita na UAC”* chama atenção já no título, com o uso da palavra “encontro”, que também se faz presente no título do próprio livro. É preciso comentar: o que é mais especial que um encontro? Encontro com o outro, com as coisas, com o mundo. Como é o encontro de uma criança com algo nunca antes visto, sentido, experimentado? Assim, a horta é apresentada como um projeto da unidade, não somente como um espaço de cultivo. Extrapola a noção de espaço e compreende as interações, as brincadeiras, as observações, o cuidado com a terra e o cuidado das crianças consigo mesmas. Por meio da horta, as crianças observam, esperam, descobrem, compartilham e aprendem uma outra lógica do mundo em que vivem, lógico essa que contempla o mais simples, o mais demorado, que gera expectativa e ao mesmo tempo desenvolve a paciência.

O projeto da horta é apresentado pela professora Gabriella, mas realizado por todos e todas que fazem parte do CAU-UFSCar, também atravessando os tempos e os espaços. Nos canteiros, baldes e canos de PVC, contando com a parceria entre adultos e crianças, se nutre, se colhe e se experimenta o alimento que vem da terra. Segundo Silva (2021), não se trata apenas de garantir o acesso de bebês e crianças às ciências naturais, mas principalmente

garantir que esse acesso não se dê de maneira disciplinar, escolarizada, estereotipada e descontextualizada. Partindo do pressuposto de que é um projeto de trabalho, a horta parte do interesse de bebês e crianças e ganha vida.

A respeito das perspectivas teóricas apontadas na obra - de forma explícita ou não - é possível analisar e compreender que o CAU-UFSCar percorre as referências da psicologia histórico-cultural e das Pedagogias das Infâncias. No interior das Pedagogias das Infâncias, pode-se visualizar diversas áreas e pesquisadores sendo comentados, como a filosofia, a geografia, a sociologia e a própria educação.

O capítulo *“Possibilidades para o trabalho pedagógico à luz da psicologia histórico-cultural: relato de experiência com crianças de 3 a 4 anos”*, escrito pela professora Maria Cláudia da Silva Saccomani, por exemplo, esboça as contribuições de Vigotski (2018), Mukhina (1996) e Elkonin (2009) para o trabalho com as crianças na Educação Infantil, relatando a experiência com brincadeiras de papéis para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras.

Por outro lado, os capítulos *“Como as Coisas Caem: Bebês Perguntam, Investigam, Pesquisam”*, de Clau Fragelli e Victoria Ide e *“O corpo que Ocupa o Espaço o Modifica, Recria e Transforma: experiências corporais e artísticas com bebês”*, de Clau Fragelli, Dandara Pereira Sousa e Isabela Solovijovas Santos apontam para o protagonismo, a agência e a potência de bebês e crianças, permitindo visualizar e compreender uma outra perspectiva teórica que não anula a anteriormente citada, mas que a complementa. Na perspectiva adotada, percebe-se uma concepção de Educação Infantil e de educação de crianças que se centra na escuta ativa, que favorece os encontros, as interações, os desejos e as possibilidades de bebês e crianças no cotidiano, que percebe detalhes - como a bola que cai e que rola - permitindo que esses detalhes se tornem motor para o trabalho que nesse espaço se realiza. Dessa forma, bebês e crianças são vistos em toda a sua potência, valorizados naquilo que já são e que fazem.

Por fim, outro aspecto que a obra destaca é o das passagens<sup>62</sup> - passagens de crianças entre um grupo e outro, de professoras de um grupo para outro, bem como de funcionários e funcionárias, que iniciam o seu trabalho como estagiários e estagiárias e retornam em outros contextos, para atuar como educadores, professores substitutos, pesquisadores etc. O capítulo *“Estagiária, mãe, professora e mais algumas experiências que a UAC me proporcionou”*

---

<sup>62</sup> O termo é usado de modo similar ao termo “transição”, termo este mais comum de ser utilizado nas pesquisas em Educação Infantil e expresso nos documentos legais. Esse uso do termo “passagens” permite refletir sobre a forma como as expressões, termos e ideias vão sendo colocados de forma intencional pelas autoras dos textos da obra em questão e como também fazem refletir suas concepções sobre bebês e crianças e sobre as infâncias.

elucida essa questão e, uma vez narrado, descrito e sentido pela professora Nathalia Denari, transpõe a ideia de docência em sua perspectiva linear e permite compreendê-la como um emaranhado de situações, de sensações e de experiências. Dialogando com as experiências da formação inicial, no papel de estagiária e transcrevendo o caminho percorrido até se tornar professora efetiva da unidade, Denari (2021) comenta o quanto aprendeu e continua aprendendo no cotidiano da UAC, com bebês, crianças, colegas professoras e famílias. A professora destaca, no capítulo em questão:

Os anos que se seguiram até o presente momento foram repletos de descobertas com cada turma de crianças, em especial com os grupos que compreendiam as faixas etárias com as quais ainda não havia atuado anteriormente e que me reforçara que sempre há algo mais a aprender, que a cada dia novas experiências podem ser vivenciadas com as crianças e que os significados sempre serão diferentes para cada uma (Denari, 2021).

E ainda, realça a dimensão de pertencimento a um coletivo que pensa e que troca experiências:

Outro novo aspecto que passei a desfrutar foi o trabalho além do ensino, com a pesquisa e a extensão, além do sentimento de pertencimento a um coletivo, decorrente da maior integração com os membros da equipe da Unidade de Atendimento à Criança, na atuação conjunta do pensar e fazer, nos estudos em grupo com a equipe que permitem o contato com as práticas das outras docentes, compartilhando experiências, dificuldades e também superações. Ah! Aprendi também que uma equipe unida e coesa pode crescer com as diferenças, amadurecendo com o tempo, que as multiplicidades vêm para somar e que nem sempre é preciso concordar (Denari, 2021).

A respeito da forma como as pesquisas são realizadas no CAU-UFSCar, é possível citar o trabalho da professora Julia Yoko Tachikawa de Oliveira, que salienta a investigação com bebês apresentada no capítulo *“Trajetórias e caminhos: uma cartografia dos bebês”*, em cujo texto compreende-se que os e as bebês do CAU-UFSCar visitam espaços, caminham no colo ou em carrinhos pela universidade, exploram brinquedos e outros objetos, constroem sentidos para suas vivências e são respeitados.

O respeito pelos e pelas bebês é expresso em cada uma das transcrições de episódios apresentados e analisados por Oliveira (2021), por exemplo, quando se lê que uma bebê recusou o bico da mamadeira e por isso sua mãe pôde participar do cotidiano da Unidade para lhe oferecer o peito. O choro de uma bebê sinaliza muitas coisas (irritação, cansaço, saudade) e essa linguagem foi sendo observada e traduzida pela professora-pesquisadora como forma de construir um ambiente mais adequado e respeitoso.

Por meio dos mapas também é possível considerar os gostos dos e das bebês, “Ou seja, perceber para o que e para onde os bebês direcionam seu olhar, procurar compreender se eles querem ver algo de perto, pegar, tocar, colocar na boca, sentir, conhecer. Da mesma maneira, choro, movimentos de mãos, pernas e braços podem constituir-se em outros importantes indícios de seus desejos” (Oliveira, 2021, p. 110).

Os bebês e as bebês transformam os espaços, dão novos sentidos aos objetos, procuram maneiras de superar obstáculos e experimentam possibilidades a partir de recursos oferecidos pela professora, como é o caso de um bebê que foi cartografado transformando pernas dos cadeirões em túneis. Essa possibilidade de modificar objetos e ambientes só é possível quando o espaço é preparado estrategicamente para isso, segundo Oliveira (2021). Por fim, a partir da exposição de Oliveira (2021), é possível compreender que bebês participam do cotidiano e da rotina do CAU-UFSCar, ultrapassando as linhas determinadas. Assim,

O trabalho na Educação Infantil deve superar as concepções de confinamento e domesticação das crianças e dos bebês; ao contrário, deve proporcionar perspectivas de organização dos espaços e reflexão das ações tende as perspectivas das crianças e dos bebês como base para planejamentos e direcionamento nos espaços coletivos de educação (Oliveira, 2021, p. 124).

A ótica dos bebês é diferente da dos adultos. Visualizar essas óticas e conduzir o trabalho a partir delas permite ampliar também visões de mundo. Para isso, a prática docente requer escuta, convivência e postura de quem aprende com os e as bebês. Oliveira (2021) cita a Geografia da Infância como campo que pode contribuir nas pesquisas e nas práticas com bebês e crianças na Educação Infantil.

O livro apresenta o cotidiano do CAU-UFSCar, enfocando a Educação Infantil a partir da interação entre bebês, crianças, professoras, famílias e demais agentes educativos, evidenciando que o trabalho é coletivo, intencional e indissociável entre cuidar e educar. Essas considerações permitem identificar que o CAU-UFSCar é um contexto de formação coletiva e que este contexto impacta a formação e o desenvolvimento de seus profissionais, em especial, a equipe de professoras. Destaca-se a agência e protagonismo das crianças, que participam ativamente de brincadeiras, experiências artísticas, culturais e científicas, construindo conhecimento sobre o mundo. Os capítulos articulam teoria e prática, explorando a formação docente, a diversidade, a inclusão, a literatura, a música, a matemática, a arte e a natureza, enfatizando projetos pedagógicos, interações, observação do contexto e escuta ativa das crianças. A obra valoriza experiências de estágio, aprendizagem colaborativa e projetos

interdisciplinares, reforçando a importância de ambientes ricos em possibilidades de exploração e aprendizado, considerando a Educação Infantil como espaço de direitos, cultura e construção coletiva de sentidos.

#### 6.4 Segundo ato: entre as vozes e as identidades do/no CAU-UFSCar

Esse ato apresenta as análises das entrevistas realizadas com as professoras do CAU - UFSCar, dos diários produzidos pela pesquisadora e das propostas pedagógicas referentes ao ano de 2024. Os dados produzidos foram organizados e analisados à luz da análise do conteúdo de Bardin (2011) e são apresentados nesta subseção com base nas seguintes categorias:

<b>Quadro 8. Categorias e unidades da análise.</b>	
Categoria 1. A Formação inicial e continuada das professoras	Unidade 1. Curso formativo.
	Unidade 2. Possibilidades e limitações, da teoria à prática.
Categoria 2. Necessidades docentes na/da Educação Infantil	Unidade 1. O respeito às crianças e a escuta
	Unidade 2. A observação das necessidades infantis
	Unidade 3. O olhar para o coletivo e o diálogo
Categoria 3. Saberes docentes no trabalho com bebês e crianças	Unidade 1. Concepções de criança e de infância
	Unidade 2. Conhecimento do desenvolvimento infantil
Categoria 4. O fazer docente no trabalho com bebês e crianças	Unidade 1. Autonomia docente
	Unidade 2. Organização do trabalho pedagógico
	Unidade 3. Avaliação de bebês e crianças
Categoria 5. Condições essenciais para o trabalho com bebês e crianças	Unidade 1. Número de pessoas e de crianças por turma
	Unidades 2. Recursos e materiais diversos
	Unidade 3. Carga horária de trabalho e planejamento
	Unidade 4. Equipe composta por diversos profissionais
	Unidade 5. Pesquisa e reflexão

Este “segundo ato”, expresso em “entre as vozes e as identidades do/no CAU-UFSCar”, busca dar visibilidade e encaminhar compreensões sobre a educação de crianças de todas as idades, com isso, compreender as necessidades da formação de professores de crianças de todas as idades.

#### **6.4.1 Categoria 1. A Formação inicial e continuada das professoras**

Esta primeira categoria emerge a ideia de que a formação de professores se dá na articulação de diferentes fontes, como a família, os cursos de formação inicial, as escolhas acadêmicas nos cursos de formação inicial, as práticas de estágio, o contato com diferentes profissionais neste momento inicial da carreira e a entrada dos professores nas instituições de ensino. Esse movimento inicial da formação de professores, atrelado à cultura familiar e às experiências anteriores à escolha da profissão, dão sentido à prática posterior e deixam marcas na identidade docente. Assim, consideramos que

Não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite, os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc. (Nóvoa 1995, p. 33).

##### *Unidade 1. Percurso formativo.*

Nessa unidade, destacam-se trechos de entrevistas com as professoras do CAU-UFSCar que favorecem a compreensão sobre os motivos para a escolha da profissão docente e as primeiras necessidades e fragilidades sentidas na ação de ser professora. Dentre os motivos para a escolha da docência como profissão, as professoras destacam o “gostar de crianças”, a vontade de ser professora, a influência familiar e habilidades de cuidados e auxílios à outras pessoas. Assim, as experiências familiares e anteriores à formação inicial e as primeiras experiências de atuação na Educação Infantil aparecem como marcadores da identidade dessas professoras de crianças.

**Professora Sandy:** E aí, eu percebi que o que eu queria, ou melhor, **o que eu gostava era de ensinar**” (Entrevista realizada em 21/11/2024).

**Professora Sandy:** Então, eu me tornei professora por gostar de ensinar, não foi por aquela coisa de “Ah, eu gosto de criança”, gosto, gosto muito, mas eu nem imaginava nesse primeiro momento que eu ia me tornar professora de educação infantil. Isso foi depois, foi num outro momento do curso que a gente não tinha, na

época em que eu entrei, que foi em 2002, como é que a gente chama? Tinha é... Administração escolar, orientação educacional... [referindo-se às habilitações]" (Entrevista realizada em 21/11/2024).

**Professora Mel:** Então acho que na verdade, eu sempre tive meio que assim, sempre tive **vontade profissional**, era professora, **desde criança** eu tinha essa vontade, eu imitava, eu brincava... (Entrevista realizada em 27/11/2024).

**Professora Jane:** E o meu círculo familiar, não sei porquê, se vem do meu perfil... sempre falava aquela relação que tinha mais restrita de "Ai se você gosta de criança, você vai ser professora, você tem um perfil de professora" e isso ficou na minha cabeça, quando eu estava no ensino médio, vem a pergunta "O que eu vou ser?" (Entrevista realizada em 14/03/2025).

**Professora Jane:** Sim, aí só que essa questão do auxílio aos outros ficou muito na minha cabeça, eu achava interessante psicologia pelo mesmo viés e aí tinha uma professora o ensino médio que ela era pedagoga e eu acho que ela tinha uma formação em filosofia, ela soube que talvez eu faria pedagogia, uma amiga também, ela falou: "Oh, eu tô dando aula, vou de vez em quando na parte da educação infantil, vocês querem ir um dia comigo pra ver?" **E eu fui e aquilo me despertou.** (Entrevista realizada em 14/03/2025).

Destaca-se os conteúdos referentes à influência da família para a escolha da profissão, bem como as atitudes de cuidado e da propensão ao cuidado com crianças como as primeiras marcas da identidade de professoras de crianças. Assim, consideramos que

A formação do professor envolve muito mais [do] que uma racionalidade teórica técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há, no reito da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados (Ostetto, 2012, p. 128).

A família é, de acordo com Tardif (2014), a fonte pré-profissional dos saberes docentes.

## *Unidade 2. Possibilidades e limitações, da teoria à prática.*

Essa unidade dá continuidade à primeira, apresentando possibilidades e limitações da formação inicial de professores e necessidades formativas que vão se apresentando às professoras a partir de suas entradas e permanências como professoras na Educação Infantil. Algumas professoras destacam o curso do Magistério, o encontro com referenciais teóricos sobre o desenvolvimento infantil e a reflexão como elementos que sustentam a prática pedagógica com crianças. Mais do que uma formação que articule a teoria na prática, ressalta-se uma formação que dê conta de unir teoria-prática, pois "É preciso, pois, derrubar o

predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática” (Imbernón, 2011, p. 67).

**Professora Cris:** Mas na graduação... a minha graduação teve especializações e no magistério eu já tinha formação em educação infantil... mas eu escolhi educação infantil de habilitação de novo, mesmo tendo formação. Minhas amigas escolheram administração e outras áreas de educação especial que tinham ali e eu escolhi educação infantil e eu gostei muito da habilitação, tanto que a minha pesquisa de IC era matemática na educação infantil, entendeu? (Entrevista realizada em 18/12/2024).

**Professora Frida:** Na verdade a psicologia da educação que foi assim, que eu tive outras disciplinas relacionadas à infância, assim, mas quando eu tive a disciplina de psicologia, a psicologia da educação, no primeiro ano, no segundo semestre do primeiro ano, que eu entrei em contato com a psicologia histórico-cultural... e aí conhecendo os textos do Vigotsky, Leontiev, quando eu comecei a estudar sobre a periodização do desenvolvimento [...] foi aí que eu comecei a me interessar pela educação infantil, de entender sobre o desenvolvimento, foi mais nessa disciplina... porque assim... eu me encantei com a psicologia histórico-cultural. (Entrevista realizada em 18/03/2025).

**Professora Mel:** Porque eu vou ser sincera para você, o magistério me ajudou muito, muito mais do que a graduação, sabe? As experiências, as práticas, as vivências de estágio, era muito estágio e a gente ficava muito na sala de aula, sabe? Muito na sala com as crianças, então é, é... Vivenciando, preparando propostas, vivências. [...] porque depois quando eu fui fazer a pedagogia, lógico, você tinha alguns momentos mas era restrito de estágio, mas eram bem menores, bastante parte teórica, e aí, por exemplo, eu conseguia levar aquela teoria para a minha prática [...]. Então, eu sempre falo assim, o magistério era fundamental, porque tinha muitas coisas práticas, você tinha tal teoria, mas eram muitas coisas práticas e me ajudou muito essa formação, sabe? Até pelo gosto “Ai, que legal fazer isso, eu posso desenvolver isso”, entendeu? Eu fui associando a teoria na graduação “Poxa, que legal, essa teoria é legal, vou trabalhar.”, “Ai, que legal essa teoria”. (Entrevista realizada em 27/11/2024).

**Professora Elis Regina:** Naquela época não tinha TCC, minha turma foi a última turma que não teve TCC, então a gente fazia uns relatórios bem analíticos e tal. E ela [referindo-se à uma professora da graduação], então, você vai fazer toda a reflexão do que você faria de diferente, e aquilo pra mim foi tão importante, mas tão importante (Entrevista realizada em 26/11/2024).

**Professora Jane:** Só que nesse percurso de vivenciar essa docência eu comecei a ter ideias e a pesquisar coisas, estudar coisas e foi aí, pesquisando, porque eu comecei a questionar muito essa questão da minha formação, “Nossa, será que eu tô tendo tanta dificuldade porque eu tô começando agora?” E aí foi que eu descobri o termo na pesquisa que é professora iniciante, e foi aí que eu falei, eu vou fazer mestrado porque é o que eu tô vivenciando e eu tenho tantos questionamentos na minha cabeça. (Entrevista realizada em 14/03/2025).

Neste trecho da entrevista com a professora Jane, bem como com outras professoras, como Sandy e Hilma, identifica-se o papel da formação em serviço, no próprio contexto de

trabalho, como mola que impulsiona a construção e a reconstrução de suas identidades docentes. Assim, afirma-se:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p.25).

A abertura para aprender e a troca de conhecimentos entre as professoras aparece também como uma marca das relações que se estabelecem no dia a dia do CAU- UFSCar e da identidade dessas profissionais. As professoras expressam a necessidade de se abrir para construir e reconstruir práticas com as crianças. As parcerias para o trabalho diário também se destacam e dão sentido para uma formação e atuação que se faz em colaboração entre as professoras.

**Professora Sandy:** Isso... e estar aberto. Acho que esse é o maior ponto,  **você tem que chegar aberto em muitos lugares porque se você chegar querendo impor tanto, né?** Ou uma linha de pensamento, ou um fazer pedagógico, ou um não fazer, entendeu? Pode ser complicado, **então talvez esse escutar, que é muito importante na atuação com as crianças, também se desdobre pra nossa atuação com os pais, entendeu?** [...] **Você saber ouvir, saber não sempre acatar e nem sempre baixar a cabeça e falar que não mais tá disposta a ouvir, né?** Tanto pra contrapor ou para fazer o contraponto, entendeu? (Entrevista realizada em 21/11/2024).

**Professora Hilma:** Então, eu dei aula e depois eu passei na faculdade e comecei a cursar e continuei dando aula. Então, foi meio que assim, né? **Aprendendo na prática, olhando, observando, refletindo e depois fazendo muitos cursos também lá em Santo André.** Era muito curso que a gente fazia lá, era muito legal e cursos muito bons, viu? Então, é tanto na graduação como nesses cursos que a gente ia fazendo mesmo já **durante o cargo, né? O exercício do cargo.** (Entrevista realizada em 05/02/2025).

**Professora Elis Regina:** Eu acho que até o momento, eu vou dizer até o momento, porque eu não sei o que pode acontecer no amanhã, **mas até o momento eu tenho tido uma boa relação com as famílias,** e aí eu acho que isso também, especificamente com crianças menores, é importante. **Também acho que estudar facilita um pouco, não tudo, é trocar experiências, acho que aqui a gente tem um espaço com algumas professoras que dá pra fazer isso que é bom, é, o que mais?** (Entrevista realizada em 26/11/2024).

**Professora Mel:** Gi, vou ser bem sincera, eu acho que algumas **parcerias entre colegas de trabalho... eu acho assim que é uma das dificuldades,** sabe? **De a gente não conseguir caminhar quando você cria algumas parcerias** e o outro não está disposto e aí você fica patinando. Você fala assim “Ah, não vou patinar eu vou fazer”, aí você sai e faz... faz sozinha. Aí você tem um olhar que: “Aí tá querendo fazer.. ai, tá querendo se aparecer entendeu?”. Eu acho que pra mim é a maior, é uma coisa que me pesa, sabe? Porque eu gostaria muito de fazer em parceria... tanto que às vezes eu faço as coisas: “Tá” aqui, ó, pega, “tá” pronto”, entendeu? Só que aí tem um momento que você cansa você pensa: “Poxa, a pessoa também precisa né?” e eu acho que é uma coisa que me desanima, mas assim, eu não deixo de caminhar... pra você ver. Eu continuo, eu continuo. Aí, vai ter críticas? Vai! **A crítica faz parte.** (Entrevista realizada em 27/11/2024).

**Professora Cris:** E agora também vou ser a supervisora do PIBID, aí eu vou ter que sair, orientar os estudantes e tal, né? Mas uma coisa boa [...] essa questão do volante, é... Eu gostei muito, **mas é porque eu tenho um bom relacionamento com quase todas as professoras do CAU**, né? Das professoras da manhã eu dialogo bem com todas, né? **Então eu entendo o jeitinho delas, elas entendem o meu e a gente... trouxe uma prática ainda melhor, imagine duas mentes brilhantes pra contribuir, né?** Então assim, foi muito legal trabalhar no berçário com a [nome da professora] que me deu abertura, **que eu também nem tinha experiência né?** (Entrevista realizada em 18/12/2024).

**Professora Cris:** [...] e ela também me ensina muito do jeito, as crianças e falar calmo, baixo e tal. Então assim, muito legal e aí com a [nome da professora] também, bem acelerada né... **mas mesmo na acelerada dela tem meu dedo e ela também me respeita muito.** Então ela me chama “[nome da professora], olha eu fiz esse gráfico, “tá” certo?”, “O que você acha? Faça assim, mudo?”, “Eu tenho esse material, o que você acha?”, tipo uma coordenadora pedagógica. Aí eu falo: “Isso mesmo”, aí eu dou umas dicas e tal. (Entrevista realizada em 18/12/2024).

**Professora Sandy:** Aquela base de dados, aquela base de dados ainda é acessada, é mas é isso Gi, essa é a beleza, essa é a beleza, entendeu? Então você me perguntou assim **“O que que uma pessoa que chega assim faz?” Ela tem que estar disposta a desconstruir**”. (Entrevista realizada em 21/11/2024).

**Professora Mel:** E você tem uma aptidão para certa coisa eu tenho para outra, por que a gente não une isso? Entendeu? “Ah você é ótima em coisas manuais”, “Ah eu consigo escrever”, entendeu? Então se a gente unir isso, nossa, e não competir, **unir**, porque ela fez isso entendeu? (Entrevista realizada em 27/11/2024).

**Professora Jane:** Eu sempre **busco outros caminhos** pra fazer e **aqui eu encontro uma companheira ótima nisso**, que é [nome da professora]. Então, às vezes eu vejo ela fazendo as coisas e **“Olha que legal, a gente dialoga”**, não me sinto tão sozinha, assim, nesse processo. (Entrevista realizada em 18/03/2025).

**Professora Hilma:** Então, quando eu comecei a trabalhar na educação infantil, eu já tinha mais de 20 anos de serviço no Estado, no ensino fundamental e tinha dado aula no pré, quando tinha Pré no Estado aqui de São Paulo. E aí, uma amiga que falou, que tinha um concurso aqui na creche, aí eu não queria fazer, ela insistiu, meu marido insistiu, aí eu fiz, passei, **odiei no começo**, queria exonerar. (Entrevista realizada em 05/02/2025).

Nas trocas com pares, entre as professoras que dividem turmas ou se encontram em momentos específicos do cotidiano e trocam conhecimentos, é possível aprender e se formar. As professoras constroem conhecimento desde como falar com as crianças, até mesmo sobre o que fazer. Estreitar laços para realizar trocas não é uma tarefa simples, como indica a professora Mel. Mas, como sinaliza a professora Jane, ao encontrar “uma companheira ótima nisso”, torna-se uma tarefa possível. Assim, ressalta-se que a formação e a identidade docente fazem dialogar elementos da vida pessoal e profissional, no encontro dos desejos, das angústias, das necessidades e até mesmo dos erros da prática pedagógica. O erro é apontado pela professora Hilma como um elemento da aprendizagem da docência com crianças.

**Professora Hilma: Vivenciando, acertando e errando**, na maioria das vezes

**errando bastante**, mas aí a gente vê que não, a criança não está entendendo bem, **vamos tentar mudar aqui** como a gente pode fazer. **E também lendo, conversando**, né? Eu estava nas férias agora lendo também coisas **como trabalhar** com criança de três anos, isso ajuda bastante, é... Já tem uma professora que é: “Vamos conversar” que eu sempre pego... E eu acho que é assim, né? **Que a gente vai trocando ideia com as outras pessoas, né? Lendo.** (Entrevista realizada em 05/02/2025).

**Professora Cris: é que elas fazem uma educação infantil diferente** [referindo-se à outras professoras da instituição], longe do papel, criativas, né? A [nome de uma professora] tem uma percepção com as coisas da natureza, né? Ela é muito crítica, assim, com a sociedade, né? A [nome de uma professora], desde o berçário, ela trabalhou muitos anos no berçário... desde o berçário, trazendo a questão étnico-racial, a relação de gênero... **não passava isso pela minha cabeça, entendeu?** E elas faziam um livro com os bebês, entendeu? Eu falei “Gente, acho que, tipo, é acreditar muito nos bebês e nas crianças, né?” Então, assim”. (Entrevista realizada em 18/12/2024).

No caso da professora Hilma, seu primeiro contato com a prática da Educação Infantil foi no CAU- UFSCar. Apesar de já ter uma experiência vasta com crianças no Ensino Fundamental, essa professora iniciava a sua carreira com crianças pequenas pela primeira vez. Esse caso permite observar que a professora precisou rever práticas e caminhos, desconstruir alguns saberes e construir outros mais condizentes com a realidade e contexto que passou a pertencer.

O campo do estágio é apontado tanto como uma necessidade, tendo em vista que a formação inicial de algumas das professoras não contemplou essa modalidade formativa, como também aparece como um elemento importante para a formação continuada das mesmas. Assim, a falta de estágios de Educação Infantil no curso de pedagogia e a necessidade de busca por conhecimentos específicos também são elementos encontrados no conteúdo das entrevistas realizadas com as professoras. Destacam-se o aprender na prática e nos grupos de pesquisa como fontes de aprendizagem da docência com crianças.

**Professora Sandy:** Habilitação, isso, essa palavra, não tinha habilitação em educação infantil e no curso a gente não via nada sobre educação infantil, a não ser uma disciplina. E quando eu fiz essa disciplina, que eram textos, na verdade de contos infantis e que a gente analisava sobre uma perspectiva crítica, né? Era da sociologia, inclusive, essa disciplina e eu fui procurar uma ACIEPE que tinha aqui: “Olhares Convergentes para Criança Pequena”, não me esqueço até hoje, que era da psicologia. Então, ainda **não tinha essa habilitação muito aberta na pedago**, e eu fui fazer e quando eu fui fazer, aí a gente teve que ir e colocar a mão na massa da prática em creches do município e aí, é que **me despertou** o “Putz, como esse universo é fenomenal”, entendeu? É esse caminho que eu quero seguir dentro da pedagogia, mas aí, eu já estava aqui, já sabia que eu ia me tornar professora de qualquer maneira e isso me direcionou para essa área da pedagogia, entendeu? (Entrevista realizada em 21/11/2024)

**Professora Sandy:** No meu caso eu fui buscar algo que não continha ali e que eu

sentia necessidade, então, de uma maneira ou de outra, **ela me direcionou, ela me mostrou um caminho que eu precisei procurar**, não tinha nela e eu precisei buscar para ver se eu gostava. Eu poderia não ter feito a ACIEPE e ter parado na ACIEPE, né? É... Então... mas eu acho que a formação inicial, é... Ela te influencia para além desse meu contexto particular, acho que tentando falar num contexto geral agora, acho que um olhar de, de como pensar pra, pra estar ali naquele meio, né? De todas as aulas que você vê, de tudo que você lê, de tudo que você escuta, de com que cabeça você vai chegar ali? (Entrevista realizada em 21/11/2024)

**Professora Frida:** Nossa totalmente, eu fiz a pedagogia na UNESP assim e tudo, nossa, total a formação inicial é... **Teve desdobramento na minha vida inteira** porque foi lá que eu conheci a pedagogia histórico crítica, psicologia e história cultural. Aí eu fui tendo **afinidade**, comecei acho que a universidade pública principalmente te dá uma oportunidade de vivenciar grupos de estudos, então a gente vai se aprofundando em algumas questões, até de militância assim... (Entrevista realizada em 18/03/2025).

**Professora Sandy:** E aí eu já fui **procurando caminhos para isso**, para **me inserir nesse meio desde quando eu estava na faculdade**, porque a gente não tinha um estágio em educação infantil como a gente teve no ensino fundamental, a gente ia para as escolas, a gente ia para educação de jovens e adultos, mas a gente não ia para as instituições de educação infantil. Então, eu vim procurar um estágio na UAC e foi aí a minha ligação com a UAC, ainda... (Entrevista realizada em 21/11/2024).

**Professora Cris:** **Eu aprendo** isso no [grupo de pesquisa], por isso que eu não vou abandonar o [grupo de pesquisa] nunca, **porque as professoras me trazem esse conhecimento de ser professora de educação infantil**, né? O [grupo de pesquisa] “tá” no movimento que há 15 anos atrás praticamente, que ele vai fazer 15 anos, **a gente discutia** práticas pedagógicas, o desafio era os jogos com salas de crianças numerosas, mas a gente encontrou estratégias pra fazer e hoje em dia sai muito no [grupo de pesquisa] a dificuldade de trabalhar com crianças atípicas, que há 15 anos atrás ninguém se falava, entendeu? Aí agora a gente tá “Olha então, essa metodologia que a gente tem que fazer, que a gente usa, como que a gente vai acolher essa criança e tal”, mesmo a gente não sendo da área da educação especial, entendeu? **Então a gente precisa estar junto com outras professoras que também têm as demandas, pra gente ir se constituindo esse ser professora, que nunca acaba.** (Entrevista realizada em 18/12/2024).

Com este trecho da entrevista com a professora Cris, identifica-se o papel dos grupos de pesquisa na formação continuada de professores e professoras. A troca entre professoras de distintas realidades e a construção de conhecimento no coletivo caminham no sentido da construção de uma comunidade de aprendizagens. As trocas de conhecimentos entre professoras e estagiárias/professoras em formação no cotidiano da instituição, identificadas na obra *“Encontros com bebês e crianças: experiências de infâncias na UAC”*, anteriormente exposta, caminha nesse mesmo sentido e faz emergir o conceito de comunidade de aprendizagem. Esse conceito permite refletir sobre um contexto em que todos ensinam e todos aprendem.

Desta forma, esse valor de coesão grupal possibilita-lhes a criação de uma comunidade de aprendizagem autossustentada pela construção cooperada de produtos sócio-culturais, que ganham sentido comum quando comunicados aos demais e postos a circular na turma, podendo, qualquer um recorrer a essas «obras»

colectivas, sobretudo, para suporte teórico de novos projectos, adquirindo assim, esses, sentido social ao serem postos ao serviço da comunidade. Esse tornar público e partilhável o trabalho realizado nos pequenos grupos, permite-lhes o aparecimento de uma voz comum, ou seja, de um pensamento colectivo que dá unidade, coesão e identidade àquele grupo, onde, naturalmente, todos os aprendizes se sentem incluídos pela cooperação (Serralha, 2009, p. 23).

A professora Elis Regina comenta a sua abertura para o recebimento de estagiários e estagiárias de diversos cursos de graduação e destaca a contribuição desses estudantes para o aprimoramento e atualização de sua própria prática. A professora destaca o erro como uma ação que, se refletida, pode conduzir ao repensar das práticas. A importância da troca entre professoras e estagiários também é destacada nos diários da pesquisadora.

**Professora Elis Regina:** [...] aí aqui, eu acho que essa questão das crianças estarem num espaço tranquilo, de possibilidades de usufruir do trabalho, de ter, eu acho que aqui pra mim **o que me encanta muito é de receber estagiário**. Eu acho que isso dá uma rotatividade na nossa vida, sabe? Olha por aqui quantas vezes as meninas, a maioria meninas, mas também tivemos meninos, que **traziam dicas** assim: “Olha, isso aqui não se fala mais, isso aqui não se faz mais”. Eu “tô” muito atenta a isso, assim, eu quero receber. Porque eu não quero... **o meu maior medo na minha profissão é parar no tempo, ser aquelas professoras que não se atualizaram**, que tão falando coisas que não se fala mais, sabe? que não se faz mais, que não se canta mais, que não se brinca mais, sabe? Eu tenho um pavor disso, é meu pesadelo. (Entrevista realizada em 26/11/2024).

**Professora Elis Regina:** É, eu recebi, eu li dois relatórios, só pra você ter uma ideia, como a proporção é baixíssima, ano passado eu tive 18 estagiários, de oito anos que eu tô aqui, oito anos e meio, eu só li dois relatórios, tá? E quando eu li, **é muito interessante você fazer a percepção**, as pessoas não vão ter coragem de te criticar quando sabem que você vai ler, o que é ruim também, né? Mas eu entendo que elas são educadas e tudo mais, **mas sempre eu aprendo lendo ali, porque eu acho que eu preciso**. E aí eu tive um outro estagiário [...] Ele falava pra mim assim “Dani, isso não pode fazer!” E eu achei aquilo [...] ele foi de uma delicadeza, de uma fofurice, que eu falei, **me explica mais**, e ele me explicou e eu **amei saber, entendeu?** E aí, eu me emociono com isso, porque é importante, eu **não sei tudo, eu não sei, eu preciso de ajuda, eu preciso...** porque às vezes as pessoas estão do nosso lado e gostam de ti, mas seu trabalho é outra coisa, entendeu? Uma coisa é você e outra coisa é seu trabalho, não é? **Então, e eu erro, gente, eu sou ser humano, eu sou super cabível de erro.... Então, eu quero feedbacks, eu preciso de feedbacks.** (Entrevista realizada em 26/11/2024).

**Professora Elis Regina:** Acho que receber estagiários, isso pra mim é fundamental, e não é só, tipo, uma pessoa a mais pra carregar um bebê ou pra cuidar de uma criança, não, eu acho que é de troca de conhecimento mesmo. É, eu acho que tem que falar outra coisa, **a questão dos projetos de extensão também**, então assim... eu fiz alguns projetos, [...] eu acho que a gente ter bolsistas de extensão, a gente ter os projetos, ter a possibilidade de fazer e oferecer as ACIEPEs, o PIBID que vai entrar agora. (Entrevista realizada em 26/11/2024).

Aspectos envolvendo aprendizagem e desenvolvimento da docência e colaboração são enfatizados. Os três educadores pesquisadores comentam **o quanto aprendem com as demais professoras da equipe, bem como com as estagiárias fixas em cada turma e também com as crianças**. Ao observar o que já fazem as professoras, os educadores comentam que são capazes de ressignificar aquilo que planejam.

(DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 06 DE 01/10/2024, p. 25).

Na sequência da reunião, apresenta-se a proposta para as reuniões de estudos em serviço do semestre, elaborada após análise do que foi discutido, apresentado e compartilhado no primeiro semestre. A proposta é o aprofundamento sobre o tema da Educação Especial, com atenção para o trabalho pedagógico que deve ser realizado com bebês e crianças que são público alvo da Educação Especial. **A professora Hilma comenta que esse trabalho de aprofundamento deveria ser realizado com as estagiárias e estagiários do CAU**, ampliando o debate e incluindo esses sujeitos como membros da equipe e também responsáveis pela educação dos bebês e das crianças. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 06 DE 01/10/2024, p. 26).

As professoras comentam sobre os temas que foram trabalhados [na parada pedagógica] (educação inclusiva, educação indígena e pedagogia Waldorf), o modo como as paradas foram mediadas e organizadas e **o quanto o envolvimento das estagiárias e estagiários foi produtivo, permitindo não só a participação, mas posterior diálogo sobre o que a equipe aprendeu e conseguiu realizar no trabalho com os bebês e as crianças.** (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 06 DE 01/10/2024, p. 28).

Pimenta (1996) e Pimenta e Lima (2010) colaboram com esse debate ao afirmar que a formação inicial precisa oferecer uma base consistente de conhecimentos, articulando fundamentos teóricos com uma prática pautada na reflexão. Nesse contexto, a autora ressalta a importância do estágio curricular obrigatório, entendendo-o como um momento essencial da formação, pois possibilita que estudantes da graduação tenham contato direto com o cotidiano escolar, convivendo com professoras e crianças, compreendendo os desafios da prática pedagógica e refletindo sobre eles. As reflexões de Pimenta (1996) dialogam com outros estudos que também compreendem o estágio obrigatório como uma oportunidade significativa para o desenvolvimento profissional, na medida em que promove a articulação entre teoria e prática e favorece a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva (Ostetto; Maia, 2019; Silva; Gaspar, 2018).

A troca de turmas, de um ano para o outro, aparece na entrevista com a professora Sandy como uma possibilidade de aprender e construir novos conhecimentos para adequar melhor a prática com crianças. A professora assim destaca:

**Professora Sandy:** Eu, eu acho que assim ó, eu vou pra turma que eu consegui escolher ali porque a gente, você sabe, tem o nosso sistema de escolha aqui, **mas a partir do momento que eu sei a turma que eu vou ficar, seja ela das crianças pequenas, das crianças maiores, eu já me transformo**, sabe quando você já vai virando a chavinha? Tá, como eu tenho que pensar o que vem então? Então as propostas vão ser de que, de que, né? Quais as perguntas? Quais as provocações? Até que momento eu vou, vou, né? Abarcar todos os interesses de todo mundo, até que, então a gente já vai se colocando ali naquele terreno, sabe? Plantando a sementinha daquela, só que eu acho que a gente tem que, tem que ir mudando porque senão a gente cai num, é... Conforto talvez, num conforto “Ah tá confortável” E às vezes assim o conforto é confundido com preferência “Ah tá

confortável pra mim então eu prefiro aqui”. (Entrevista realizada em 21/11/2024).

A discussão central nesta categoria gira em torno da construção da identidade docente na Educação Infantil como um processo contínuo, marcado pela articulação entre experiências pessoais, formação inicial e prática profissional. As entrevistas evidenciam que a escolha pela docência está fortemente ligada a influências familiares, vivências prévias e disposições afetivas, como o gosto por ensinar e cuidar, revelando que os saberes docentes começam a se formar antes mesmo da formação acadêmica.

Também destacam-se as limitações da formação inicial, especialmente na insuficiente integração entre teoria e prática, o que leva as professoras a buscarem aprendizagens na experiência cotidiana, nos estágios, na formação em serviço e em espaços coletivos, como grupos de pesquisa e trocas com colegas. Nesse percurso, a reflexão sobre a prática, a abertura ao aprendizado, o reconhecimento do erro como parte do processo e a colaboração entre pares emergem como elementos fundamentais para a (re)construção permanente da identidade docente, entendida como um movimento dinâmico que integra dimensões pessoais, profissionais e coletivas.

#### **6.4.2 Categoria 2. Necessidades docentes na/da Educação Infantil**

A categoria que aqui se descreve se desdobra em três unidades de análise, sendo elas 1) O respeito às crianças e a escuta; 2) A observação das necessidades infantis e 3) O olhar para o coletivo e o diálogo. Em comum, essas unidades ressaltam a necessidade de colaboração e a construção de um trabalho colaborativo entre diferentes sujeitos.

##### *Unidade 1. O respeito às crianças e a escuta*

Esta unidade reflete sobre as necessidades docentes na/da educação infantil, com trechos das entrevistas realizadas e análises das propostas pedagógicas em que as professoras citam o respeito pelas crianças e por suas individualidades. As professoras relatam a necessidade de se colocar no lugar das crianças, desenvolvendo atitudes de empatia sobre o trabalho que se realiza com elas.

**Professora Sandy:** Eu acho que me colocar no lugar dela, não é nem interpretar... é me colocar ali no lugar dela, mas, não é que seja fácil, pra mim, é um exercício, que eu tento fazer que não sei, talvez seja diferente? Não sei, não sei. [...] pra mim que é muito é... Natural causa espanto em outras pessoas adultas que

estão comigo “como que você consegue?” (Entrevista realizada em 21/11/2024).

**Professora Hilma: Um trabalho respeitoso com as crianças é um trabalho em que você promova desenvolvimento nelas**, ela não vem para a escola só para ficar o tempo inteiro desenhando numa folha, mas que a gente traga vários conteúdos e que ouça delas também, que conteúdos elas querem trabalhar e procura, assim, aprender o máximo possível. Que eu acho que a escola é para isso, a escola é para a criança aprender, né? Na idade né que as crianças estão e que o professores estão, quem tem esse conhecimento é o professor. Então, eu não acho que é autoritário [...] eu vou buscar meios e formas de poder ajudá-la a entender, a se interessar. (Entrevista realizada em 05/02/2025).

**Professora Mel:** Depois quando eu fui pra coordenação, eu comecei a fazer um trabalho de contar essa experiência do contrário a um sistema apostilado nessa escola, porque assim, pra mim era... Era engessado, uma coisa amarrada e eu não suportava, né? E era essa cobrança: “Não, precisa porque a criança precisa aprender”, era por silabação na época, por silabação. Eu falei: “Pô, mas tem criança que não consegue e a gente vai pelos fonemas”. Então sabe? Eu sempre conversava, via assim, **de levar esse respeito também ao que tem nessa criança, sabe?** No fundamental, só que é bem diferente da educação infantil,  **dessa liberdade** que a gente desenvolve, sabe? Com eles, eu acho que eles vão pro ensino fundamental e tipo: “Não, agora acabou, agora acabou, não tem mais esse negócio de brincadeira, sentou na carteira agora a gente vai se alfabetizar”. Sabe, eu acho que rompe ali isso, que é um trabalho que a gente teria que, sabe, fazer muito isso: “Por que acabou? Por que não tem um momento de parque no primeiro ano, no segundo ano”, sabe? Pra que eles tenham esse momento pra brincar, por que não? Eu sou a favor, eu acho que na verdade eles renderiam muito mais se a gente proporcionasse de uma forma brincando. Por que que eu não posso trabalhar alfabetização brincando? Por que que eu preciso dessa cobrança? (Entrevista realizada em 27/11/2024).

**Professora Frida:** O que muitas vezes a gente tem família que já vem: “Ah, quero que aprenda, escreva, quero que saiba o alfabeto”, coisas assim, mas essas famílias focaram muito nisso, que a criança sejam felizes, **que tenham um sentimento de pertencimento, que sejam acolhidos, respeitados**. Aí parece, assim, as crianças e as famílias chegando e a professora vendo como mais uma. E agora a última... É eu fico pensando, assim, de uma maneira geral, que a nossa sociedade não é uma sociedade que respeita a infância mesmo, não sei se o entendimento da tirinha está certo, mas que criança sendo criança é um incômodo para as pessoas, né? Criança fazendo birra é um incômodo para as pessoas, criança brincando é um incômodo para as pessoas, sabe? Esses lugares em que não é permitido criança, por exemplo, tem lugares em que não é permitido criança nessa piscina. Como assim? Criança sendo criança é um incômodo para a sociedade, eu acho que esse desrespeito mesmo com a infância. Então as crianças estarem brincando é um incômodo, as crianças fazendo barulho é um incômodo, as crianças sendo crianças mesmo é um incômodo para a nossa sociedade, por não entender como se criança fosse um... Não sei. (Entrevista realizada em 18/03/2025).

**Professora Sandy:** porque não tem como pra mim você não tem **empatia** pelo que uma criança tá sentindo ou tá passando, só que **empatia** foi uma palavra que a primeira vez que eu ouvi, porque não é uma palavra que a gente ouve desde sempre, é um contexto novo a empatia, a primeira vez que eu ouvi foi a uns bons anos atrás e na época **empatia, amorosidade é ser amorosamente firme**, então são coisas que eu trago da minha outra formação pra essa e que eu acho que me auxiliam muito e talvez seja um diferencial [...]. (Entrevista realizada em 21/11/2024).

Essa escuta das crianças se expressa, por exemplo, nas propostas pedagógicas das professoras. Por meio da escuta, as professoras responsáveis pelas turmas de berçário

conseguem realizar observações e mapeamentos a respeito dos interesses de bebês. Assim se observa:

“Os bebês do berçário - manhã gostam de brincar com materiais estruturados e não estruturados, brinquedos variados e elementos da natureza. [...] Querem conhecer e pegar tudo que as rodeiam e está ao alcance” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BERÇÁRIO M, p. 1).

“A turma do berçário é uma turma que tem demandado colo e aconchego, especialmente quando pessoas diferentes circulam pelo berçário, durante o sono e quando o barulho da obra da sala original do berçário é intenso” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BERÇÁRIO T, p. 2).

É possível refletir que “Trabalhar com crianças pequenas exige sensibilidade, escuta e disponibilidade para compreender as múltiplas formas pelas quais elas se expressam e constroem conhecimentos” (Ostetto, 2012). A professora responsável pelo Grupo 3 (agrupamento com idades entre 3 e 4 anos) observa o grupo de crianças, bem como observa o referencial teórico em que se baseia para articular as ações e propostas, como indica

“Observamos que, nesse momento, a maioria das crianças faz uso do objeto em sua função direta. Ao contar a história “Os três porquinhos”, utilizamos objetos do cotidiano para representar os personagens, por exemplo, xícaras simboliza os porquinhos e o secador de cabelo simbolizada o lobo mau” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 3 T, p. 3).

Por meio da escuta, a professora observa a necessidade de se trabalhar questões de identidade e diversidade. Assim, “O trabalho pedagógico na educação infantil pode contribuir (ou não) para combater as diversas formas de opressão” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 3 T, p. 7). E ainda:

A partir de nossas observações diárias, os temas da identidade e diversidade destacaram-se no grupo. Observamos falas como “Menino não brinca de cabeleireiro!”. Aqui, destaca-se uma questão importante para se pensar o planejamento pedagógico que será proposto. As crianças podem expressar ações e falas com estereótipos de gênero, bem como outros comportamentos alienantes relacionados à raça e classe. O trabalho pedagógico na educação infantil pode contribuir (ou não) para combater as diversas forma de opressão (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 3 T, p. 7)

As professoras Sandy e Mel citam o trabalho desenvolvido por elas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em anos anteriores e reforçam a necessidade de respeitar as crianças em todos os contextos.

**Professora Sandy:** e semelhanças que eu posso dizer é assim, **criança é criança em todo lugar então**, principalmente quando eu era professora de apoio que a gente recebe os casos mais, é... Que precisam de mais intervenção [...]. Então, eu acho que foi um momento em que eu me senti mais exercendo esse papel do ser mesmo professora porque eu consegui **enxergar aquela criança exatamente no que ela tava precisando**, então, eu consegui, eu precisava de um tempo e um tempo grande para primeiro ganhar confiança nessa criança, para que ela falasse comigo, **pra que eu conseguisse acessá-la na sua dificuldade** de uma maneira que ela se deixasse acessar. (Entrevista realizada em 21/11/2024).

**Professora Mel:** eu trabalhei 9 na prefeitura da cidade e uns 9 anos e pouco também nessa escola privada que eu te falei. Então, assim, como eu comecei na escola privada faz um tempo, então tinha uma outra visão, sabe? Uma outra perspectiva de “Ah, tem que ser alfabetizado” então tinha essa, e eu já tinha aquela “Nossa que coisa pesada pra criança” É... **Por que cada criança é uma, eu não posso usar o mesmo método pra aquela criança eu preciso respeitar**, então, eu tinha essa... (Entrevista realizada em 27/11/2024).

**Professora Elis Regina:** Na rede municipal, quando eu trabalhava na educação infantil e mesmo no ensino fundamental, eu sentia muita diferença, muita dificuldade por não ter disponibilidade de brinquedos o suficiente, especialmente no ensino fundamental. Na educação infantil também não tinha, mas também não tinha no ensino fundamental. Acho que ainda precisa ter, ainda mais não, acho que ia dizer nos anos iniciais, mas não, acho que as crianças precisam continuar brincando sempre. (Entrevista realizada em 26/11/2024).

O respeito às crianças só é garantido quando há escuta por parte das professoras. “Assim, podemos afirmar que um dos papéis fundamentais das pedagogias participativas é a restauração do diálogo, em contraposição ao monólogo e ao silêncio provenientes da pedagogia transmissiva” (Ribeiro, 2022). Quando perguntadas sobre o que é necessário saber para atuar com crianças na Educação Infantil, as professoras apontam a escuta e a flexibilidade como um elemento.

**Professora Sandy:** Nossa... Eu acho que eu poderia dar “N” respostas para essa pergunta, “N” mesmo. Eu acho que se a gente for conversar amanhã, talvez eu te diga outra coisa. E se a gente conversasse no outro ano, eu te diria outra coisa... mas eu acho que é uma conjuntura de coisas, não dá para ser uma coisa só, mas, se eu tivesse que te definir, me fale em uma palavra, ou em poucas palavras, porque também, eu não gostaria aqui de colocar em teoria porque eu poderia colocar em várias teorias para você “Ah, quer ser professora de educação infantil, segundo tal, a linha tal”, mas para mim é ter **flexibilidade e escutar, e fazer junto, entendeu?** (Entrevista realizada em 21/11/2024).

**Professora Mel:** **E escutar, exatamente, escutar, né?** E foi o que eu te dei o exemplo, a criança “tava” querendo, por que não escutar? **Por que que eu preciso trazer uma regência pronta**, se a criança “tá” falando que ela gostou muito daquela música, ela gostaria de fazer isso e isso? Por que não? (Entrevista realizada em 27/11/2024).

**Professora Jane:** Não vai fazer sentido o jornal, aí eu fiquei tensa antes de pegar a turminha “Aí a gente pode montar um livro de histórias, né?”. E fiquei com isso na cabeça. Então, acho que foi semana passada, a gente estava aqui começou uma criança nova, nunca tinha ido na escola e veio na quarta, na quinta-feira a gente foi

no parque e aí ela olhou, e aí ela se acalmou no parque, ela olhou o gira gira e falou “Prô, me gira?”. Eu falei “Giro!”. “Gira rápido?”. Giro. Aí começou a girar, aí ela olhou e começou a esticar o bracinho, a cabecinha pra trás, ela olhava assim e aí ela “Prô, eu estou voando”. Eu falei: “Como um passarinho?” e ela: “Sim!” Aí ela sentiu assim e fez: “Eu “tô” voando de verdade”. E eu vi aquela cena, pra mim foi quase uma **tradução poética**, e tava um vucu vucu assim né, gritando e jogando bola, correndo, não sei o que, de repente a [nome de outra professora] falou assim: “Olha aqui”. O Luan estava com o bambolê, ele girava e ele fazia uma dança com o bambolê e conforme ele girava, dava pra perceber que ele via que as coisas se movimentavam de uma maneira diferente, ele estava descobrindo aquilo e tudo em volta que tava o vucu vucu, parou pra aquela cena, **eu não escutava mais nada em volta, eu só via aquela cena. E é isso que eu falei da escuta e do olhar sensível, aquilo se traduz em poema e aí eu falei “O livro vai ser disso”**. (Entrevista realizada em 14/03/2025).

**Professora Sandy:** E acho que elas trazem exatamente alguns pontos que a gente já levantou aqui e acho que é mostrar o quanto **o olhar de um adulto muitas vezes não equipara com o olhar de uma criança**, as expectativas... E aí se a gente não se debruça e se a gente não está aberto, e se a gente não escuta, e se a gente não é flexível a gente vai cercar todo esse pensamento aqui, a gente vai enfileirar e a gente vai não permitir que brinque porque está inundando e a gente vai, entende? Eu acho que é isso mesmo, é provocativa no sentido de: “Olha, vai fazer assim ou não vai fazer assim?”. Ou a gente encontra um meio termo também porque também não dá para, né? Não colocar ali os limites, né? (Entrevista realizada em 21/11/2024).

O respeito às crianças também é ressaltado nas propostas pedagógicas analisadas. Assim, o trabalho com a literatura infantil e o uso dos diferentes espaços da instituições são interpretados como forma de se respeitar os direitos fundamentais das crianças. A proposta do Grupo 5 (agrupamento de crianças entre 5 e 6 anos) destacada:

“Tomando como fundamento o PPP da UAC e documentos norteadores da Educação Infantil (BNCC e DCNEI), organizamos essa proposta pedagógica que visa respeitar as crianças em seus diferentes tempos, formas de comunicação, ritmos, necessidades e motivações”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 5 T, p. 2)

[...] Que esses momentos sejam democráticos na participação, nas interações, no processo de aprendizagem, possibilitando tanto a formação da identidade infantis como também de sua autonomia (Soares; Oliveira, 2022)” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 5 T, p. 2)

Não observado nas demais propostas pedagógicas, o tema da “Despedida” é tratado na proposta pedagógica do Grupo 5 T, reconhecendo a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental um momento muito importante na vida das crianças. Perceber a despedida como um projeto do Grupo 5 T permite refleti-lo como um projeto de Educação Infantil que respeita as crianças, onde os adultos se colocam no lugar delas e visam educá-las num sentido mais humano, complexo e sensível.

De acordo com o PPP da instituição, esse evento “não se restringe ao dia da

apresentação, pois é um processo construído com e pela crianças ao longo de todo o ano, mediante rodas de conversa com a turma sobre a simbologia deste momento” (PPP-UAC, 2022, p. 51)” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 5 T, p. 6).

O respeito às crianças também é um elemento observado pela pesquisadora e refletido em seus diários:

A maior parte das professoras são a favor do adiamento [das atividades letivas], argumentando que a unidade **não está em condições de receber as crianças**. Outra parte da equipe se posiciona sobre a falta de respeito com as crianças e as famílias em comunicar o adiamento com tão pouca antecedência. Uma enquete é aberta no grupo do whatsapp e a equipe vota a favor de adiar o retorno. Porém, para garantir respaldo, a diretora Iraí menciona conversa com a Proace e a necessidade de uma ação junto a esse órgão da Universidade. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 01 DE 12/02/2024, p.1).

Esse movimento observado com os semanários expressa, de muitas formas, **o modo como são feitas as escolhas na UAC e como essas escolhas condizem com o respeito às crianças**, uma vez que para planejar e executar uma semana de atividades é preciso levar em conta o tempo das crianças, as mudanças, os desejos, as intercorrências etc. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 02 DE 20/03/2024, p. 6).

Na reunião do dia 10, reunião administrativa, duas propostas de pesquisa na UAC são apresentadas, uma envolvendo docentes do curso de Letras e outra com um estudante da Educação Física, com trabalho envolvendo a horta da UAC. As duas propostas são apresentadas e bem acolhidas pela equipe, que se mostra solícita com espaço para discussão, organização e realização das mesmas. É muito interessante observar que até mesmo as professoras dos grupos de bebês e crianças pequenininhas dão abertura para as propostas que são feitas à UAC em termos de pesquisa e **extensão e isso se apresenta para mim como uma das muitas formas de demonstrar as concepções ali presentes: de respeito às crianças, aos seus direitos**. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 03 DE 17/04/2024, p.13).

Observa-se que escuta e respeito pelas crianças e seus direitos são elementos inseparáveis e que alicerçam a prática dessas professoras da Educação Infantil. Junto a esses elementos, destacam-se a empatia, a flexibilidade e o “estar junto”. Assim, “Escutar é derrubar o muro que separa os adultos das crianças” (Ribeiro, 2022, p. 49).

## *Unidade 2. A observação das necessidades infantis*

Essa unidade ressalta trechos das entrevistas, sinalizações das propostas pedagógicas analisadas e trechos dos diários da pesquisadora em que se observa a necessidade de compreender os interesses e necessidades infantis para realização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Compreender as crianças em suas individualidades aparece como necessário para desenvolver o trabalho nesse contexto.

**Professora Jane:** Aqui a gente... Eu pelo menos **observo o que a turma está me trazendo, o que eles gostam, que eles têm interesse, o que eles necessitam, que eles demandam pra aí desenvolver projeto junto com eles.** Lá não tinha isso, eu tinha que seguir a apostila que eles deram com divisão disciplinar, né? Apesar de que eu acho que o fundamental perde muito se afastando da educação infantil, porque se a gente pensar, um projeto em que a gente desenvolve e dança por várias áreas do conhecimento, por várias linguagens, é muito mais complexo e você constrói ao mesmo tempo um conhecimento muito mais aprofundado sobre aquilo do que áreas separadas, que é o que acontece no fundamental. Aqui na educação infantil a gente faz um entremeado entre as linguagens, porque o conhecimento é conectado. (Entrevista realizada em 14/03/2025).

**Professora Elis Regina:** Eu acho que **compreender que as crianças são únicas e plurais, que elas têm individualidade delas,** que a gente não consegue robotizar as crianças, sabe? **Que a gente precisa ouvir e escutar, a gente precisa escutar todo o nosso corpo, se dedicar.** (Entrevista realizada em 26/11/2024).

**Professora Frida:** Vou começar pela primeira... A primeira é engraçada e triste na verdade, né? Penso que esse processo das crianças totalmente passivas e o adulto colocando a mesma coisa, da mesma forma, para todas as crianças **sem conseguir enxergar as individualidades de cada criança,** é realmente pondo goela abaixo, literalmente no caso aqui né, pondo goela abaixo a mesma coisa pra todos da mesma forma e ignorando a individualidade e a criança totalmente passiva só recebendo e engolindo realmente. (Entrevista realizada em 18/03/2025).

A observação das necessidades infantis também se expressa na análise das propostas pedagógicas das professoras. Na introdução da proposta pedagógica do Grupo 5, observa-se o item “Especificidades do G5-Tarde” e identifica-se o modo como foi realizada a escuta e o acolhimento das crianças no início do ano letivo. Segundo a proposta, houve a observação das conversas e brincadeiras das crianças, que demonstraram o que o grupo mais gostava de fazer na UAC. A professora descreve a observação de noções de letramento e letramento matemático, bem como as brincadeiras preferidas das crianças. Há a caracterização da turma, com a indicação do quadro de adultos profissionais e das crianças com necessidades especiais. Assim,

O olhar e a escuta sensível se tornam, assim, mecanismos essenciais para estabelecer uma relação próxima com as crianças e suas famílias a fim de ofertar momentos significativos de aprendizagem, criação, imaginação, socialização, sensibilização e descobertas (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 5 T, p. 2).

A observação das necessidades infantis também é relatada nos diários da pesquisadora:

A esse respeito [redução do número de crianças em uma das turmas], não há concordância entre as professoras. Uma quantidade considerável de pessoas parece concordar sobre a redução do número de crianças no G2, considerando a faixa etária e as necessidades desse grupo específico, enquanto outro grupo de

professoras discorda, argumentando sobre direitos das crianças e suas famílias, comparando o CAU à outras unidades de educação infantil de outras redes, como a prefeitura da cidade. A esse respeito, coloco-me a reflexão: o tipo de atendimento ofertado no CAU é o mesmo que em outras instituições? Trata-se da mesma proposta? O grande problema está no número de crianças ou na falta de profissionais efetivos? Ainda que o número de profissionais efetivos aumente, as condições estruturais permitem que se mantenha esse número de crianças? Ao todo, são atendidas 30 crianças no G2 (manhã e tarde), o que é um número superior ao atendimento em outras instituições. Nesse sentido, qual é o nosso objetivo? Atender as crianças ou somente as necessidades de suas famílias? **Qual o limite entre o direito à educação e o direito à educação de qualidade, compreendendo que qualidade pressupõe condições de trabalho adequadas aos/as profissionais?** (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 07 DE 02/05/2025, p. 31).

No dia 06/11 ocorreu uma reunião de estudos, com a exposição de alguns informes e a supervisão da terapeuta ocupacional Ana Flávia. Essa é a segunda profissional que integra a equipe em momentos específicos para dialogar sobre os casos da Educação Especial que a equipe atende. Duas professoras expõem os casos de suas turmas, agregados com a participação da nutricionista Paula, que informa sobre os avanços em relação à alimentação de algumas crianças. A orientação vai na direção do trabalho interdisciplinar com as terapias que ocorrem fora do ambiente escolar, o que já é de conhecimento da equipe de professoras. Fica a interrogação: o que fazer com os casos em que não há acompanhamento extra escolar? Essas orientações pontuais demonstram a necessidade que há de um profissional da Educação Especial no cotidiano do CAU (outros momentos e falas das professoras já demonstraram essa necessidade). **Como forma de respeitar as crianças e bebês e garantir um atendimento de qualidade, é necessário um profissional que acompanhe a rotina, que conheça as crianças, que se tenha um espaço físico para o atendimento dessas crianças, que por sua vez, possuem demandas específicas em razão de cada uma das suas necessidades.** Profissionais de fora colaboram com a equipe, no sentido de orientar e sugerir, mas para o atendimento dia a dia, o CAU fica a mercê do imprevisto. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 07 DE 02/05/2025, p. 33).

Esta unidade é ligada à primeira, pois ressalta novamente os elementos de escuta e respeito necessários ao trabalho com bebês e crianças na Educação Infantil. Porém, de modo específico, demonstra o olhar para as individualidades de cada sujeito. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) assim expressam sobre a organização dos espaços, do tempo e dos materiais: “O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades” (Brasil, 2010, p. 19) e no que diz respeito às práticas pedagógicas, orientam experiências que “Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 2010, p. 25).

De outra forma, a unidade a seguir ressalta o olhar para o coletivo e a necessidade de diálogo para alimentá-lo e sustentá-lo.

### *Unidade 3. O olhar para o coletivo e o diálogo*

Ao mesmo tempo em que se desenvolve o olhar para as individualidades de cada criança, também promove-se um olhar para o coletivo, ou seja, para os conflitos que surgem nos agrupamentos,

**Professora Mel:** Os conflitos, tudo eu levo pra roda de conversa, aconteceu no parque? Quando a gente volta a gente conversa, então a gente sempre conversa, “Por que que aconteceu isso?”, “Ah, porque o fulano pegou o brinquedo” Então, mas vamos conversar: “Por que que aconteceu? Por que?” Então, **a gente vai dialogando e eu não converso só com um, eu ponho no grupo**, a gente discute em grupo, a maioria, sabe? [...] “O que que aconteceu? Por que que aconteceu?”. **E aí, a gente vai trabalhando, o que que a gente faz para melhorar?** [...] Então, aí eu sempre falo no respeito, eu acho que o respeito pela criança, “Ah, mas é criança”, então, exatamente, é uma criança... então a gente **precisa respeitar** e é ali que a gente vai plantar uma sementinha boa né? É uma sementinha que vai cultivar e que vai crescer, é justamente ali, então o cuidado que a gente tem que ter com a criança... (Entrevista realizada em 27/11/2024).

O diálogo também é mencionado na relação das professoras com as famílias das crianças. Assim, Paulo Freire e o conceito de sonho são indicados na proposta pedagógica de um berçário, conduzindo o olhar para a construção coletiva do currículo na Educação Infantil. A professora assim descreve:

Pensando nisto, foi realizado na primeira reunião com as famílias uma conversa a respeito de seus sonhos para seus/suas filhas do Berçário. Cada família pode registrar e colocar numa caixinha seus sonhos, bem como, conversarem a respeito deles (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BERÇÁRIO T, p. 5).

O diálogo não aparece nas análises realizadas somente como elemento necessário para o trabalho com as crianças na Educação Infantil, mas também como combustível para o trabalho com as famílias. Assim se observa em alguns trechos dos diários da pesquisadora:

Da mesma forma, os semanários são boas oportunidades de **comunicar às famílias** o que se faz na UAC, como se faz e o que se pretende como as propostas pedagógicas. As professoras mencionam que **as famílias se interessam pelos semanários**, param para ler, tiram fotos para compartilhar com as outras famílias e conversam com elas a respeito dos livros e atividades indicadas. No sentido da comunicação com as famílias, as professoras também organizam um drive pelo Google para compartilhar com as famílias fotos e vídeos registrado no cotidiano, no parque, nas salas, nos passeios. Os drives são alimentados conforme disponibilidade das professoras, mas parece ser de comum acordo que haja periodicidade nessa alimentação. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 02 DE 20/03/2024, p. 6).

Início este diário com reflexões sobre o encaminhamento das reuniões de cada grupo com as famílias. Na reunião de estudos do dia 03/04, a coordenadora Maria José sinaliza o quanto é proveitosa a escuta das famílias e o diálogo com elas. **O diálogo com as famílias** se caracteriza como acolhimento das mesmas e das suas crianças, ao dar atenção às demandas e necessidades de cada um. Reflito sobre o quanto essa atitude também se configura como concepção de educação da UAC, concepção essa que se pauta na empatia e no respeito por todos os indivíduos. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 03 DE 17/04/2024, p. 11).

Na apresentação da prática da [nome de uma professora], constatei algumas questões: sua prática pedagógica é dialógica, do ponto vista teórico e prático. A professora em questão pauta sua prática nas contribuições teóricas de Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire e deixa isso claro no início de sua apresentação. Conceitos importantes como mediação, interação, dialogicidade e participação são apresentados também no início de sua fala. **Além de ouvir as demandas das famílias**, essa professora se compromete com a escuta das próprias crianças e a partir das demandas que elas apresentam, organiza os projetos que se desenvolvem com a participação de estudantes de diversos cursos da UFSCar e outras universidades. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 04 DE 15/06/2024, p. 15).

A professora Elis Regina aponta o trabalho em **colaboração com as famílias** como premissa para a sua prática pedagógica com bebês. Aprender junto é necessário, tanto para a professora quanto para as famílias e nesse caso, quem ensina são muitas vezes os/as próprios/as bebês e crianças. O trabalho da professora Elis Regina convida as famílias à participar, a se envolver, a estarem presentes na educação de seus filhos. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 04 DE 15/06/2024, p. 17).

O diálogo com e na equipe também é uma outra necessidade do trabalho na Educação Infantil, observada e analisada, sobretudo, por meio dos diários da pesquisadora.

Na reunião do dia 21/02 foi dada continuidade à discussão sobre a organização das reuniões de estudos em serviço de 2024 e um dos pontos que merecem destaque é sobre a fala da professora [nome de uma professora] a **respeito da necessidade de um estudo que proporcionasse a união das professoras como equipe de trabalho**, onde pudessem se conhecer e se apoiar. **A esse respeito, de quando iniciei minhas atividades na UAC, tenho observado o distanciamento das professoras em relação umas às outras**, o quanto cada uma delas realiza um trabalho de qualidade, porém de forma individualizada, sem partilha, sem troca. As professoras se ajudam no dia a dia no que diz respeito ao uso e organização de materiais, mas pouco dialogam sobre suas práticas ou como melhorá-las. O comentário da professora [nome de uma professora] fez sentido para mim, uma vez que me questiono: como possibilitar momentos formativos com um grupo de professoras que pouco se conhecem e que por esse mesmo motivo, não reconhecem suas necessidades coletivas? A pergunta “onde queremos e precisamos chegar?” parece ser um ponto de partida importante, no sentido de um trabalho como unidade. De qual unidade estamos falando? (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 02 DE 20/03/2024, p. 7).

Sobre os momentos de partilha, as professoras fizeram perguntas sobre como deveriam fazer a exposição, ou seja, a apresentação. Tanto eu quanto a [nome de uma funcionária] sinalizamos que deveriam fazê-lo como achavam conveniente, sem formalidade, mas **com abertura para que as demais professoras pudessem questionar, argumentar, apontar possibilidades e assim, estabelecermos um**

**diálogo que pudesse ser proveitoso para todas.** (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 02 DE 20/03/2024, p. 9).

Na reunião de estudos do dia 03 também foi iniciado o diálogo entre as professoras a respeito de suas práticas nos diferentes grupos da UAC. As primeiras professoras a partilharem suas práticas foram a [nome de uma professora] e a Sandy. A professora Sandy iniciou a conversa, apresentando situações do cotidiano com seu grupo a respeito do processo de acolhimento e adaptação no início do ano letivo. Sandy problematiza os dois conceitos e comenta o quanto o processo com o grupo em que está atuando nesse momento é muito diferente dos outros grupos nos quais já atuou. Sandy comenta sobre o elevado número de crianças e o quanto a UAC pode repensar o mesmo. No chat, as professoras comentam, **ora apoiando as falas da Sandy e reforçando com suas próprias experiências, ora indicando possibilidades para sua atuação.** A [nome de uma professora] comenta **“Por isso acho importante todas passarem por todos os grupos. Um grande aprendizado mesmo. Ano passado completo fiquei com o 3. Era o único grupo que eu ainda não tinha ficado. Foi um grande aprendizado”.** O apoio entre as professoras também se mostra nessa reunião e diálogo. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 03 DE 17/04/2024, p.12).

Outro ponto que gostaria de destacar é a respeito do processo de capacitação das professoras. Na UAC há uma comissão que trata dos afastamentos para estudo e capacitação. Afastar-se para estudo e capacitação é um direito das professoras que nesse momento não é cumprido por falta de profissionais para substituí-las. Há uma lista de solicitações para afastamento, sendo que neste momento nenhuma professora está afastada. As professoras reivindicam esse direito, que nesse momento, apresenta-se como pauta e luta da categoria do EBTT na UAC. Não há consenso entre as professoras a respeito desse afastamento (assim como não há consenso sobre inúmeras pautas e demandas), porém, a pauta é respeitada e discutida (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 03 DE 17/04/2024, p.13).

Este diário contempla algumas reflexões referentes à reunião de Estudos em Serviço do dia 19/09, na qual as professoras [nome de uma professora] e Mel compartilharam suas práticas e o modo como trabalharam com seus grupos. Chama atenção o modo como **as professoras partilham os projetos e trabalham de forma colaborativa entre os grupos da manhã e da tarde,** caminhando juntas desde a elaboração das propostas pedagógicas até mesmo a produção dos semanários (rotina semanal). As professoras trocam informações, elaboram propostas juntas e estabelecem parcerias com outros departamentos da universidade que favorecem as experiências com as crianças nos dois grupos. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 05 DE 02/08/2024, p.21).

No chat, um comentário da professora Sandy a respeito da partilha das professoras [nome de uma professora] e Mel chama atenção: **“É penso como a Elis Regina ... é tanta coisa legal q a gente fica só repensando a própria prática”.** Esse comentário sintetiza a proposta do semestre, que se baseou na partilha de práticas das professoras de todos os grupos do CAU, visando a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento profissional, com momentos em que as professoras se preparavam para partilhar suas vivências, suas experiências, suas pesquisas e suas práticas. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 05 DE 02/08/2024, p. 23).

As reuniões sempre se iniciam com informes, abrindo-se o espaço para informes que nem sempre foram previstos. A coordenadora Maria José dá alguns informes e sempre pergunta às professoras se elas possuem algo para compartilhar com as colegas. É interessante notar esse aspecto, pois, apesar de conversarmos sobre a necessidade de organização das reuniões e foco para os pontos de pauta que são previstos anteriormente, o diálogo, o momento e a reflexão sempre estão presentes

e suscitam novos pontos. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 06 DE 01/10/2024, p. 27).

A unidade “O olhar para o coletivo e o diálogo” ressalta a ideia de colaboração e de trabalho que se realizado por diversos sujeitos: crianças, professoras e estagiárias, famílias. Assim, o diálogo aparece intrincado nas relações que se dão entre as professoras e as crianças, entre as professoras e as famílias, entre as professoras e outras profissionais, como professoras e de outras redes e professoras em formação e entre as próprias professoras, que se constituem como equipe. A frase de uma professora sintetiza esta categoria: “Ah, quer ser professora de educação infantil, segundo tal, a linha tal”, mas para mim é ter **flexibilidade e escutar, e fazer junto, entendeu?”**.

Ribeiro (2022) discute a escuta e o diálogo como formas de garantir a participação das crianças no ato político, expressando políticas de escuta e escuta como política.

Nessa perspectiva, a luta pelo direito à voz é a luta pelo direito à autoria e ao protagonismo, o direito de existir e falar por si mesmo. O direito à voz pressupõe o direito à escuta, mas a escuta autêntica que legitima e valoriza o lugar de onde o “outro” fala. Assim, a voz alcança o status de ato político e, por sua vez, demanda que se constitua políticas da escuta, em diferentes âmbitos (Ribeiro, 2022, p. 143).

### 6.4.3 Categoria 3. Saberes docentes no trabalho com bebês e crianças

Esta categoria foi produzida visando elucidar a ideia dos saberes docentes no trabalho com bebês e crianças. Os trechos em destaque fazem referência ao contexto da Educação Infantil, mas nesse momento, deseja-se flexioná-los para um trabalho com bebês e crianças de todas as idades. O conteúdo das entrevistas, das propostas pedagógicas e dos trechos de diários da pesquisadora elucidam a criança no plural, portanto, crianças, assim como infância/infâncias se demonstram sob a perspectiva das diferenças. Assim, saber quem são as crianças e saber o que são as infâncias apresentam-se como saberes fundamentais para o trabalho docente com crianças. Destaca-se:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no instituto de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional [...] (Tardif, 2014, p. 11).

#### *Unidade 1. Concepções de criança e de infância*

As entrevistas realizadas permitem compreender que as concepções de criança e de infância das professoras caminham numa perspectiva de criança integral, de um sujeito de direitos, que participa da cultura, interpretando-a e modificando-a a partir de seus interesses e necessidades. As concepções de criança e infância caminham também no sentido da pluralidade e das diferenças. Um trecho da entrevista com a professora Cris é interessante, ao destacar a infância como uma “explosão”:

**Professora Cris:** Porque as crianças, elas têm muita energia e elas demandam da gente uma **energia**, então a gente tem que estar muito preparado mentalmente, energeticamente, espiritualmente, fisicamente. [...] Para **lidar com toda a explosão que é a infância**, né? Então isso é, pode gerar na gente uma ansiedade, medo, né? Uma série de coisas. Então, eu digo que ser professora de crianças é **um grande desafio que nunca se supera**, todos os dias a gente enfrenta desafios, entendeu? **De crianças diferentes que vão mudando, crescendo, gerando demandas**, né? E é isso que a gente vai se reconstruindo a cada dia (Entrevista realizada em 18/12/2024).

As concepções de infância caminham no sentido da observação e valorização das diferenças e com isso, do trabalho com a diversidade cultural, étnico racial e de gênero. Isso pôde ser observado na análise das propostas pedagógicas das professoras. Na proposta pedagógica do berçário, a professora explicita seus objetivos como responsável pelo grupo: desenvolver a autonomia dos bebês a partir da rotina estabelecida promover a participação das famílias e valorizar suas culturas, desenvolver vivências e experiências com foco no desenvolvimento integral dos bebês e ter seu trabalho embasado no brincar, no cuidar e no educar. De acordo com Fantin (2000), “o que define o envolvimento do educador nas brincadeiras com as crianças é a sua formação, sua concepção de educação, de criança, e de brincadeira” (p.100).

As concepções de criança e infância também aparecem nos diários da pesquisadora, que observa que estas não estão somente baseadas no que as professoras sabem e demonstram saber, mas também no que elas se recusam a fazer, como é o caso das propostas de atividades baseadas em treino de letras

Na partilha da professora Frida também percebo uma prática alicerçada na teoria, uma vez que a mesma apresentou de início os seus referenciais teóricos e fez questão de elucidá-los. A teoria histórico cultural, referenciada no trabalho de Vygotsky e Luria, é citada como base para a prática pedagógica da professora em questão. [...] **A professora menciona as “folhinhas” que orientam o traçado das letras e dos números como práticas inadequadas na Educação Infantil, pois não permitem o desenvolvimento de habilidades como a imaginação, a memória e a criatividade.** Para a professora, a imaginação e a criatividade são

premissas para o desenvolvimento da escrita e essas habilidades são fortemente enriquecidas em contextos de brincadeira. **A professora menciona o quanto as crianças pequenas brincam, mas reforça o quanto as brincadeiras podem ser enriquecidas em contextos planejados para tal.** Assim, a disposição dos ambientes, a apresentação de objetos, a prática de contar histórias, a ampliação do vocabulário, a apresentação de músicas e outros elementos da cultura mais ampla são necessários para enriquecer o contexto de brincadeiras das crianças na Educação Infantil. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 04 DE 15/06/2024, p. 10).

A professora Cris também partilha da sua prática, que também vai ao encontro do trabalho com a literatura infantil na Educação Infantil. [...] Cris compartilha uma prática realizada em anos anteriores, sendo ela a caixa de histórias. [...]. Segundo a professora, a prática desenvolveu-se como um projeto, que além de seus objetivos iniciais (proporcionar literatura infantil para as crianças), promoveu a aproximação das famílias com a escola e a aproximação das famílias com as próprias crianças. **Com isso, podemos perceber que as práticas pedagógicas realizadas com as crianças na Educação Infantil nem sempre são práticas com resultado imediato, que ocorrem tal como esperado.** Pelo contrário, são práticas que não objetivam um único fim, mas que são (e devem sempre estar) abertas ao inesperado, ao surpreendente, que se tornem complexas no sentido de envolver diferentes áreas (do conhecimento e da vida). **Coloco-me uma pergunta: para que servem os projetos na Educação Infantil?** Rapidamente, penso que não servem para responder perguntas, mas para permitir o surgimento de muitas outras. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 04 DE 15/06/2024, p. 10).

As concepções de criança e de infância das professoras também podem ser observadas nas propostas pedagógicas analisadas, quando citam o trabalho em torno dos eixos interações e brincadeiras, como se observa, por exemplo, na proposta pedagógica do berçário:

“Num quarto momento realizamos a vivência principal do dia, envolvendo as interações, as brincadeiras e as diferentes linguagens. As vivências envolvem a língua materna, a linguagem matemática, a linguagem corporal, elementos da natureza, as questões de diversidade e gênero, de alimentação saudável e saúde, tecnologia integração entre turmas, envolvendo as expressões: gestual, verbal, prática, dramática e musical” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BERÇÁRIO M, p. 5).

A diversidade se faz presente na proposta pedagógica do Berçário M na medida em que se indica a integração entre as diferentes turmas do CAU-UFSCar e a diversidade de brinquedos ofertados aos bebês. Ao realizar a caracterização do grupo no início da proposta, uma das professoras destaca as crianças que são público alvo da Educação Especial e as crianças indígenas. Também há o destaque para a equipe de trabalho com o grupo, considerado-o como diversidade no trabalho realizado.

O tema da “diversidade” e da “identidade” se vêem alinhados com práticas da linguagem matemáticas e de literatura infantil e desenvolvido, dentro outros, por meio de projetos, como o “Projeto: identidade e diversidade”:

Neste projeto, nosso objetivo é trazer a família como histórica e mutável. As ações pedagógicas planejadas, bem como as mediações em situações em que as crianças espontaneamente podem trazer temáticas em suas brincadeiras relativas à vida familiar, objetivam que as crianças percebam a diversidade dos modelos familiares. [...] As famílias também serão convidadas a participar das propostas com as crianças e as vivências podem dialogar com as singularidades de cada família: realizar uma receita, contar sobre as origens da família, contar histórias, uma roda de música etc. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 3 T, p. 7).

O dia a dia, assim como outras propostas e recursos, também se sustentam na concepção de que o trabalho na Educação Infantil deve se pautar nas diferenças:

A convivência diária com outras crianças e adultos, mediadas pelas intervenções pedagógicas, pode constituir em um contexto altamente favorável à percepção e valorização de diferenças e identificação de semelhanças, contribuindo para o processo de formação de identidade. Pretende-se planejar situações e ações que envolvam os conceitos de identidade e alteridade (quem sou eu em relação aos outros) para que as crianças identifiquem suas características físicas: a cor da pele, dos olhos, dos cabelos, o tamanho dos pés, o formato dos olhos, a altura, peso etc. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 3 T, p. 7).

É importante destacar que serão incluídos livros que abordem a questão da identidade da criança negra e indígena. Grosso modo, a leitura de livros infantis que tragam personagens principais negros e histórias que estabeleçam relações afetivas positivas de pertencimento, como referência identitária e autoestima (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 3 T, p. 11).

O tema da diversidade aparece na proposta pedagógica do Berçário M em um tópico específico, que menciona “É importante fortalecer a autoestima a partir da representatividade. [...] Além disso, repertórios de músicas e histórias infantis envolvendo diferentes a educação para as relações étnico raciais, gênero e sexualidade (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BERÇÁRIO M, p. 4) e ainda “Além disso, na UAC, não há cores e brinquedos de menino e de menina, todos são de bebês e crianças, desenvolvendo assim a capacidade de solidariedade, empatia e respeito” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BERÇÁRIO M, p. 4).

Ainda a respeito da diversidade como um saber necessário ao trabalho na Educação Infantil e na educação de crianças e que marca as concepções presentes nesse espaço, a pesquisadora observou nas reuniões em que acompanhou:

A respeito da proposta pedagógica da UAC, na reunião de 21/02 foi comentado sobre a necessidade de **contemplar as crianças especiais e o tema das relações étnico raciais na proposta de cada professora**. Esses dois pontos parecem pontos que deveriam atravessar as propostas e não somente serem comentados ou indicados. A inclusão das crianças com deficiências é necessária, como prática de respeito e democracia. Neste caso, visualizo a necessidade de revisão do próprio PPP da UAC a esse respeito. Revisar uma proposta pedagógica institucional é necessário para uma educação de qualidade, atual, que contemple demandas atuais. Ainda, ao revisar o PPP da UAC é uma oportunidade para que as próximas

professoras revejam suas práticas, transpondo individualidades a fim de contemplar um objetivo expresso por elas mesmas: “se conhecer e se apoiar”. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 02 DE 20/03/2024, p. 7).

**Conhecer as crianças é um destaque importante**, que pode ser tanto apoiado pelos estagiários, como citado pela [nome de uma professora], como apoiado pela professora anterior, como quando a [nome de uma professora] menciona o apoio da [nome de uma professora] com esse atual grupo. No geral, as professoras comentam o quanto trabalhar na Educação Infantil é um processo que não possui receitas, mas que é aprendido no cotidiano, constantemente. Concordo com as professoras. Aprender a trabalhar na educação infantil é um processo de observação, de escuta, de cuidado e de atenção. Atenção para os detalhes, para as escolhas, para os conflitos. **Atenção para como agem os profissionais mais experientes, sobre como lidam com as situações.** (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 03 DE 17/04/2024, p.12).

Pontua-se que não foi de interesse na pesquisa pontuar os referenciais teóricos nos quais as às concepções de criança e de infância, expressas nos conteúdos das entrevistas, dos diários da pesquisadora e da proposta pedagógica, estão embasadas. Porém, é importante destacar que para além do referencial teórico - que de maneira geral dialoga com a Sociologia da Infância e com a Teoria Histórico Cultural - as concepções das professoras são baseadas no respeito, no diálogo, na pluralidade e na democracia.

## *Unidade 2. Conhecimento do desenvolvimento infantil*

O conhecimento do e sobre o desenvolvimento infantil surge nas entrevistas como elemento dos saberes docentes que permite a qualificação das práticas das professoras. A professora Cris, por exemplo, cita as situações conflituosas que ocorrem em turmas em que as professoras não compreendem muito bem a etapa do desenvolvimento das crianças e com isso, suas necessidades. Para essa professora, assim como para Jane e Frida, por exemplo, é preciso ter repertório e adequar as práticas de acordo com a faixa etária com que se está trabalhando. Com crianças bem pequenas, Jane e Hilma adequam a linguagem, visando uma comunicação mais efetiva com o grupo trabalhado. A professora Jane também menciona que é preciso conhecer a história de cada criança, o que permite inferir a necessidade de compreender o contexto social de cada criança como ponto de partida para o planejamento e para o trabalho pedagógico.

**Professora Jane:** Também eu acho que é **essa habilidade e eu acho que a parte de comunicação**, eu acho que eu consigo conversar com facilidade com as crianças mesmo elas sendo bem pequenas, tanto as menores quanto as maiores e isso é algo que eu friso muito no meu trabalho, **então eu “tô” sempre conversando, lógico que adequado a linguagem, de acordo com a idade das crianças.** (Entrevista realizada

em 14/03/2025).

**Professora Cris:** Da educação infantil? **É ser uma profissional com muitas responsabilidades e que precisa ter muito conhecimento, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento da criança e do bebê, né?** Porque como somos pedagogas polivalentes, então a gente precisa **dominar as diferentes linguagens da educação infantil**, e aí então, pra ser professora a gente precisa **ter um repertório muito grande de conhecimentos que a gente não vai adquirir com formação inicial**, não dá tempo. Ainda a pedagogia aqui são cinco anos, a minha foi quatro, né? E que precisamos num processo de **formação continuada** ir alimentando ou ressignificando, né? Essa **base de conhecimento pra ser professora**, então **entender sobre desenvolvimento [...]**” (Entrevista realizada em 18/12/2024).

**Professora Cris:** **Saber sobre desenvolvimento humano, interações humanas**, aí depois a questão das brincadeiras que envolvem o social, das diferentes linguagens, né? Acho que, mas as interações elas pegam mais que as linguagens. (Entrevista realizada em 18/12/2024).

**Professora Jane:** **Desenvolvimento infantil, conhecer as crianças, o contexto de cada criança.** É difícil, né? Mas estar aberto para conhecer, para ver como que elas interagem, isso é muito necessário, **saber o que elas têm de história**, porque é em cima disso que a gente vai construindo o nosso trabalho, né? **Saber questão de conhecimento pedagógico mesmo, como organizar um planejamento pedagógico, como organizar o trabalho, como pensar o ambiente, porque a educação infantil é muito ambiente.** (Entrevista realizada em 14/03/2025).

**Professora Frida:** **Então eu acho assim, quanto mais repertório a gente tem teoricamente, culturalmente, mais a gente consegue ter liberdade pra pensar nas propostas**, conhecendo a especificidade do desenvolvimento o que a gente vai fazer com as crianças, como a gente vai fazer com as crianças... Acho que quanto mais repertório a gente tem, mais liberdade a gente tem pra criar, é bem Vygotsky isso né. Ele fala: “Quanto mais material... mais rica a experiência da pessoa, mais material ela tem disponível para sua imaginação”. Que é bem isso, né? Para o professor ser criativo ele precisa ter mais experiência. (Entrevista realizada em 18/03/2025).

**Professora Hilma:** Até eu entender como que eu podia conversar e discutir determinados temas com as crianças da educação infantil, eu levei um tempo, não foi assim de repente, mas eu levei um tempo. **E acho que isso é um aprendizado para a gente, né? A gente está sempre aprendendo, né?** Como, agora eu vou para uma turma um pouquinho menor, que eu já trabalhei há dez anos atrás, onze anos atrás, mas eu estou tendo que pensar. (Entrevista realizada em 05/02/2025).

**Professora Frida:** Quanto mais rico o nosso repertório, quanto mais rico o nosso repertório mais material, quanto mais material a gente tem cultural assim, mais rico é o nosso trabalho com as crianças assim. Eu percebo isso na minha trajetória, quando em Jundiá era um material apostilado na época, então isso fechava muito o nosso trabalho, mas mesmo assim eu conseguia dar uma escapada, mas assim, **quanto mais a gente vai conhecendo...** Porque eu trabalho muito com artistas então eu percebo que quanto mais a gente vai se nutrindo esteticamente, mais a gente vai tendo ideias mais criativas, a gente como professor tem mais liberdade também pra pensar. (Entrevista realizada em 18/03/2025).

**Professora Elis Regina:** Eu acho que até o momento, eu vou dizer até o momento, porque eu não sei o que pode acontecer no amanhã, mas até o momento eu tenho tido uma boa relação com as famílias, e aí eu acho que isso também, especificamente com crianças menores, é importante. **É, também acho que estudar facilita um pouco, não tudo, é trocar experiências**, acho que aqui a gente tem um espaço com algumas professoras que dá pra fazer isso que é bom... (Entrevista realizada em

26/11/2024).

Desta categoria, destaca-se o olhar para as diferenças. Da mesma forma que se olha para as crianças e as infâncias sob a perspectiva das diferenças, também é possível olhar para as professoras e a própria escola sob o mesmo ponto de vista. Assim, considera-se que as crianças e as infâncias interrogam os saberes docentes, interrogar a forma como se faz a docência e a interroga a própria escola, pois

“Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício (...) seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios” (Tardif, 2010, p. 237).

#### **6.4.4 Categoria 4. O fazer docente no trabalho com bebês e crianças**

Nesta categoria, demonstram-se proeminentes conteúdos relativos ao modo de se realizar o trabalho com bebês e crianças no CAU-UFSCar. É importante ressaltar que esta categoria não se separa da anterior; os “saberes” e os “fazeres” caminham juntos na prática docente. Aqui, os mesmos são apresentados separadamente apenas para organização textual. “Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc) e o que *fazem*” (Tardif, 2014, p. 16).

À medida que essa categoria se desenha, deseja-se elucidar o modo como o trabalho docente na Educação Infantil pode ser refletido com as crianças maiores. Atravessa essa categoria os conceitos de autonomia docente e o trabalho com projetos; esses conceitos serão apresentados a seguir. As unidades que estruturam esta categoria são: 1) A autonomia docente; 2) Organização do trabalho pedagógico e 3) Avaliação de bebês e crianças.

##### Unidade 1. Autonomia docente

Esta unidade se constrói com base na ideia de que para ser professora de bebês e crianças é preciso ter autonomia. Essa autonomia se constrói de acordo com os contextos em que se trabalha. Com autonomia, as professoras podem fazer escolhas teóricas e metodológicas mais adequadas. Planejar a partir do que escutam das crianças é um ponto em destaque da autonomia docente no trabalho com bebês e crianças.

**Professora Mel:** Então Gi, eu acho que a criatividade e vou ser ousada em falar isso... mas, é porque a criança... Vamos supor, eu anoto muito, eu tenho o registro, meu registro eu faço no meu caderno de registro, então eu tenho meu caderno, eu faço diariamente lá, eu anoto e eu tenho o caderno da sala com as coisas que eles me falam então, eu anoto. Além, assim, das rodas de conversa, quando eles trazem novidade, eu tenho meu caderno de registro. Ai, eles falam coisas, eu anoto muito e deles falarem eu fico pensando: “Poxa, é verdade né?”. Vou te dar um exemplo: Uma criança caiu, a gente foi no parque ecológico e ela caiu, aí se ralou toda e eu não tinha nada lá pra passar, eu joguei uma aguinha, eu cuidei, assim, eu joguei. Ai ela falou assim: “Ai “prô”, você não trouxe nenhum kit de primeiro socorro?”. Ela falou assim: “Primeiro socorros”, “Primeiro socorro”, aí eu falei assim “Poxa Catarina, verdade, né? Por que que a Prô não...”. Daí eu começo a pensar... Aí sabe quando você... “Ai, que legal”, eu falo “Ai, eu me ofereço pro SAMU”, Você entendeu? Eu vou vendo assim a leitura das crianças e aí eu vou, tanto que é os passeios, eu falo “Ai, eu não entendo, eu não marco pra onde eu vou, eu marco os ônibus” e os passeios eu vou escutando eles. (Entrevista realizada em 27/11/2024).

**Professora Hilma:** Dentro da sala de aula a professora... ela tem **a sua autonomia**, né? **De trabalhar a teoria que ela quer, de trabalhar do jeito que ela quer.** Então, acho que isso é uma coisa que aqui é respeitado, né? Teve um período que ficavam mais, né? No ouvido da gente, mas hoje em dia acho que é respeitado, né? (Entrevista realizada em 05/02/2025).

**Professora Cris:** Então assim... aqui eu tenho uma **liberdade de expressão**, eu posso usar de **toda a minha liberdade de pensamento, pra fazer o que eu quero**, e o que eu acho que é certo e graças a [nome da coordenadora pedagógica] [...] que fala “Companheira, você sabe o que “tá” fazendo, você estudou pra isso, eu confio em você, não precisa ficar pegando na sua mão pra falar que você tem que fazer isso ou aquilo”, entendeu? (Entrevista realizada em 18/12/2024).

**Professora Elis Regina:** É, eu acho que **a gente tem autonomia mesmo no nosso trabalho**, eu acho que é uma autonomia... que a gente tem autonomia inclusive mesmo na ausência de algo, então, por exemplo, lá na no município eu tinha ausência de algumas coisas, mas não achava caminho ainda, assim, pra trabalhar era muito difícil. E aqui não, a gente consegue, tem uma infraestrutura mínima, acho que ainda poderia melhorar um monte de coisa, de brinquedo, de materiais, de menos plástico, enfim, mas ainda assim, eu acho que aqui a gente tem o mínimo. (Entrevista realizada em 26/11/2024).

**Professora Mel:** **Essa liberdade e a possibilidade de você poder desenvolver a sua metodologia**, eu acho que é muito importante, é a sua... eu vou falar metodologia porque tem várias linhas, **a sua forma de trabalho, a sua prática eu acho que é essa liberdade de... essa liberdade de você poder aplicar a sua pesquisa, eu acho que é essa liberdade**, eu sempre uso a liberdade né? Que para mim eu acho que é boa e importante. (Entrevista realizada em 27/11/2024).

**Professora Mel:** Nossa, isso é muito rico e como a gente vai aperfeiçoando isso né Gii, porque você começa a ver “Ai, eu podia ter feito”, eu gosto muito de refletir nesse caderninho que eu te falei porque eu falo: “Nossa é verdade, porque que eu fiz assim, eu deixei esse”, “Ai, “ta bom” então, no próximo eu vou me aperfeiçoar pra proporcionar isso na próxima turma”, sabe? Como você vai crescendo, nossa... Como a gente evolui né, a gente evolui, a gente tenta melhorar, a gente tenta ser melhor. Mas você pega e olha lá atrás, eu te falei essa linha, “Nossa se eu tivesse feito naquele momento”, “Ai e se eu tivesse aplicado isso na alfabetização?”. (Entrevista realizada em 18/12/2024).

A autonomia docente também aparece nos diários da pesquisadora:

A reunião do dia 08 é iniciada com a fala da [nome de uma funcionária], que destaca situações importantes no protocolo de saúde. A [nome de uma funcionária] salienta **a autonomia das professoras em decidir pela permanência ou dispensa das crianças** em casos de enfermidade, respaldadas no protocolo de saúde disponível à comunidade no site da UAC. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 01 DE 12/02/2024, p.2).

Um primeiro ponto de reflexão diz respeito ao uso de registros na UAC e o modo como as professoras se mobilizam para efetivarem esse uso no cotidiano com os bebês e as crianças pequenas. Os registros são dos mais diversos, desde fotografias, até o planejamento, portfólio e semanários. Na reunião do dia 21/02, o primeiro ponto de pauta da coordenação pedagógica contemplou a discussão sobre a importância dos semanários em cada grupo. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 02 DE 20/03/2024, p. 5).

Outra pauta discutida foi a data de entrega das propostas pedagógicas de cada professora, ficando acordado para abril. Discutimos também o uso dos semanários por cada professora e o formato em que eles são feitos atualmente. A [nome de uma funcionária] levanta a pauta mencionando a necessidade de uma prática comum entre as professoras a fim de não gerar desconfortos ou comparações entre turmas, o que parece já ter ocorrido em algum momento na unidade. A [nome de uma funcionária] menciona, por exemplo, os semanários da professora [nome de uma professora], produzido com base na concepção de “currículo emergente”. Nesse caso, [nome de uma funcionária] não inicia a semana com todas as atividades escritas no semanário, mas as registra ao final de cada dia. A professora Sandy, também produz seus semanários dessa forma, não fixando-o na sala, mas enviando-o às famílias ao final de cada semana. A [nome de uma professora] menciona que produz seus semanários a lápis, sendo possível apagar e reescrever sempre que necessário. A professora Hilma menciona que não se importa de riscar o que foi planejado, mas não foi realizado no dia. A professora Frida menciona o mesmo que a Hilma. As demais professoras não se posicionam a respeito, mas é possível compreender que nesse caso dos semanários, **as professoras possuem autonomia para realizarem da forma como se sentem mais confortáveis ou de acordo com as posições teóricas que adotam**, mas que em todos os casos partem do princípios da flexibilidade e do respeito aos tempos das crianças. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 01 DE 12/02/2024, p. 3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sublinham três princípios fundamentais para o trabalho docente e as práticas pedagógicas neste contexto, sendo eles os princípios éticos, políticos e estéticos. Ao que tange os princípios éticos, a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum destacam-se (Brasil, 2010). É possível refletir que esses princípios dizem respeito tanto à ação e experiências de bebês e crianças, quanto à prática docente referida no planejamento, na execução e na avaliação das propostas pedagógicas. Nóvoa (1992) destaca a autonomia como importante elemento da profissionalização docente e Tardif (2014), ao abordar a construção de saberes docentes na prática e no cotidiano, dá ênfase à autonomia dos professores na tomada de decisões pedagógicas.

## *Unidade 2. Organização do trabalho pedagógico*

Essa unidade encaminha a compreensão sobre a organização do trabalho pedagógico como um elemento fundamental dos fazeres docentes no trabalho com bebês e crianças. O trabalho com projetos destaca-se como alicerce para essa organização mais flexível e aberta do trabalho docente. Do conteúdo das entrevistas, destacam-se a intencionalidade pedagógica diante do trabalho com projetos, que integra diferenças individuais e coletivas ao trabalho que se pretende desenvolver. A participação das crianças e o protagonismo infantil também emergem com essa categoria.

**Professora Frida:** Nossa, acho que a **forma de organização do trabalho pedagógico é totalmente diferente**, assim... Acho que a semelhança eu diria assim que o professor, a professora **precisa ter um encantamento pelo conhecimento**, pela aprendizagem, pela ciência, pela arte. Acho que o professor ele precisa ter esse encantamento mesmo, gostar culturalmente mesmo, mas é totalmente diferente a forma de organização, mas eu penso assim, que até dentro da educação infantil ser professora, por exemplo, num berçário, é totalmente diferente de ser professora do grupo 5, do grupo 4, trabalhar num grupo 3 é totalmente diferente trabalhar num grupo 5. **Então, mesmo dentro da educação infantil, tem essas especificidades assim, então eu vejo que é totalmente diferente a forma de organização do trabalho pedagógico.** (Entrevista realizada em 18/03/2025).

**Professora Jane:** Então pra mim é muito difícil essa comparação mesmo porque eu fiquei muito pouco tempo no fundamental, a questão em comum entre os dois é... **Parte de conteúdo de conhecimento, de conhecimento pedagógico, saber organizar o seu trabalho pedagogicamente, pensando na faixa etária que você está atendendo**, essas coisas mais específicas do trabalho pedagógico se aproximam. (Entrevista realizada em 14/03/2025).

Alguns conteúdos das entrevistas permitem perceber que a autonomia docente se desenvolve a partir daquilo que as professoras têm familiaridade, por exemplo, o trabalho com artes, como citado pela professora Jane. A professora Frida em sua entrevista também revela o olhar para as artes e a cultura popular como um elemento que facilita o seu trabalho, o que permite refletir que, na medida em que há uma certa propensão para a realização de determinada atividade pelas professoras, a autonomia delas diante das propostas vai sendo desenvolvida. Assim, estar em um contexto que facilita a autonomia e em certa medida dá condições para que ela se desenvolva é um elemento central no desenvolvimento profissional dessas professoras.

**Professora Jane:** [...] eu gosto muito de artes, muito, assim desde criança e eu tive esse contato com a minha mãe, com a minha irmã e tal. Eu sempre penso em coisas, sei lá, vou desenvolver um projeto com eles e aí eu vou atrás dessa parte de artes. Porque eu sei que pra eles, lógico, é bom pra o seu desenvolvimento, mas eu tenho uma facilidade ali na leitura das obras e eu tendo essa segurança, flui, flui a roda de conversa, flui o estudo sobre. Então, eu acho que essa pergunta “tá” diretamente relacionada a coisas que eu gosto no perfil pessoal meu que acaba impactando. Eu acho que eu tenho uma facilidade em construir coisas, sei lá, **em fugir um pouco da casinha, sabe?** Tipo, dar um livrinho, dá uma proposta baseada num livrinho, sabe?

Eu sempre **busco outros caminhos** pra fazer e aqui eu encontro uma companheira ótima nisso [...]. (Entrevista realizada em 14/03/2025).

**Professora Mel:** Não tem nada parecido, **essa oportunidade que a gente tem, de estar desenvolvendo**, você pensa num projeto, numa pesquisa... poxa, você está ali com as crianças: “Será que dá certo? Vamos desenvolver essa proposta, será que funciona? será?”. Poxa a gente tem ali... É um laboratório vivo não é? É um laboratório, então é uma realidade totalmente diferente. (Entrevista realizada em 27/11/2024).

A respeito dos projetos de trabalho desenvolvidos à luz de diferentes perspectivas, temáticas e metodologias, foi possível observar, por meio das análises das propostas pedagógicas das professoras, que todas elas seguem o proposto pelo Projeto Político Pedagógico da instituição e caminham no sentido da escuta de bebês e crianças. Projetos com a literatura infantil, com a linguagem matemática, com as ciências e com a natureza são exemplos de propostas de projetos desenvolvidos pelas professoras.

A respeito do trabalho com projetos que envolvem a literatura infantil, observa-se por exemplo, na proposta pedagógica do berçário, que os e as bebês podem participar da rotina, pois

Diariamente, os bebês manuseiam livros de banho (plástico), tecido e de papel. Além disso, a professora lê histórias, usa recurso das caixas que contam histórias, faz dramatizações e mini teatros com diferentes tecidos e objetos (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BERÇÁRIO M, p. 2).

A rotina do Berçário é organizada de modo que sejam propostas práticas diárias e também vivências mais dirigidas, como as vivências musicais, as vivências de introdução alimentar, as vivências artísticas, de sensações e as vivências na natureza. É interessante notar que a professora compreende as vivências como um processo no qual são ofertadas oportunidades de aprender e se desenvolver aos bebês, como um fim em si mesma. Assim, “algumas produções terão só o processo e outras terão um produto final que poderá ser individual ou coletivo” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BERÇÁRIO M, p. 3).

No Berçário trabalha-se com a dinâmica das vivências permanentes e dos projetos de trabalho, tal como o “Projeto Bebelê” e “Visita em casa”, ambos buscando aproximar as famílias do contexto da Educação Infantil. A proposta assim descreve:

pretende-se apresentar gêneros textuais por meio de portadores textuais diversos, a fim de estimular a linguagem oral, criatividade, imaginação, escuta e ludicidade (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BERÇÁRIO T, p. 3).

Na proposta pedagógica desenvolvida para o trabalho com as crianças maiores, indica-se o desenvolvimento do projeto “Sacola de Leitura”. A professora responsável pelo

Grupo 3 T objetiva, dentre outros, o desenvolvimento de um comportamento leitor entre as crianças, visando a escolha de um horário para a leitura dos livros escolhidos, o local adequado para o momento de leitura, os cuidados para manusear a sacola e os livros, além do contato com os diferentes gêneros literários. No item “Organização do trabalho pedagógico” da proposta pedagógica do Grupo 3 T, a professora responsável expõe o papel da educação infantil, bem como o seu papel na educação das crianças do grupo, sendo ele o de planejar intencionalmente ações pedagógicas para que as crianças tenham contato com a cultura humana.

Neste ponto, dá-se atenção aos conceitos de protagonismo infantil e protagonismo compartilhado entre crianças e adultos nas instituições de Educação Infantil. Por protagonismo infantil, compreende-se o levar em conta as ideias, curiosidades e interesses de bebês e crianças no processo de ensino -aprendizagem, rompendo com uma visão linear e tradicional da educação em que o estudante recebe o conhecimento passado pelo professor. Assim,

Assumir esse novo paradigma significa romper com uma visão linear de desenvolvimento, com etapas universais a serem percorridas. Significa também considerar que as crianças, com suas produções singulares, criativas e imprevisíveis, podem apresentar diferentes processos tanto individuais quanto culturais, já que são sujeitos situados sócio-historicamente, com traços culturais de seu grupo, gênero, etnia, religião (Corsino et al., 2016, p. 15).

E ainda,

Acolher esse olhar infantil e se deixar afetar por ele seria uma das condições para se assumir o paradigma da competência das crianças e para compreender que nas interações entre eu e outro se confrontam múltiplos discursos e, nessa arena, constituímos-nos e somos constituídos mutuamente, sempre de forma inacabada e provisória (Corsino et al., 2016, p. 17).

Considerar o protagonismo de bebês e crianças na rotina e no planejamento na Educação Infantil corrobora com as DCNEI (Brasil, 2010), quando destacam a garantia de experiências que “Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (p. 25). Contudo, ressalta-se que esse protagonismo não se resume a deixar “que as crianças façam o que querem”. Significa, de outra forma, que como adultas mais experientes, as professoras tomem conhecimento dos desejos e necessidades infantis para mediar a aprendizagem, garantir experiências significativas, possibilitar a expressão e experimentação das diferentes linguagens infantis, bem como garantir os direitos fundamentais desses sujeitos. Assim,

Ao adulto sempre competirá: prover as necessidades básicas das crianças, proteger os seus direitos, responsabilizar-se pelo seu bem-estar, assumir a condição de sujeito mais velho e, portanto, mais experiente, maior em tamanho e força, e detentor, por tudo isso, de autoridade, entre outros. Essa verticalidade, inerente aos que chegaram antes, é necessária até mesmo para a sobrevivência e a segurança – física, emocional e afetiva – das crianças. Precisa, contudo, sustentar-se em uma horizontalidade ética, um agir ético responsável em relação ao outro, seja ele criança ou adulto. Assumir a legitimidade desse outro-criança significa entender que, na relação eu-outro, a alteridade (estado ou qualidade do que é outro, distinto, diferente) nos é constitutiva e se dá numa via de mão dupla: de um lado, as crianças se constituem na relação com os adultos, de outro, estes se constituem pelo olhar do outro-criança. O que a criança vê e experimenta, a partir das suas lentes, alcança uma profundidade que o adulto não será capaz de experimentar. Acolher esse olhar infantil e se deixar afetar por ele seria uma das condições para se assumir o paradigma da competência das crianças e para compreender que nas inter-relações entre eu e outro se confrontam múltiplos discursos e, nessa arena, constituímos-nos e somos constituídos mutuamente, sempre de forma inacabada e provisória.” (Corsino et al., 2016, p. 17).

Compreende-se que as crianças se constituem na relação com os adultos que assumem a responsabilidade por sua educação e também o adulto, aberto e flexível à escuta das crianças, aprende com elas, trilhando outra possibilidade de ser e estar no mundo. A este encontro de adultos e crianças, dá-se o nome de protagonismo compartilhado, no qual a experiência de um e de outro se complementam, constituindo a experiência do encontro.

tomar a competência das crianças como parâmetro para as interações delas conosco, adultos, só seria possível pela experiência do encontro, isto é, por uma relação que não seria nem de apropriação, porque o sujeito da apropriação é aquele que converte o outro em algo à sua medida, nem de reconhecimento, porque o sujeito do reconhecimento é aquele que vê no outro o que sabe, o que quer, o que imagina, não se abrindo ao inédito. O sujeito da experiência seria aquele que está disposto a se alterar pelo outro, a se transformar numa direção desconhecida. Isso exigiria do adulto não apenas conhecer as crianças ou ter conhecimentos de diversas áreas sobre elas e seus processos, mas renunciar a “toda vontade de saber, de poder e de controle para se aproximar da presença enigmática da infância e se deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo” (Larrosa, 1999, p. 196-197).

A palavra “sugerir” aparece na proposta pedagógica da professora do Grupo 3 T em diversos momentos e dá sentido à esta ideia de protagonismo compartilhado acima exposta. A expressão marca tanto a proposta da professora como a sua prática, sendo a sugestão uma forma de encaminhar o trabalho pedagógico na Educação Infantil. A postura da professora responsável pelo Grupo 3 T sugere uma identidade docente que se faz com as crianças, junto delas. “Assim, exploraremos com as crianças experiências com pinturas, desenhos, modelagem, recortes e colagens” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 3 T, p. 10).

A proposta do Grupo 4 M expõe diversos projetos que podem ser desenvolvidos ao longo dos semestres do ano. A professora responsável pelo grupo indica o nome do projeto e os campos de experiências aos quais estão articulados. Assim, é comentado na proposta

pedagógica analisada:

A metodologia adotada com o grupo 4 é o trabalho com projetos. Os projetos são ferramentas que possibilitam a participação das crianças por meio de investigações, levantamento de hipóteses, descobertas e conhecimentos. As crianças inventam, criam, observam e estabelecem relações (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 4 M, p. 3-4).

Na descrição de um dos projetos desse grupo, é possível observar certa intencionalidade pedagógica que se dirige ao protagonismo das crianças:

Quando uma criança está investigando, ela faz hipóteses com base naquilo que observa. O projeto “Pequenos Cientistas” foi pensado pautando-se na curiosidade e interesse de descoberta das crianças. Como pequenos cientistas, as crianças devem ter autonomia para criar suas próprias teorias e fazerem as próprias descobertas (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 4 M, p. 10).

O trabalho com projetos considera o protagonismo de bebês e crianças. As professoras, ao descreverem em suas propostas os objetivos e procedimentos para a realização dos projetos de trabalho, fazer emergir suas concepções sobre esses sujeitos, bem como suas concepções de ensino e de escola. A respeito do trabalho com projetos pedagógicos, Barbosa e Horn (2008) explicitam:

Essa visão de organização do trabalho pedagógico considera as crianças como coautoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola as têm colocado para um papel ativo e participativo. Quando trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente protagonistas (p. 84).

A professora do Berçário M, na sua proposta pedagógica, considera que os bebês pesquisam e constroem, como se pode observar em alguns trechos do documento:

A professora e os adultos da turma preparam o ambiente e materiais apropriados para as pesquisas e construções dos bebês. Eles têm a oportunidade de manipular materiais e de vivenciar ricas experiências sensoriais - visuais, auditivas, olfativas, táteis e gustativas (TUBENCHLAK, 2020) (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BERÇÁRIO M, p. 3).

um dos nossos princípios básicos é dar visibilidade ao protagonismo infantil e garantir relações em que envolvem o respeito, o afeto, a amorosidade, a escuta sensível do professores e dos estagiários, valorizando a participação ativa das crianças e a cultura da infância (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BERÇÁRIO M, p. 5).

Com a turma de crianças maiores, também é possível observar elementos que indicam concepções de criança e de infância que corroboram com a ideia de protagonismo infantil.

Assim, ao descrever o projeto “Fazendo arte...”, a professora responsável pelo Grupo 3 T indica que as crianças se expressam por meio dos desenhos, que fazem pesquisas e questionam o uso dos materiais, dos suportes, dos modelos etc.

Alinhado ao tema da identidade e diversidade, incluiremos também propostas em que as crianças planejem e criem seus desenhos a partir de interferências gráficas, previamente escolhidas pela professora. Esses desenhos podem ser propostos, por exemplo, em diferentes proporções, tanto na folha A4, como expandidas pelo espaço, em proporções diferentes (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 3 T, p. 10).

Na proposta pedagógica da turma de crianças de 5 e 6 anos, pode-se observar e analisar as concepções de ensino da professora, concepções estas que estão em consonância com as concepções expressas no PPP do CAU- UFSCar. Assim se observa:

As criança aprendem sobre o mundo, constroem e ampliam conhecimentos por meio de sua relação “com a cultura, com a arte, com os livros, com a história, com a experiência (Kramer, 2003, p 98” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 5 T, p. 2).

Isso porque os momentos que envolvem a brincadeira, a imaginação e fantasia possibilitam a partilha do mundo simbólico (produzindo, se apropriando e criando significado), favorecendo que as crianças construam sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Ostetto, 2005; Brasil, 2009) (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 5 T, p. 3).

Baseando-se no PPP da UAC, a proposta pedagógica do Grupo 5 favorece o trabalho de letramento, por meio de atividades cotidianas e da ludicidade. De acordo com a proposta pedagógica, os projetos de trabalho no G5 são elaborados a partir dos interesses das crianças ou mesmo propostos pela professora, de acordo com as demandas do grupo e devem proporcionar que as crianças “observem, questionem, levantem hipóteses, experimentem, pesquisem, trabalhem colaborativamente, busquem soluções para problemas, construam conhecimentos e façam descobertas” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 5 T, p. 4). Quando a professora utiliza da expressão “previstos” para se referir à realização dos projetos, pode-se compreender uma postura mais aberta e flexível frente a eles. A expressão “interdisciplinaridade” também sugere que os projetos sejam trabalhados de forma mais ampla e flexível. Mais do que atingir um objetivo único com os projetos, como a escrita de um jornal, a observação dos animais ou o desenho de autorretratos, os projetos visam promover autonomia, responsabilidade, investigação e descobertas diversas por meio delas, expressão de quem são as crianças e de como se identificam e se reconhecem, estimulando a

curiosidade e a imaginação.

O trabalho com projetos propicia a criação de uma história de vida coletiva. Aprende-se por meio do diálogo, da troca, do confronto entre diferentes pontos de vista e de opiniões, da negociação de significados. Para isso, compreende-se a criança como um ser ativo, perspicaz, que têm potencial, que se interessa, que é aberto ao novo e ao diferente e que é protagonista (Barbosa; Horn, 2008). O trabalho desenvolvido por meio de projetos pedagógicos pressupõe a interdisciplinaridade e

Tratando-se de uma metodologia centrada em problemas, o trabalho de projeto coloca-se na “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky) da criança, convidando-a a trabalhar acima e adianta das suas possibilidades, tornando-se um eficaz andaime para o seu desenvolvimento (Barbosa; Horn, 2008, p. 9).

### *Unidade 3. Avaliação de bebês e crianças*

O conteúdo das entrevistas realizadas não revelam grandes aspectos da avaliação de bebês e crianças, mas as proposta pedagógicas, ao considerarem a avaliação de bebês e crianças sob a perspectiva da Documentação Pedagógica, revelam marcas de uma identidade individual e coletiva das professoras que respeita as individualidades e necessidades infantis, que consideram o cotidiano como mola propulsora do currículo e do planejamento.

“A avaliação do bebê é considerada uma ação de acompanhamento e registro sem finalidade de promoção. Todas as interações e brincadeiras são observadas, registradas e avaliadas. [...] A documentação pedagógica é realizada através do diário da turma, registros dos bebês e do portfólio individual” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BERÇÁRIO M, p. 6).

Observar e registrar por meio de registros diários. “Essas observações devem ser usadas para planejar novas atividades e intervenções nas brincadeiras infantis. [...] Os documentos utilizados para registro serão: fotografias, vídeos, registros de trabalhos artísticos das crianças, diálogo e discussão com as estagiárias sobre as vivências com as crianças e diário feito pela docente da turma (as famílias podem levar o diário para casa)” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BERÇÁRIO T, p. 5).

“Avaliar, nesse sentido, tem como objetivo central perceber o que a criança desenvolveu e, quando necessário, pensar em outras estratégias para que a aprendizagem se concretize. Assim, sendo, é necessário planejar situações diversas nas quais se possa avaliar o que a crianças desenvolveu em relação aos objetivos do planejamento pedagógico e, dessa forma, planejar e/ou replanejar as ações seja para potencializar ainda mais as aprendizagens, seja para orientar e buscar novos caminhos” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 3 T, p. 13).

“Portanto, a avaliação na educação infantil ocorre o tempo todo à medida que a professora e estagiários/as acompanham as conquistas da criança que se efetivam, o êxito na realização das ações propostas, assim com as dificuldades que enfrentam para realizá-las” PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 3 T, p. 14).

A avaliação é comentada ao final da proposta do Grupo 3 T e é vista como um meio de oferecer informações importantes sobre a interação, a exploração e aprendizagens durante as vivências, as conquistas diárias e momentos significativos vivenciados no CAU-UFSCar pelas crianças. Os registros gráficos (desenho, pintura, escrita, escultura) e fotográficos são citados como forma de acompanhar o desenvolvimento das crianças do Grupo 5 T.

Apesar da menção aos registros gráficos e fotográficos, não emerge do conteúdo das entrevistas e das propostas a forma de se realizar a Documentação Pedagógica, tampouco a compreensão de que a Documentação é uma concepção de trabalho na Educação Infantil. Compreende-se que os registros, por si só, não se traduzem em uma Documentação Pedagógica, requerendo a partilha com as crianças, entre as professoras e até mesmo com as famílias para que isso ocorra.

Os portfólios a serem produzidos ao final de cada ano letivo são comentados nas propostas pedagógicas, bem como são explicitados no PPP do CAU-UFSCar. Porém, há outras formas de Documentação que poderiam ser organizadas para visibilizar e valorizar as experiências infantis, bem como acompanhar a vida de bebês, crianças e professoras no cotidiano da instituição. Os livros de turma, as mini-histórias, os documentários, painéis e outras formas de Documentação são importantes para tornar visível as aprendizagens infantis e para acompanhar as práticas pedagógicas (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

#### **6.4.5 Categoria 5. Condições essenciais para o trabalho com bebês e crianças**

Esta categoria organiza-se em cinco unidades de análise, sendo elas 1) Número de pessoas e de crianças por turma; 2) Recursos e materiais diversos; 3) Carga horária de trabalho e planejamento; 4) Equipe composta por diversos profissionais e 5) Pesquisa e reflexão. Com esta categoria, deseja-se enfatizar que, para além da formação inicial e continuada de uma equipe, das necessidades docentes de uma unidade de Educação Infantil e dos saberes e dos fazeres docentes para o trabalho com bebês e crianças, há condições que são essenciais para que esse trabalho ocorra com qualidade, respeitando os direitos fundamentais das crianças. Ainda, reflete sobre como essas condições permitem que o trabalho realizado neste contexto se torne diferenciado em relação às outras redes de ensino, bem como outras etapas da Educação Básica.

Salienta-se, contudo, que das condições essenciais para o trabalho com bebês e crianças pequenas, há aquelas condições que se pautam nos princípios da ética, da política e na estética. Esses princípios precisam ser cumpridos independentemente das condições estruturais, dos recursos e materiais disponíveis e da carga horária de trabalho de qualquer instituição educativa. Esses princípios se tornam potentes a partir daquilo que já destacou-se nas categorias anteriores, ou seja, na formação inicial e continuada das professoras, na autonomia no trabalho que realizam, nas concepções e conhecimentos que constroem sobre as crianças e as infâncias e principalmente, pela habilidade desenvolvida ao longo do tempo de escutar e dialogar.

### *Unidades 1. Número de pessoas e de crianças por turma*

Esta unidade se desenha ao olhar para o número de adultos e crianças por turma. O número de crianças, muitas vezes elevado, leva as professoras à um desgaste físico e mental que não favorece o planejamento e a escuta. A fala da professora Cris em sua entrevista, é reveladora sobre esse aspecto: **“eu preciso de tempo, eu preciso escutar, eu preciso de gente pra me ajudar...”**.

**Professora Sandy:** Mas, essas dificuldades existem também... essas de falta de pessoal, de falta de...mas eu acho que de dificuldades enquanto ser professora sabe, é... “Tá” na nossa ação... **porque nenhum contexto vai ser perfeito nessas outras coisas**, nenhum contexto vai ser perfeito, então assim a nossa ação ela é difícil, ela traz as dificuldades, então é uma questão de escolha e fazer essa escolha todo dia de: “Olha independente das dificuldades, eu vou dar o meu melhor.” (Entrevista realizada em 21/11/2024).

**Professora Elis Regina:** [...] não, eu acho que de dificuldades tem algumas **questões ainda as vezes da gestão**, às vezes, não estou dizendo aqui, acho que no geral, sabe? **Quando elas são impostas**, aqui ocorre muito pouco isso perto de outros locais que eu já trabalhei. E, eu acho que especificamente daqui, **as obras, acho que é um terror**, eu entro em pânico de pensar, [...]. **Quando não tinha pessoas suficientes para trabalhar aqui**, então assim, eu já trabalhei no começo do ano passado, eu com e mais auxiliar com seis crianças, na hora de raspar a maçã, como é que você faz para raspar seis maçãs para quem estiver com fome ao mesmo tempo? (Entrevista realizada em 26/11/2024).

**Professora Cris:** Então assim, pra eu garantir e contemplar todas essas expectativas, esses sonhos, **eu preciso de tempo, eu preciso escutar, eu preciso de gente pra me ajudar**. (Entrevista realizada em 18/12/2024).

**Professora Cris:** Ai, a gente aqui, com um monte de bebês, a gente não consegue ir lá buscar comida e elas não podem sair da cozinha, porque é regra da empresa, aí você espera um anjo aparecer e ajudar com a comida. “Olha, agora é hora da comida e eu tô sozinha aqui com sete bebês”. Não é assim? Acontece, né? A gente tem adultos, mas as vezes foi no café, teve o imprevisto, não sei o quê, como a [nome de uma professora] sempre falou e ninguém nunca atendeu, precisa de um interfone no berçário pra alguém da administração[...] Então assim, uma educação, como se diz,

né? Aquele ditado “É preciso de uma aldeia para educar uma criança”, então, essa pessoa sozinha não é uma aldeia, não vai dar certo essa educação, vai ficar faltando muito, né? (Entrevista realizada em 18/12/2024).

**Professora Mel:** É manter, é manter né? E mostrar pro outro o quanto é bom é... Fazer: “Olha, vamos proporcionar, vamos fazer”, “Ah, mas eu não tenho isso” mas eu também não tenho isso”, “Ah, mas eu não tenho pessoa”, “Mas, eu também não tenho pessoa” e aí eu dou muito exemplo: na prefeitura eu tenho 32 crianças em duas, né? Eu falava: “Eu tenho tudo em roda, **é lógico que não vai ser com a qualidade que a gente faz aqui**”. Lógico, não tô sendo hipócrita de falar, mas você faz, você consegue fazer, entendeu? É, você consegue, alguma coisa você consegue desenvolver ali, não é “Ah, que não tem pessoa, porque eu não tenho material”. [...] Então eu não sei, eu acho que essa é a maior dificuldade, é essa vontade, sabe? Não é estabelecer, não é, mas você cansa às vezes e aí você volta a caminhar sozinha e aí tem essas críticas, né? Você me entende? (Entrevista realizada em 27/11/2024).

**Professora Jane:** No grupo 2 [...] a maior dificuldade foi o manejo da turma sem ter recurso humano, [...] só tinha uma estagiária com 14 na turma, 8 estavam usando fralda ainda... a minha estagiária, a mãe dela teve um problema de saúde muito sério e ela teve que se afastar [...] além de todo o desgaste físico, tinha um desgaste emocional de responsabilidade com aquelas crianças, porque criança de 2 anos você pisca e aconteceu um acidente e eu estava sozinha ali com eles... [...] E era frustrante porque eu não conseguia desenvolver o trabalho assim eu pensava em uma organização e eu não conseguia porque não tinha ninguém ali (Entrevista realizada em 14/03/2025).

**Professora Jane:** Então essa foi a maior dificuldade, depois do segundo ano, em 2023, que a gente pensa, né? Hoje eu tenho duas auxiliando, precisaria de mais uma. Se a gente comparar com a realidade das professoras: **“Nossa, mas você quer mais uma? Você já tem duas.” Quero mais uma, porque para ela desenvolver um trabalho de qualidade eu preciso, é necessário.** Eu fui tentar fazer uma intervenção mais dirigida com crianças em grupos menores ontem [...] foi muito difícil porque eu **não tinha mais gente para auxiliar** e aí a sua cabeça não fica ali, fica ali fora que a criança pode ter se machucado, porque teve um conflito, se eu tenho mais gente para auxiliar nisso, né? Então isso é uma dificuldade de maneira geral, não só minha, **mas que é necessário mais recurso humano.**” (Entrevista realizada em 14/03/2025).

**Professora Hilma:** É só essa questão da estrutura mesmo, né? O ano passado, né, ficou aquela rotatividade, eu fui várias vezes reclamar na direção, é... **O que eu sinto falta é de um quadro de pessoal que seja fixo,** porque uma coisa é a gente trabalhar com uma pessoa o ano inteiro nos ajudando na sala de aula e outra coisa é na segunda vir uma, na terça vem outra, na quarta vem a mesma que veio na segunda, sabe? Que foi como... como estou nos últimos anos, **que isso me desestrutura psicologicamente muito,** o ano passado por conta, né, das três crianças com autismo, tinha dia que tinha quase trinta pessoas na sala de aula. Então eu, às vezes, eu estava tão fora assim, eu percebia que eu estava... Precisava sair, tomar uma água, dar uma volta, fingi que fiz alguma coisa e depois, esperava e voltava. Porque é muita gente falando juntas numa sala, quando chovia, por exemplo, de uma sala de aula e as mudanças também... isso não é legal porque a informação que você passa para um colaborador num dia é o outro do outro dia não recebeu, faz diferença. **Então, eu sinto falta é de uma equipe fixa e estruturada, pode falar?** (Entrevista realizada em 05/02/2025).

**Professora Sandy:** É claro que o tempo que elas têm que se dedicar é também muito maior, então isso, isso prejudica esse tempo que elas dedicam pra formação delas, mas tem professoras da rede que tem uma formação tão igual as da instituição universitária, mas eu acho que talvez **esse número maior de crianças, essa escassez de recursos tanto pessoal,** né? Físico ali, quanto... (Entrevista realizada em 21/11/2024).

**Professora Jane:** Mas, uma coisa da resposta anterior, **é menos quantidade de criança**, o grupo dois que eu “tô” são 15 crianças, não dá, não dá. **É uma quantidade muito grande**, eles estão desenvolvendo autonomia, tem muitos que estão usando fralda, estão no momento do desfralde, estão no momento de construção de autonomia, **a sala é pequena**, precisa ser reduzida também, reduzir o número de crianças. E é engraçado no sentido irônico essa questão né? Que a gente fala: “Ah reduzir o número de crianças”. Porque alguém, talvez da prefeitura, vai olhar: “Mas são só 15! E vocês ainda tem a ajuda, do que que tá reclamando?” **Não, eu “tô” tentando lutar por um ambiente de qualidade**, o que não deveria acontecer, jamais, seria 18 bebês numa sala pra um professor e um auxiliar, **toda sala deveria ter um número reduzido de crianças com gente pra auxiliar**, pra desenvolver um trabalho de boa qualidade. Então não tô: “Ai, esbanjando, ai, eu quero reduzir pra 12, mesmo tendo auxiliar.” Não, é porque o trabalho na educação infantil necessita disso, **de poucas crianças para você desenvolver um trabalho de qualidade, né?** É importante, lógico, não vai reduzir para cinco, porque é importante essa interação... mas o número é adequado. (Entrevista realizada em 14/03/2025).

Considerando que o CAU-UFSCar é uma instituição que atende bebês e crianças e se insere no contexto da universidade pública, a premissa do trabalho ali realizado é a qualidade dos serviços. Assim se expressa no PPP da instituição: “A educação apresenta desafios sempre. Entendemos nossos desafios, e buscamos formas de superá-los, aprendendo com eles. Nossa equipe tem compromisso com uma educação de qualidade, fundamentada em princípios éticos e democráticos” (p. 13).

Por vezes, a pesquisadora presenciou e vivenciou o dilema do número de adultos em relação ao número de crianças para o atendimento diário. Junção de turmas e poucos profissionais para apoio nas demandas do dia a dia ocasionam, dentre outras situações, a sobrecarga mental e física da equipe. Nas reuniões de Estudos em Serviços e Reuniões Administrativas, a discussão sobre a redução do número de bebês e crianças por turma sempre vinha à tona:

A **reunião administrativa** do dia 09/10 conta com uma pauta importante a respeito da redução do número de crianças no g2. Na ocasião, o grupo 2 (de crianças entre 2 e 3 anos) era composto por 15 crianças e as professoras almejavam reduzir esse número para 12. As professoras argumentam com base em diversos aspectos sobre essa redução: o tamanho das turmas, as formas de atendimento em outras unidades de educação infantil universitária, a redução em relação aos outros grupos (o que a diretora interroga sobre a necessidade de também se reduzir o número de crianças em outros grupos). A esse respeito, não há concordância entre as professoras. Uma quantidade considerável de pessoas parecem concordar sobre a redução do número de crianças no G2, **considerando a faixa etária e as necessidades desse grupo específico**, enquanto outro grupo de professoras discorda, argumentando sobre direitos das crianças e suas famílias, comparando o CAU à outras unidades de educação infantil de outras redes, como a prefeitura da cidade. A esse respeito, coloco-me à reflexão: o tipo de atendimento ofertado no CAU é o mesmo que em outras instituições? Trata-se da mesma proposta? O grande problema está no número de crianças ou na falta de profissionais efetivos? Ainda que o número de profissionais efetivos aumente, as condições estruturais permitem que se mantenha

esse número de crianças? Ao todo, são atendidas 30 crianças no G2 (manhã e tarde), o que é um número superior ao atendimento em outras instituições. Nesse sentido, qual é o nosso objetivo? Atender as crianças ou somente as necessidades de suas famílias? Qual o limite entre o direito à educação e o direito à educação de qualidade, compreendendo que qualidade pressupõe condições de trabalho adequadas aos/as profissionais? (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 07 DE 02/05/2025, p. 30).

Neste trecho, observa-se o dilema enfrentado que faz questionar a quantidade em oposição à qualidade do atendimento do CAU-UFSCar. O número de crianças por turma em relação ao número de adultos não é superior ao recomendado, mas caminha dentro do limite estipulado, ou seja, de 5 bebês de 0 a 12 meses por educadora, de 8 a 15 crianças por educadora na faixa etária entre 1 e 2 anos e de 20 a 25 crianças por educadora na faixa etária de 4 e 5 anos. Porém, esses números aparecem como sugestões, ficando a cargo de cada sistema municipal ou estadual estabelecer os seus parâmetros. No caso do CAU-UFSCar, há autonomia da instituição em estabelecer outros limites de acordo com as suas demandas e possibilidades, este caso, considerando-se o espaço físico e a quantidade de profissionais disponíveis a cada ano.

Nóvoa (1992; 1995) colabora nesta reflexão ao dimensionar que as condições reais de trabalho dos professores dimensionam suas identidades, impactando a autonomia e a reflexão docente. Entre estas condições, a superlotação das salas é citada. Nessa perspectiva, o autor afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25). Tal entendimento reforça que o desenvolvimento profissional docente ocorre no entrelaçamento entre teoria e prática, sendo fortemente influenciado pelo contexto institucional, pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar e pelas condições objetivas de trabalho. Assim, elementos como o número de crianças por turma, o tempo disponível e as possibilidades de interação pedagógica tornam-se centrais para a qualidade do ensino e para a constituição da identidade docente.

## *Unidade 2. Recursos e materiais diversos*

Os conteúdos sobre os recursos e materiais diversos expressos nas entrevistas permitem refletir sobre estes como elementos da valorização profissional e como elementos que garantem ou não os direitos de bebês e crianças à uma educação de qualidade. A falta de brinquedos e materiais se destacam e o “**tirar dinheiro do bolso**” revelam que o contexto

analisado, apesar de diferenciado do ponto de vista das possibilidades no âmbito da universidade, ainda não atinge o ideal que é integrar o cuidado e a educação no atendimento de qualidade de bebês e crianças na Educação Infantil.

**Professora Cris:** **Eu queria ter uma sala de professores**, igual a professora, os professores do ensino superior, ter uma mesa, o nosso computador, uma impressora e tal, entendeu? Não tem... não tem nenhum armário para guardar a bolsa, eu coloco minha bolsa aqui, eu coloco todas as minhas coisas no carro, entendeu? **Eu queria espaço para guardar minhas caixas, meus materiais, falta material.** A gente faz listas e listas na UAC, eu já estou aqui há 10 anos e meio, **a gente já fez listas de livros que poderia comprar, materiais, nunca vi uma instituição que não tenha um bambolê, uma bola, o que tem a gente compra, entendeu? Não pode, a gente tira muita coisa do bolso pra poder fazer um trabalho redondinho.** (Entrevista realizada em 18/12/2024).

**Professora Jane:** **Material diverso, falta muito brinquedo, falta muito... Eu tiro muito dinheiro do meu salário pra comprar material,** muito... eu nem coloco na conta porque senão eu não vou ter dó, mas assim todo mês eu “tô” comprando alguma coisa. (Entrevista realizada em 14/03/2025).

**Professora Jane:** Eu penso muito na questão estética também das coisas que a gente produz, dá diferença no estético e estético faz parte, estão nas diretrizes sobre a estética na educação infantil e dá muito, **então, questão de material...** desde tipo de tinta, tipo de pincéis diferentes, papéis diferentes, tecidos. Essa semana eu vou fazer uma proposta, **eu tive que comprar** tecido de algodão cru e é super legal trabalhar com algodão cru com eles, não tem e é caro, é 27 reais o metro e eu tenho uma sala de 15 crianças. (Entrevista realizada em 14/03/2025).

**Professora Jane:** Mas assim, a priori **a questão de brinquedo e material faz muita**, muita falta, assim muita falta e eu não acho... **Ah! E livro**, não tem livro que eu uso daqui, muito ruim o acervo, muito ruim, eu peguei uma vez um livro que estava falando que a mula emperrou e o homem deu um chicote, deu uma chicotada na mula sabe? São coisas que não dá... (Entrevista realizada em 14/03/2025).

A respeito dos materiais e dos recursos disponíveis para o trabalho com bebês e crianças, uma das propostas pedagógicas analisadas indica que “É papel da educação infantil proporcionar a exploração desses materiais e recursos, bem como apresentar os procedimentos de uso” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRUPO 3 T, p. 10).

Nos diários da pesquisadora, também foi possível refletir sobre as condições infra estruturais que permeiam o trabalho com bebês e crianças.

Um dos pontos de pauta em destaque nessa reunião tratou da atualização do calendário da UAC e reposição de dois dias letivos que prorrogou o retorno das crianças em fevereiro. Na reunião do Conselho, **as famílias “cobraram”** a UAC sobre a reposição, indicando prejuízo à elas, uma vez que os dois dias que a UAC não abriu para atender as crianças. Faço um adendo a esses dois dias, que foram autorizados pela ProACE, uma vez que iniciou-se uma reforma da unidade no período das férias e a mesma se estende até hoje, devendo acontecer durante todo o semestre. As professoras decidiram por adiar o retorno em vistas de organizar os espaços, deixando-o minimamente adequado para os bebês e as crianças. As famílias, na reunião do Conselho, expressaram descontentamento com a situação,

**mencionando que tiveram prejuízo, já que muitas delas não contavam com apoio para ficar com as crianças enquanto estavam trabalhando.** Uma das sugestões para a reposição desses dois dias foi retornar das férias em julho diretamente com crianças, usando os dois dias que deveriam ser dedicados ao planejamento docente para o atendimento dessa demanda. As professoras que são membros do Conselho refutaram esse argumento e levaram para a reunião administrativa essa questão. Para elas, não havia possibilidade de retornar das férias diretamente com crianças sem realizar planejamento para isso. Observando e ficando atenta a tais questões, me coloco dois questionamentos “**A UAC é assistência?**” ou melhor “**A UAC é somente assistência?**” e “**O que significa planejar na Educação Infantil?**”. Assim, vejo como um dilema. Se faz necessário respeitar o planejamento das professoras, mas o concebemos como flexível, emergente, ou seja, poderia ser realizado de forma coletiva com as próprias crianças, ou mesmo dedicar apenas um dos dias para tal. Por outro lado, abrir mão do planejamento seria aceitar o que as famílias nos colocaram, de que a UAC precisava estar aberta para “receber” as crianças já que elas precisavam trabalhar. São questões que pareciam ou deveriam estar superadas, mas que são latentes ao trabalho na educação infantil. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 02 DE 20/03/2024, p. 10).

Quando as professoras comentam sobre a necessidade de brinquedos e materiais para a realização do trabalho pedagógico, retoma-se a categoria anterior à respeito da organização do trabalho pedagógico e da autonomia docente. Fala-se dos materiais e recursos que alimentam a criatividade das professoras, que favorecem seus planejamentos, que lhes permitem possibilitar experiências integrando diferentes linguagens às crianças. As professoras citam materiais alternativos, como bancadas de luz e brinquedos montessorianos, mas também citam materiais de uso básico, como folhas de diferentes cores e texturas e tecidos para pintura. O documento “*Crítérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*” (Brasil, 2009), encomendado pelo Ministério da Educação à Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, aponta os seguintes critérios de qualidade referentes aos materiais e serviços:

O orçamento das creches prevê compra, reposição e manutenção de mobiliário, equipamentos e materiais necessários para que os ambientes sejam aconchegantes, seguros e estimulantes (Brasil, 2009, p. 35).

Os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumento do direito à brincadeira e não como um presente excepcional (Brasil, 2009, p. 38).

O orçamento para creches prevê a compra e reposição de livros e materiais adequados para o número de crianças e as faixas etárias (Brasil, 2009, p. 39).

Os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumentos importantes para a promoção do desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos das crianças (Brasil, 2009, p. 39).

A organização dos espaços e dos materiais aparece nas DCNEI (Brasil, 2010) orientando a compreensão sobre estes como dimensões centrais no trabalho pedagógico da Educação Infantil, como integradores das diferentes linguagens e experiências. Visualiza-se com isso, dentre outras questões, a dimensão estética do trabalho realizado na Educação Infantil, dimensão esta que atinge a valorização das produções infantis e a aprendizagem da arte como linguagem, ou seja, a própria estética dos espaços e dos materiais como linguagem.

A arte como linguagem promove o processo de investigação, de exploração, de expressão e de criação do mundo pelas crianças. Pode-se refletir sobre a arte como linguagem que mais se aproxima do universo infantil, como elemento da cultura que se integra à própria cultura das crianças, ou seja, a cultura infantil.

A compreensão da arte como linguagem na Educação Infantil pode ser aprofundada a partir das contribuições de diversos pesquisadores e pesquisadoras do campo da Educação das Infâncias, entre eles, Sônia Kramer, que concebe a infância como uma construção social e cultural, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos na produção de significados. Nessa perspectiva, suas diferentes formas de expressão - como o desenho, a brincadeira e outras manifestações artísticas - devem ser valorizadas no contexto educativo. Como afirma a autora, é necessário compreender a criança como sujeito histórico e social, capaz de produzir cultura (Kramer, 2003, p. 15).

A arte se constitui como uma linguagem fundamental por meio da qual as crianças expressam experiências, emoções e modos próprios de interpretar o mundo, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam e ampliem essas produções simbólicas. Flexionando essa ideia para defender a educação de todas as crianças, compreende-se que:

A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura (Kramer, 2006, p. 209-210).

Fala-se, a partir desta compreensão da arte como pressuposto do trabalho com crianças, do encantamento necessário nas práticas pedagógicas. Fala-se de materiais e recursos que, unidos à intencionalidade da professora, incitam o encantamento.

Paulo Freire destaca que o ato de ensinar exige uma postura ética e estética diante do mundo, afirmando que “ensinar exige alegria e esperança” (Freire, 1996, p. 47). Tal perspectiva evidencia que o trabalho docente se constrói também na capacidade de se

envolver, de se abrir ao novo e de estabelecer relações significativas com as crianças, dimensões da sensibilidade e da afetividade que podem ser compreendidas como encantamento. Porém, interroga-se: como desenvolver sensibilidade e afetividade inserindo-se em contextos que nem sempre favorecem esta prerrogativa, que nem sempre reafirmam o status profissional da docência, destacando-se as questões mais complexas, como as já citadas, como também as mais simples, como a falta de um local adequado para a pausa do café, como comenta a professora Cris em sua entrevista.

Por vezes, observou-se no cotidiano da instituição investigada situações e diálogos em que um dos materiais desejáveis eram livros de literatura infantil. O acervo da instituição, não renovado nos últimos dez anos, carecia de títulos importantes e utilizados nas práticas das professoras. A solução, encontrada de forma provisória, mas que perdurava ao longo do anos, foi a criação de acervos particulares, também adquiridos com recursos próprios. Campanhas para arrecadação de livros usados também ocorriam em algumas turmas. Reflete-se sobre como o encantamento e a curiosidade das professoras, tão presente como marcas de suas identidades, vai se perdendo ou minando em razão da escassez e do imprevisto decorrentes da falta de materiais e outros recursos.

A literatura, neste caso, a falta de literatura, é tratada como um direito que é ou deixa de ser garantido à bebês e crianças neste contexto. Não se trata de ser mais um material disponível ou não na instituição, mas de um direito, que se garantido, alimenta a formação cultural de todos os sujeitos. Trata-se da apresentação e exploração do mundo por meio das histórias contidas nos livros de literatura, da oportunidade dada à bebês e crianças de diferentes realidades de conhecer outras realidades, outros lugares, outras paisagens, outros sentidos e de se transpor a linguagem literária em outras linguagens, como a música, o teatro e a dança.

### *Unidade 3. Carga horária de trabalho e planejamento*

A carga horária de trabalho das professoras e a forma de planejamento aparecem como condições essenciais do trabalho docente com bebês e crianças. A carga horária de trabalho aparece sob dois pontos de vista, um primeiro, referente à **rigidez** da carga horária de trabalho, com horários demarcados para o início e o final da jornada com bebês e crianças e o **diferencial** que é a jornada de 40 horas semanais de trabalho, sendo apenas uma parte destinada ao ensino.

**Professora Cris:** É... então a dificuldade é a **própria rotina estabelecida, né? Tem uma rigidez de horário, né?** Que você tem que seguir, então assim... no começo tudo é legal, depois vai sendo um peso. (Entrevista realizada em 18/12/2024).

A professora Cris se refere, neste trecho, à condição da professora do EBTT no cenário da universidade, que, se comparada às condições de trabalho dos professores e professoras do Ensino Superior, acaba por ser desigual. A queixa/denúncia caminha no sentido de elucidar que apesar de carreiras distintas, o EBTT e o Magistério do Ensino Superior possuem as mesmas atribuições no âmbito da pesquisa, da extensão e da gestão universitária. Assim, a discrepância em relação ao ensino merece destaque.

**Professora Frida:** Olha...Na condição de professora? Olha, eu acho assim, que dificuldade a gente tem em todo momento, tem ano que eu acho que vai dar certo caminhar por um caminho, depois eu vejo que não dá certo, que aquela turminha ali não está, né? É... não será incentivada pela proposta que eu fiz. Ai acho que reorganizar isso e dar conta, assim, do monte de temas que eles querem discutir, né? Para poder caber dentro do ano letivo. [...] Às vezes, eu acho que não consigo me organizar muito nisso, acho que me falta um pouco de organização, talvez, nessa coisa de como organizar mesmo os temas. E depois, também, às vezes, eu não sei se a forma como eu organizo é a forma que está correta. Ah não sei, às vezes eu acho que dá certo, às vezes eu acho que não dá. Mas, enfim, quando não dá a gente tenta retomar de uma outra forma. (Entrevista realizada em 18/03/2025).

**Professora Frida:** A grande diferença que eu vejo da da instituição de educação infantil universitária: a primeira coisa, isso deveria ser regra pra todos é ser 40 horas, a começar por aí. Pra que você tenha o tempo com as crianças e para que você tenha o tempo de estudo de pesquisa, de planejamento... acho que é o ponto, além da questão da remuneração, que a gente sabe como é o piso, o salário dos professores em sua maioria, então essa questão salarial. **Mas, eu acho que ser 40 horas deveria ser regra, né?** Quais são as condições de trabalho de um professor que trabalha 40 horas em uma instituição e de um professor que trabalha em duas escolas? (Entrevista realizada em 18/03/2025).

A jornada de 40h semanais, sendo somente 20h destinadas ao trabalho de ensino com bebês e crianças, permite que as professoras estejam um período do dia disponíveis para outras atividades, como atividades de planejamento, de reunião com as famílias e outros profissionais, de reuniões de estudo com a gestão da instituição, mas também cumprindo o tripé universitário da pesquisa e da extensão. Apesar de diferenciado em relação à outros contextos e redes de ensino, ainda é possível visualizar que o contexto estudado apresenta uma sobrecarga de trabalho, que por vezes, não caminha no sentido das condições essenciais para o trabalho com bebês e crianças.

*Unidade 4. Equipe composta por diversos profissionais*

Esta unidade destaca a necessidade de uma equipe multiprofissional, bem como de profissionais especialistas em determinadas áreas do conhecimento para uma condição essencial no trabalho com bebês e crianças.

**Professora Sandy:** Eu acho que embora a gente tenha condições muito melhores do que outros lugares, a gente também tem que pensar em aprimoramento, então por exemplo, **eu sinto falta de professores especialistas em algumas áreas**, professores por exemplo de artes, professores... Porque o professor de educação infantil é o que a gente tava falando, é... **Não dá conta de você abarcar tudo que que necessita, né? Na formação do ser humano...** Só num curso de pedagogia. Por mais que você tenha uma disciplina ligada à musicalização, você não vai dar conta de dar uma aula de música pras crianças, então eu me sinto sim... Não preparada para todas essas vertentes do conhecimento. A gente faz, a gente busca aprender, a gente vai lá e busca aprender e compra livros e ver como faz e troca entre a gente mesmo os conhecimentos, mas ter um professor de artes, ter um professor de música, ter um professor sim de educação física, ter um professor de educação especial que vai ter um olhar específico pras crianças público-alvo. Então, nesse sentido eu acho que... **que poderia ser melhorado.** (Entrevista realizada em 21/11/2024).

**Professora Jane:** Mas, é mais em nível de formação profissional e que acaba refletindo obviamente no trabalho com as crianças, **falta mais professores efetivos aqui dentro**, muito porque... primeiro ponto questão pessoal, a gente fica doente... eu não descanso em casa porque eu não sei se vai ter alguém pra me substituir e é errado [...]. Então tem que ter **mais professores efetivos**. Porque aqui, diferente do município, a gente não tem uma lista de professores que podem vir para substituir, então a universidade tem que abrir concurso, tem que ter pelo menos volantes, tem que ter dois volantes de manhã e dois volantes à tarde, né? Entrevista realizada em 14/03/2025).

No período de realização da pesquisa, a equipe de profissionais efetivas da instituição era composta por 13 professoras da carreira EBTT, todas pedagogas. A coordenadora pedagógica da instituição, também pedagoga, era uma profissional efetiva, contratada pela universidade sob outro cargo, o de Técnico Administrativo. Havia no quadro de profissionais efetivas as auxiliares de creche, com formações diversas, contratadas pela universidade para este cargo que, atualmente, é extinto. As profissionais da saúde e da nutrição também era efetivas, e apesar de não exercerem o cargo de docência, desempenhavam funções de ensino e pesquisa, como é o caso dos projetos envolvendo alimentação, cuidado com a saúde e a horta.

Não havia nenhuma docente efetiva de outra área, como a Educação Física, a Arte e a Educação Especial, o que exigia das professoras e da própria instituição suprir esta lacuna de outras formas, como com a contratação de estudantes bolsistas e professoras bolsistas, como é o caso das pedagogas contratadas pelo projeto de extensão “Brincadeiras e Interações na Unidade de Atendimento à Criança”, remuneradas com emenda parlamentar.

A instabilidade desse quadro de profissionais para o trabalho com bebês e crianças na instituição é apontado pelas professoras e observado pela pesquisadora como um impactante da qualidade dos serviços prestados. Compreende-se a contratação de professores como uma problemática enfrentada não somente no CAU-UFSCar, mas em todo o sistema de educação. A contratação por meio de processos seletivos, por exemplo, fragiliza o compromisso referente à formação e ao desenvolvimento profissional desses sujeitos, o que reforça a necessidade de se assegurar quadro profissional estável, permanente, que reconheça, de forma coletiva e colaborativa, as necessidades e particularidades do trabalho a ser desenvolvido. Dessa forma, retoma-se a meta 18 do Plano Nacional de Educação (BRasil, 2014), de “Fortalecer a educação pública por meio da valorização dos profissionais, promovendo melhores condições de trabalho e progressão na carreira baseada em critérios claros e justos”. Dentre as estratégias para o cumprimento desta meta e seu objetivo, destacam-se 1) A efetivação de servidores por concurso público; 2) O estágio probatório para os profissionais iniciantes; 3) A progressão funcional periódica; 4) A remuneração que faça referência ao piso salarial nacional; 5) Os incentivos à formação continuada; 6) A organização das comissões e participação profissional no desenho/revisão dos planos e 7) A ampliação do percentual de docentes efetivos.

Ao longo dos anos, observa-se sim uma abertura para a contratação de maior número de profissionais efetivos na instituição investigada. Porém, considerando a transformação da Unidade de Atendimento à Criança para Colégio de Aplicação da UFSCar, reforçando suas atribuições, como instituição, referentes ao tripé ensino-pesquisa-extensão e formação de professores, o esforço para aumentar e diversificar o seu quadro efetivo se torna urgente.

### *Unidade 5. Pesquisa e reflexão*

Esta unidade revela a pesquisa como elemento essencial do trabalho com bebês e crianças. Destaca-se o conceito de professora-pesquisadora, revelado por meio da entrevista com a professora Cris. No geral, as professoras reconhecem a pesquisa elemento e atitude de continuar estudando, de continuar procurando e de manter a curiosidade como uma marca da identidade docente.

**Professora Frida:** Ah, e ter esse encantamento pela aprendizagem mesmo de **gostar de aprender, de pesquisar, de continuar estudando porque isso faz parte do trabalho do professor essa a pesquisa, o estudo** e a parte que eu coloquei também desse encantamento pelo conhecimento, pela arte, pela cultura, eu acho que tudo isso enriquece o trabalho e torna mais fácil porque a gente já gosta disso. (Entrevista realizada em 18/03/2025).

**Professora Mel:** Ah, Gi, eu acho que primeiro é a **formação**, primeiro lugar, né? Eu acho que é **essa formação**, é o respeito, é o querer estar ali sabe? Que mais, assim... O que eu te falei, às vezes a gente usa: “Mas eu preciso de gente porque eu não consigo trabalhar” então, eu preciso, mas eu consigo alguma coisa fazendo, eu preciso de material, mas eu consigo adaptar alguma coisa, mas eu preciso ter a vontade, eu preciso ter esse respeito pelas crianças, eu preciso ter a vontade, eu preciso ter a vontade, **eu preciso ter a formação em primeiro lugar**, eu acho que a formação é isso pra estar em primeiro lugar pra estar com as crianças. (Entrevista realizada em 27/11/2024)

**Professora Mel:** E nem a experiência, porque às vezes tem alguma experiência... mas você vê que falta ainda uma **formação continuada** sabe, que aquele você pode se aperfeiçoar nisso, você pode melhorar nisso, ir buscando, porque às vezes a pessoa faz e estaciona, eu acho que assim... **é essencial a formação continuada porque a gente não sabe nada né Gi?** (Entrevista realizada em 27/11/2024)

**Professora Mel:** O que eu acho necessário, bom **formação**, é... Vontade, eu acho que também liderança, sabe? Estar à frente, eu acho que esse esse contato companheirismo, compartilhar dividir mais, parceria, parceria, muita parceria de ver que assim... a gente não está competindo. Eu acho que a criança é o foco ali, então assim, eu sempre falei: “Gente, o foco principal é a criança”. Então assim, a gente tem que ter parcerias e puxar essas parcerias para as crianças, isso não é meu projeto, não é seu e eu falei muito isso, o projeto que a gente fez é para UAC, é para todas as crianças, não é para professora tal, professora tal, mas sim para as crianças, então eu vejo muito assim, a parceria, sabe? Entrevista realizada em 27/11/2024).

**Professora Cris:** Então, assim, a gente precisa saber sobre crianças, sobre bebês, sobre educação infantil, **mas também se colocar enquanto uma profissional diferenciada que é uma pesquisadora**, né, que é uma professora que pensa que nem as outras mas que produz conhecimento, que tem mais facilidade pra divulgar o conhecimento, **até por conta da nossa formação** né, pra gente já “tá” mais fácil escrever um texto, divulgar, então, acho que ser professora do CAU, acho que teria que ter esse compromisso social de divulgar o que a gente produz aqui dentro, porque senão fica muito no anonimato né, tem essa repercussão “A UAC é maravilhosa, A CAU é maravilhosa, mas ainda não se divulga muito o que se faz aqui, né. Entrevista realizada em 18/12/2024)

A entrevista com a professora Cris faz emergir o conceito de professora-pesquisadora. Já foi demarcado, em outras seções deste texto, os dilemas referentes às lacunas da formação inicial de professores, em especial, de professores que se formam no curso de Pedagogia. Salienta-se o perfil de um curso generalizante, que forma para tudo, sem especializar à nada (Gatti, 2011). No entanto, há diferentes dimensões da formação continuada que visam suprir essas lacunas, como os cursos de formação em serviço e de capacitação, ofertados sob diferentes maneiras e também cursos de pós-graduação, como as especializações e os cursos de mestrado, ofertado na modalidade profissional ou acadêmica, ambos envolvendo a pesquisa. Assim, pode-se falar da pesquisa que se realiza na prática e da pesquisa realizada sobre a prática. Moruzzi e Tomazetti (2018) destacam, a respeito das pesquisas realizadas no campo da Educação Infantil, as pesquisas de/sobre professores e as pesquisas com

professores, as quais esses sujeitos são protagonistas do processo investigativo, ora investigando, ora sendo investigados.

Quando se toca na dimensão da pesquisa, sem deixar de lado o ensino e a extensão, visualiza-se uma educação que se faz de forma integrada e ampla, que considera diferentes aspectos do cotidiano a ser investigado, por exemplo, as linguagens, as interações, os tipos de brincadeira, as relações de raça e de gênero. Assim, indica-se que essas professoras realizam pesquisas sobre suas práticas, em suas práticas e com isso fazem avançar o conhecimento pedagógico no campo da Educação Infantil. Indica-se, portanto, que o trabalho realizado por essas professoras é reflexivo, sendo a reflexão também uma marca de suas identidades.

Parte-se do pressuposto de que as profissionais que ingressam no contexto da Educação Infantil universitária possuem uma formação sólida e de qualidade - segundo critérios de uma Educação Infantil de qualidade e baseada no compromisso com a Educação - uma vez que passaram por processos seletivos e concursos que coincidem, muitas vezes, com a carreira do Ensino Superior universitária, portanto acadêmica, engajada e reflexiva. Esse pressuposto é confirmado, no sentido de que se observa nos quadros de equipes profissionais formadas no Ensino Superior, em cursos de graduação e pós-graduação, em níveis de mestrado, doutorado, pós-doutorado e diversas especializações.

Essa formação destacada dá suporte para o trabalho que essas profissionais realizam, ainda que em nível individual. Essa formação sólida não é exclusiva das professoras de instituições de educação infantil universitárias, mas se observa em equipes de docentes de outros espaços e contextos. A dimensão é favorecida, neste contexto, pelas parcerias com departamentos e centros acadêmicos da universidade, como é possível visualizar no conteúdo da entrevista com a professora Mel, logo a seguir:

**Professora Mel:** Ai, da universitária para mim eu falo que é um sonho, não é? Eu brinco... Porque Gi, eu falo assim para as meninas e meninos: “Ah você vem com essa experiência”, gente aqui é uma outra realidade, **é uma realidade que a gente tem oportunidade de fazer pesquisa, a gente aplica a pesquisa, a gente faz extensão com as crianças**, em que momento, em que lugar que você faz isso, né? **E falo também do número reduzido de crianças**, eu sempre cito: “A gente fala, mas a gente tem um número reduzido aqui dentro do CAU em relação a outros lugares”, mesmo em escola particular, eu falo que eu tinha 25 crianças no pré, então assim são realidades diferentes e aqui o que eu vejo é essa **oportunidade de amplificar a nossa pesquisa**, a nossa teoria, tudo que a gente vem trabalhando, eu acho que desenvolver com as crianças para mim é fantástico, assim, não tem outra, assim... Outra realidade. Entrevista realizada em 27/11/2024)

**Professora Elis Regina:** E tá pesquisando, porque pesquisar não é especificamente só fazer uma pesquisa com dados, estruturar uma pesquisa acadêmica e tal, mas é de pesquisar, de estudar, de você ver que você tem que correr junto com o que tá sendo produzido na academia e na vida, né? E aí, eu acho

que aqui tem. E outra coisa, que é um privilégio, a gente trabalha e **são 40 horas semanais de dedicação exclusiva**, então, eu tenho um outro tempo pra fazer isso, ainda que a gente sempre ceda, porque também tem isso. Entrevista realizada em 26/11/2024)

**Professora Jane: E falta também um espaço pra fazer pesquisa**, falta... Eu faço lá em casa, ainda em um tempo reduzido sabe, tinha que ser organizado de outra maneira por que **fazer pesquisa, ensino, extensão**, sendo que o ensino é 20 horas com as crianças, fora o tempo do planejamento, é uma carga extremamente pesada para você finalizar a pesquisa, porque a gente tem nossa vida pessoal familiar, então isso também é algo que me pega. Entrevista realizada em 14/03/2025).

**Professora Mel:** Eu vejo assim que a gente muda muito a nossa concepção, né Gi? Eu vejo assim quando eu comecei, como eu mudei, sabe assim? A minha mudança de como eu pensava, como você vai estudando, você vai se aperfeiçoando, como é importante **a formação continuada**, como você vai tendo outros olhares, ai você vai melhorando... parece que eu vou saindo de uma roupa e vindo para outra, sabe? (Entrevista realizada em 27/11/2024).

Assim, compreende-se que a pesquisa é favorecida tanto pelo fato de o CAU-UFSCar ser um contexto que exige a pesquisa como dimensão do trabalho pedagógico e da carreira de suas professoras, mas também por estar dentro da universidade. A pesquisa, como elemento do trabalho das professoras e como marcas de suas identidades, favorecem tanto as experiências dos/das bebês e crianças como a própria formação dessas profissionais.

Os diários da pesquisadora também revelam a pesquisa como elemento essencial do trabalho com bebês e crianças.

A [nome de uma professora] possibilita enxergar a extensão universitária como uma atividade de grande contribuição para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. **A partir de projetos de extensão, a professora busca apoio - teórico e prático - para desenvolver atividades diversas que envolvem**, dentre muitas coisas, a oralidade, a leitura escrita, a cultura popular brasileira, as relações étnico raciais etc. Essas parcerias estabelecidas pela professora com estudantes da graduação e pós-graduação provocam a sua prática pedagógica, no sentido de permitir que diversos olhares estejam presentes no dia a dia com as crianças. (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 04 DE 15/06/2024, p. 10).

Quando falamos de práticas pedagógicas na Educação e mais enfaticamente das práticas que se realizam nas unidades de educação infantil universitárias, não falamos do ensino que ocorre de forma isolada. **Nesses espaços, o ensino ocorre atrelado à pesquisa, à extensão, caracterizados como espaços de produção de conhecimento, de revisão desses mesmos conhecimentos e de troca** (trocas que ocorrem no dia a dia e trocas que ocorrem de forma sistematizada, como é o caso das reuniões de Estudo). (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 05 DE 02/08/2024, p.23).

Outro cuidado apontado pelas professoras trata do uso dos aparelhos celulares pelos estagiários das diversas modalidades e cursos. Após diversos apontamentos sobre a atenção e o armazenamento de dados, as professoras decidem por proibir o uso de aparelhos entre os estudantes e combinam que o aparelho a ser usado para os registros fotográficos e filmicos será sempre o da própria docente responsável pelo grupo na ocasião. **Esses aspectos, tratados em reunião administrativa,**

**indicam que tratando-se de unidade de Educação Infantil e tendo os bebês e as crianças como centros de propostas, se desdobram em assuntos pedagógicos, que envolvem, de muitas formas, o cuidado e a educação cotidiana desses sujeitos.** (DIÁRIO DA PESQUISADORA - REGISTROS UAC, REGISTRO 06 DE 01/10/2024, p. 25).

Encerra-se a apresentação e análise das categorias sinalizando que estas permitiram analisar o percurso formativo das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar, mapear e analisar as concepções docentes e as práticas pedagógicas das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar e analisar as identidades e os saberes das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar.

#### 6.4.6 Síntese das análises e dos resultados

Considerando que as análises e os resultados já vieram sendo discutidos ao longo da seção, apresento a seguir uma síntese dos mesmos:

<b>Quadro 9. Síntese da análise e dos resultados</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Síntese da categoria</b>
<b>A Formação inicial e continuada das professoras</b>	A construção da identidade docente na Educação Infantil, a partir das trajetórias pessoais, da formação inicial e das experiências na prática profissional. A docência não é algo pronto — ela vai sendo construída ao longo da vida. A categoria discute como a identidade e a formação de professoras da Educação Infantil são construídas ao longo do tempo, articulando experiências pessoais, formação teórica e prática profissional. Discussão se atrela à: 1) a influência da família e da experiência de infância na escolha e construção da profissão; 2) importância da prática e do estágio; 3) a relação entre teoria e prática; 4) a formação continuada; 5) A aprendizagem coletiva (trocas entre professoras) e 6) desafios e dificuldades da profissão.
<b>Necessidades docentes na/da Educação Infantil</b>	A importância da escuta, do respeito às crianças e do diálogo na construção de práticas pedagógicas colaborativas na Educação Infantil. A categoria analisa como a escuta, o respeito às crianças e o diálogo constituem fundamentos essenciais para a construção de práticas pedagógicas colaborativas na Educação Infantil, articulando o olhar para as individualidades e para o coletivo. Discussão se atrela à: 1) empatia e “se colocar no lugar da criança”; 2) flexibilidade docente; 3) crítica a práticas engessadas (apostilas, padronização); 4) observação como base do planejamento; 5) diálogo com famílias; 6) trabalho em equipe; 7) participação das crianças (voz, protagonismo).
<b>Saberes docentes no trabalho com bebês e crianças</b>	Os saberes docentes necessários ao trabalho com crianças, fundamentados nas concepções de infância e no conhecimento do desenvolvimento infantil. A categoria discute os saberes docentes necessários à atuação com crianças, destacando as concepções de infância e o conhecimento do desenvolvimento infantil como fundamentos que orientam práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e

	às especificidades das crianças. Discussão se atrela à: 1) criança como sujeito ativo e de direitos; 2) pluralidade das infâncias; 3) diversidade (étnico-racial, cultural, gênero); 4) papel do brincar e das interações; 5) crítica a práticas mecânicas (ex: treino de letras); 6) importância do repertório cultural do professor; 7) relação entre teoria e prática; 8) construção contínua dos saberes docentes; 9) conhecimento do contexto e da história da criança.
<b>O fazer docente no trabalho com bebês e crianças</b>	O fazer docente na Educação Infantil se constitui como uma prática autônoma, reflexiva e contextualizada, que se organiza de forma flexível — sobretudo por meio do trabalho com projetos — e se orienta pela escuta e pelo protagonismo de bebês e crianças, sendo continuamente reconfigurada por processos de registro, avaliação e reflexão sobre a prática. Discussão se atrela à: 1) autonomia docente como eixo do fazer pedagógico; 2) Escuta das crianças e construção do planejamento; 3) Organização do trabalho pedagógico por meio de projetos; 4) Protagonismo infantil e protagonismo compartilhado; 5) Avaliação como processo contínuo e documentação pedagógica.
<b>Condições essenciais para o trabalho com bebês e crianças</b>	A discussão centra-se na análise das condições essenciais para o trabalho docente na Educação Infantil, evidenciando como aspectos estruturais — como o número de crianças por turma, a disponibilidade de recursos, a organização do tempo de trabalho e a composição da equipe — impactam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas. Nesse contexto, revela-se uma tensão constante entre as condições concretas de trabalho e a efetivação de uma educação que respeite os direitos das crianças, destacando que a garantia de qualidade depende não apenas de princípios pedagógicos, mas também de condições objetivas que sustentem o cuidado, a escuta e a intencionalidade educativa. Discussão se atrela à: 1) Número de crianças por turma e proporção adulto-criança; 2) Recursos e materiais pedagógicos; 3) Carga horária e tempo para planejamento; 4) Equipe e trabalho coletivo; 5) Pesquisa, formação e reflexão docente; 6) Princípios éticos, políticos e estéticos; 7) Qualidade da Educação Infantil e direitos das crianças e 8) Encantamento e dimensão afetiva da docência.

A seguir, apresenta-se um terceiro e último ato, que busca compreender de que modo as práticas pedagógicas da Educação Infantil podem refletir sobre as práticas pedagógicas com crianças maiores. Assim, toma-se de empréstimo as palavras de Sônia Kramer, presentes no documento *“Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”*, que evidenciam a indissociabilidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental:

Do meu ponto de vista, Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na Educação Infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do

conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso de todos, que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (Kramer, 2007, p. 20).

## 6.5 Terceiro ato: o que levo daqui?

Diário ÚNICO

Data do registro: 02/01/2026

A escrita exige atenção, comprometimento e dedicação. Exige concentração e foco. Escrever, no turbilhão dos acontecimentos, é como navegar sem remo, treinar futebol sem bola e fazer arroz sem aquela pitada de sal: a escrita pode até acontecer, mas lhe faltaria o essencial, que é, nesse caso, tempo para começar e para terminar.

A escrita desse diário começa meses antes do dia em que sentei-me em frente a janela do quarto e vendo a chuva cair, numa tarde do início de janeiro, me inspirei para começar sua redação. Começou meses antes, com o retorno desta autora-pesquisadora-professora à sala de aula do Ensino Fundamental, com o retorno à rotina, aos costumes e regras deste contexto. Aquela última - mas também primeira - tentativa de fazer valer a pesquisa e a tese que até ali se estava produzindo.

Assim, este último registro que se produz para a pesquisa que buscou “*Analisar como a formação e o desenvolvimento profissional das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar, no trabalho com bebês e crianças pequenas, produzem saberes e identidades docentes que podem inspirar a educação das crianças maiores*”, almeja contemplar e responder o seu seguinte objetivo específico: “*Compreender de que modo as práticas pedagógicas da Educação Infantil podem refletir sobre as práticas pedagógicas com crianças maiores*”.

Este diário narra algumas experiências da pesquisadora com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, a qual assumiu como professora efetiva na Rede Municipal de São Carlos entre os meses de agosto a dezembro de 2024. A turma era composta por 25 estudantes entre 9 e 10 anos de idade de uma escola de Ensino Fundamental da Rede mencionada. A

pesquisadora assumiu o lugar de uma professora que se aposentou e que estava sendo substituída por uma professora de apoio<sup>63</sup> da instituição.

A recepção da turma foi muito calorosa, cheia de curiosidade e animação de todos os envolvidos: estudantes e professora. As primeiras semanas de trabalho envolveu o acolhimento e adaptação de todos. Foi interessante retornar ao contexto da “escola dos maiores”, com muitas ideias, expectativas e oportunidades para aprender, para descobrir e repensar. Uma memória dessas primeiras semanas se destaca: ao colocar o cabeçalho na lousa, automaticamente escrevi o nome da escola em que cursei o ensino fundamental. Duas reflexões para este momento. A primeira delas diz respeito ao modo como vamos fazendo o nosso “ser professora” com base nas nossas experiências de escolarização. Ninguém precisou me ensinar o que escrever no tal do cabeçalho, mas retomei o modo como faziam minhas professoras quando eu era criança. A segunda reflexão é sobre o tempo que se passa entre essa minha experiência de criança e essa experiência presente - mais de 20 anos - e a “forma de fazer” escola permanece igual. Bom, ninguém ali havia me dito que eu precisava fazer, mas como é de conhecimento que todos façam, claro que eu deveria!

Os dias foram se passando e entre o conhecimento que ia construindo sobre a turma, sobre as necessidades e dificuldades de cada estudante, sobre o material didático utilizado, sobre os livros de literatura disponíveis na biblioteca da escola, sobre a equipe disponível para parcerias, sobre as possibilidades de trabalho, sobre os recursos e espaços da escola (dentre eles, datashow na sala, notebook, parque, quadra e até um teatro de arena). Aliás, no primeiro dia em que visitei a escola me chamou muito a atenção o fato de terem brinquedos na área externa em tamanho menor (escorregador e casinha, por exemplo) e me lembro de perguntar, a respeito disso, se funcionam ali duas escolas, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental. Não se tratava disso, mas de brinquedos pensados para todas as idades (será?). Ainda sobre esse tema dos espaços, nos primeiros dias de trabalho a coordenadora pedagógica da instituição me ofereceu um calendário com horários definidos para cada turma frequentar o parque durante a semana.

Dentro da rotina da turma, planejei momentos de leitura diária. Leitura de livros de literatura, de poemas, de cordel e até de notícias. Nossos dias começavam com uma leitura e dentre elas, selecionei o livro “Problemas Boborildos”, de autoria de Ruth Rocha, para divertir a turma e também para realizar uma avaliação diagnóstica da mesma. O livro apresenta situações problemas que envolvem as quatro operações matemáticas de forma

---

<sup>63</sup> Na Rede Municipal de Ensino de São Carlos, professor de apoio é aquele contratado em caráter temporário ou efetivo para auxiliar em demandas de afastamentos de curto e longo prazo.

contextualizada e engraçada também. Realizava essa leitura de forma descontraída, sem registros, brincando, entonando a voz para ler, imitando os personagens. Esse era um primeiro momento do dia muito interessante, do meu ponto de vista, para aguçar a curiosidade e despertar interesse pela matemática, mas do ponto de vista de uma das crianças, “Isso não é matemática, é brincadeira”. Ana disse isso e eu corri para anotar e não esquecer. Esse momento não era matemática? Então quer dizer que tinha um momento para matemática e outro para brincadeira? As duas não podiam caminhar juntas? Não podíamos aprender matemática brincando? Ou brincar de matemática? Já estava definido para as crianças que aula é algo mais sério, sem abertura, rígido? Com as outras “aulas” elas pensariam a mesma coisa? Essas perguntas me motivaram a pensar sobre o assunto e tentar rever algumas posturas. A ideia se confirmou quando notei que a turma esperava ansiosa pela aula de Artes e Educação Física, assim como ansiava pelo dia de ir no parque (atividades e momentos mais “livres”) e se queixavam das aulas de Português (que nas palavras delas, eram chatas porque tinham que escrever muito).

Iniciamos uma prática de decidir juntos a ordem das atividades do dia. Nem todos os dias conseguimos decidir no coletivo, mas uma grande parte deles sim. Assim, eu sinalizava para a turma o planejamento, quais aulas teríamos e cada criança podia indicar sua preferência. Com uma votação, definiríamos por onde começar e por onde terminar. Algumas atividades durante a semana não podiam mudar de horário, como o momento de empréstimos na biblioteca, as aulas de música e de educação física, realizadas com outros professores, e a oficina de desenho, realizada quinzenalmente. Em relação às outras aulas, conseguíamos combinar em qual dedicar mais tempo e atenção e até mesmo flexionar a sua realização. Por exemplo, se em um dia dedicamos mais tempo à aula de Português, poderíamos deixar Geografia para o dia seguinte, desde que ao final da semana conseguíssemos cumprir nossa agenda. Do meu ponto de vista, esta ação foi muito simples, mas precisei desprender um pouco do meu planejamento e da minha ânsia de controlar todo o processo. Ao que observei das crianças, elas se sentiam muito importantes por poderem escolher sua atividade preferida e decidir juntas por onde começar. Essa foi uma “lição” simples de democracia e até mesmo de responsabilidade.

Outro momento interessante e que se destacou nas experiências desses meses com a turma foi poder sentar no chão algumas vezes para contar e ouvir histórias. Acostumados às carteiras enfileiradas e às aulas expositivas, quando convidei à turma para sentar no chão para um momento de leitura e contação de histórias as crianças pareciam “perdidas” no que

deveriam fazer. Pedia para que afastassem as carteiras e sinalizava que depois podíamos arrumá-las em seus devidos lugares. Teve até um dia em que convidei-as para cantar a música de “contar histórias”. Cantei sozinha, as crianças estranharam, algumas nem mesmo conheciam. E esse momento no chão, lendo os livros, mostrando as ilustrações de perto, com pausas para conversar sobre as histórias e até mesmo fazer perguntas, pareceram-se um convite para lembrar que as crianças são crianças, até mesmo as crianças maiores, um convite para perceber que as crianças falam com o corpo, interrogam com o olhar e esperam respostas que nem sempre sabemos dar... ou melhor, que possuem respostas para perguntas que nem lembramos de fazer.

Ainda a respeito dos momentos de leitura e contação de histórias, houve um dia em que realizei a leitura do livro “Drufs”, de Eva Furnari. Eu não conhecia essa história, apenas tinha ouvido falar. Algumas crianças conheciam. Eu havia planejado realizar a leitura de forma compartilhada, pois havia um exemplar do livro para cada estudante. Mas, já estávamos no final do ano e eu já estava muito cansada, preferi realizar a leitura para a turma. As crianças acompanharam a leitura em suas mesas, podendo apreciar as ilustrações. O livro é muito interessante, com ilustrações feitas com fantoches e objetos do cotidiano, com a escrita do texto em diferentes tipos de letras e apresenta contextos de famílias diversas. Para além de todos esses detalhes que a leitura do livro proporcionou, destaco o fato de que, antes de iniciar a leitura, indiquei que cada criança da turma seria uma personagem da história. Fui indicando com o dedo, sentada, da minha mesa (eu de fato estava muito cansada nessa semana, faltava-me energia para proporcionar qualquer momento mais criativo ou interativo com as crianças), o personagem que cada estudante seria. E ao ler a história, retomava o estudante que seria “contado” em cada página que era virada... assim, Zizi era a Ana Flor, Fifi era a Eloá, Pipoco era o Lorenzo e Tico era o Benjamin... não necessariamente nessa ordem, tampouco essas crianças, mas o que foi importante, nessa situação, é que o lúdico, tão necessário e presente na Educação Infantil, também podia se fazer presente em um 4º ano do Ensino Fundamental. Era simples, não difícil... não era todo dia também, mas essa habilidade, essa pretensão da ludicidade e da brincadeira dependia muito mais de mim e da minha criatividade de professora unida à criatividade das crianças do que dos recursos, das outras pessoas, da grade curricular tão criticada por mim. Dependia unicamente do meu olhar atento para a situação, para as necessidades de cada momento e de cada indivíduo e do que eu podia fazer a partir disso.

Trago também para esse diário uma reflexão sobre o trabalho que poderia ser feito colaborativamente com outros professores da instituição. Na rotina da turma, havia uma aula de Música por semana, bem como duas aulas de Educação Física, com professores especialistas em cada área. Nas aulas de música, eu deveria permanecer na sala, mas não precisava participar. Já na aula de Educação Física eu poderia aproveitar o tempo para realizar meu planejamento individual<sup>64</sup>. Por semanas observei a aula de música e fui percebendo um *ethos* brincante do professor. Era aula lúdica e brincante... como no dia em que ele contou a história da bruxa fazendo uso de um barbante que, enrolado na mão, se tornava objetos e personagens da narrativa. Assim que a aula acabou, conversei com esse professor e comentei que gostaria muito de aprender essa forma de contar histórias, ou seja, brincando e cantando; mencionei inclusive o quanto seria interessante para o trabalho com as crianças pequenas da Educação Infantil. O professor, em resposta, disse que em algum momento de sua vida ofereceu um curso sobre essa forma de contar histórias e que de fato é muito interessante, mas que faltava-lhe tempo para retomar essa prática. No dia a dia da nossa instituição, também não era possível ter momentos para essas trocas. Pensando sobre isso, um ou outro HTPC<sup>65</sup> poderia ser destinado à essas trocas entre os professores e outros profissionais, uma pena que na maioria das vezes fossem destinados à questões de ordem burocrática e de organização da rotina da escola.

Outra situação que me chamou a atenção nesses meses foram as “festinhas” que pudemos realizar, bem como os combinados que podiam fugir da nossa rotina. Uma dessas situações foi a da festa de aniversário de um aluno. A mãe da criança combinou comigo que levaria um bolo para cantar parabéns no dia do aniversário dela. Conversei com algumas professoras e essa era uma prática muito comum (para a minha surpresa); a família poderia levar o bolo, desde que servisse para todas as crianças. No dia do aniversário, as moças da cozinha guardaram o bolo e após o intervalo (momento em que é servido o almoço para as crianças), cantamos parabéns. As crianças ficaram muito contentes e o aniversariante mais ainda.

O mesmo sentimento e observação se deu no dia da festinha de dia das crianças e na festa de encerramento ao final do ano, em dezembro. No dia das crianças pudemos combinar a festinha e como seria a nossa manhã: com brincadeiras, com filmes e comidas gostosas. Combinamos antes, cada criança podendo sinalizar o que desejava e tentamos chegar a um

---

<sup>64</sup> Momento denominado HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual.

<sup>65</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, realizando com professores dos dois turnos (manhã e tarde), de todas as turmas, bem como com outros profissionais (educação física, coordenação pedagógica, direção, educador especial).

acordo comum que agradasse a turma toda. A festa de encerramento do semestre aconteceu da mesma forma, com salgadinhos, bolo recheado, refrigerante e música. Tudo muito simples, mas, as crianças - e também a professora - brincaram com jogos que levaram de casa, cantaram e dançaram, demonstrando o quanto estavam felizes e satisfeitas com aquele momento.

## 7. CONSIDERAÇÕES

*Imagem 12. Criança lendo um livro. 2025. Memória do que aprendi.*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Rompendo com a estrutura deste texto acadêmico, realizo a escrita desta última seção em primeira pessoa. Enxergo esse rompimento como a necessidade de dizer, como alguém que não só escreveu a tese, mas viveu a tese, que *a formação e o desenvolvimento das professoras do Colégio de Aplicação da UFSCar, no trabalho com bebês e crianças pequenas, produzem saberes e identidades docentes que podem inspirar a educação das crianças maiores*, ao passo em que inspiram uma outra relação com a docência, com a escola, com as famílias e principalmente, com as crianças.

Em relação à docência, inspiram a refletir que a formação de professores se faz cotidianamente. Que ninguém está inteiramente pronto ou não pronto para começar a ser professor e professora. Nessa profissão, em que o ensinar é tão presente, os saberes e as identidades das professoras do CAU - UFSCar inspiram a perceber que a docência se funda no aprender. Aprender para ir adiante, aprender para corrigir, aprender para suprir lacunas. A docência se aprende nas conversas de corredores, nas pausas para o café, nas trocas com estagiárias que atualizam o olhar já cansado de algumas de nós, nas reuniões pontuais em que as pautas de discussão perduram por semanas e em que os assuntos se atravessam e tudo é visto como pedagógico.

O CAU - UFSCar como instituição que desenvolve formação de professores em contexto de trabalho, inspira a pensar a educação das crianças maiores ao refletir que contexto não se trata de um lugar, mas de uma cultura construída entre iguais, entre esforços, entre diálogos. Cultura que se constrói e reconstrói a depender das intenções, das interações, das disposições e das facilitações nem sempre fáceis. Visualiza-se uma formação de professores fora da lógica do sistema - educacional ou social -, fora da linha de montagem, fora da burocracia e da produção, mas inspirada na lógica infantil, de Educação Infantil.

A formação de professoras no CAU - UFSCar reconstrói a ideia de criança, na mesma medida em que reconstrói a ideia de infância, tratando ambas no plural, considerando diversidades de ser, de experimentar e de aprender. Com isso, reconstrói a própria docência, tratando-a também no plural. Não há uma forma de ser professora, há muitas. Há muitas docências, tal como há muitas crianças. Na pluralidade das infâncias, inclui-se as infâncias das crianças maiores. Há de se formar professoras, que inspiradas nos saberes e nas identidades das professoras do CAU - UFSCar, aprendam a construir docências que respeitem todas as crianças. É o que aconteceu comigo. É o que aconteceu e acontece com todas as professoras, todas em formação - incluindo assim estagiárias, bolsistas, professoras

pesquisadoras - que ao passar por este contexto, por este *entre-lugar* da Educação, modificou sua própria identidade e assim não há mais como voltar atrás.

Na perspectiva de Bhabha (1998), as identidades se constituem em um movimento que vai do estranhamento ao reconhecimento e da resistência à permanência, marcado por uma ambiguidade — conceito que dialoga com as reflexões de Walter Benjamin. Para o autor, os sujeitos não apenas produzem discursos, mas também são produzidos por eles, participando ativamente da construção de saberes e contra-saberes. Nesse processo, em vez de simplesmente negar práticas, eles as negociam, realizando leituras nas entrelinhas da vida social. Assim, não se trata de estabelecer um universal comum a todos, mas de elaborar estratégias que tensionam esse “comum”, possibilitando a criação de novos coletivos, atravessados por resistência e transformação.

Falo de identidades docentes que não são totalmente dependentes dos lugares e do tempo, mas dependentes de três princípios fundamentais: a ética, a política e a estética. A ética, que reforça a escuta e o diálogo como premissas do trabalho a ser desenvolvido. A política, que faz da escuta o motor para o desenvolvimento de propostas pedagógicas e de planejamentos, por isso uma escuta que se reflete democrática. E a estética, que faz perceber que tudo importa: a parede mal pintada, a mesa suja, o brinquedo quebrado. Tudo importa, porque tudo educa. A palavra educa, o livro educa, a brincadeira educa.

A brincadeira, manifestada como um saber e um fazer docente das professoras do CAU-UFSCar e presentes, dentre outros, em suas concepções de criança e de infância, é também uma inspiração para a educação das crianças maiores. A brincadeira não é só afirmada como importante, ela se faz importante, imponente, proeminente no cotidiano. Não é imposta, mas se impõe. Valoriza-se no cotidiano da instituição o brincar, fazendo entender sua importância na construção de relações, na construção de conhecimentos e no próprio desenvolvimento infantil. Brinca-se, por ser essa a atividade principal das crianças, por ser essa a cultura infantil. Mas, também brinca-se para aprender: os conceitos, as regras de convívio, o conhecimento historicamente construído no mundo; o próprio mundo. Não reforço uma visão utilitarista da brincadeira, mas enfatizo a sua centralidade na educação e na vida de crianças de todas as idades. Aliás, de todas as idades, inclusive na vida dos adultos.

Compreendo que a resposta ao objetivo desta pesquisa não é didático, não é estrutural, não é curricular. Não pretendi e não pretendo com ele defender que as escolas de Ensino Fundamental deixem de se organizar em torno do currículo, que não hajam mais avaliações somativas e que se eliminem as carteiras das salas de aula - sim, este é um sonho, uma utopia,

mas não esta tese. Não desejo destruir a escola, mas reconstruir a ideia idílica de escola. Defendo, a partir disto, que a docência com bebês e crianças exige não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade, ética, criatividade e abertura ao inesperado.

Assim, um dos argumentos desta tese é de que a grande inspiração da Educação Infantil para com o Ensino Fundamental é de que neste segundo, estejam mais presentes as dimensões éticas, políticas e estéticas do trabalho com crianças. A inspiração do CAU - UFSCar, assim como o foi o MEM na seção “*Em busca de inspirações para uma educação de crianças dos zero aos dez anos*”, é a de fazer enxergar uma escola outra. Uma escola mais participativa, mais dialógica, menos totalitária. Mais inclusiva, mais diversa e menos impositiva.

Esses contextos, manifestados no âmbito universitário, identificados como creches universitárias, unidades de atendimento, centros e núcleos de educação infantil e, mais recentemente, Colégios de Aplicação, são expressão da possibilidade de uma escola outra. São contextos de Educação Básica que se envolvem na educação não somente das crianças, mas de toda a sociedade. Com o tripé ensino-pesquisa-extensão, favorecem a construção do conhecimento em Educação, mas também a construção de conhecimento em Educação fazendo integrar outras áreas, como as Ciências Humanas, as Biológicas, as Exatas e até mesmo a Saúde.

A Educação Básica manifestada no âmbito universitário devolve à sociedade uma escola outra, com mais autonomia, criativa e em diálogo com as questões sociais, em foco, aquelas referentes às desigualdades de gênero e de raça. Por meio de diversos projetos de extensão e da pesquisa que se realiza na prática e sobre a prática pedagógica, esta escola outra reconhece que a educação é de todos e para todos.

Em todos, inclui-se as famílias e no caso do CAU - UFSCar reconhece-se o papel ativo que estas exercem, ao partilharem da responsabilidade pela educação de suas crianças, como para fazer acontecer o dia a dia da instituição, com a participação em suas festas, reformas e reuniões. As famílias são ativas e participam na tomada de decisões da instituição, por isso reconfiguram a relação escola-família, em muito esvaziada de sentido.

Como professora e pesquisadora, estabeleci relação com diversas famílias na CAU-UFSCar. Com elas aprendi a repensar o meu papel de professora, percebendo que não sou aquela que ao final do dia deve prestar contas das atividades realizadas ou justificar um machucado ou conflito. Como professora de crianças, junto das crianças, eu sou o elo entre a escola e a família. Sou a pessoa que oferece uma leitura para ser realizada em casa, que

compartilha as ideias de um projeto e recebe o apoio de um pai ou uma mãe, que relato uma situação conflituosa demonstrando que a empatia é a melhor solução. Sou também aquela que elabora diferentes maneiras de compartilhar com as famílias aquilo que aprendem as crianças na escola, não para justificar o meu próprio trabalho, mas porque o que aprendem as crianças é importante.

O CAU-UFSCar também inspira a perceber que a educação de crianças não se faz somente com professores. Todos e todas são responsáveis pelas crianças. Segundo o provérbio africano, "É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança". E foi no trabalho e pesquisa nessa instituição, analisando os saberes e as identidades das professoras ali presentes, que tomei isso como verdade para a minha prática. A partilha é uma premissa no trabalho com crianças. A falta de materiais é minimizada quando se aprende a dividir o que se tem. A exaustão é aliviada quando compreendo que, em todo e qualquer momento, seja no parque, no refeitório ou no uso dos banheiros, os cuidados com as crianças são de responsabilidade de todos os adultos e todas as adultas ali presentes. Uma reforma acontece, quando todos e todas colocam a mão na massa e fazem acontecer. Não se trata de diminuir ou diluir a responsabilidade dos órgãos superiores pelo financiamento e organização das instituições de ensino, mas de reconhecer, que no dia a dia da escola, a educação é feita pelas pessoas ali presentes.

O CAU - UFSCar também inspira a perceber que todos os profissionais e todas as profissionais que trabalham numa escola possuem responsabilidade na educação das crianças, seja a nutricionista, quando sugere o preparo de receitas tanto para conhecer a cultura de um determinado país como para incentivar a ingestão de um alimento por um criança específica de uma turma, como a enfermeira, que presta os cuidados necessários em casos de acidentes, visando a promoção da saúde física, mas que também possibilita experiências que favorecem a saúde mental. Desde a cozinheira, que escuta o desejo de cada criança quanto às escolhas no cardápio do dia até a auxiliar de limpeza, que ao realizar a organização das salas, guarda um brinquedo perdido embaixo do armário. Essas profissionais poderiam limitar suas atividades àquilo que lhes foi designado, mas as ultrapassam e se reconhecem educadoras no dia a dia desta escola-outra.

Das inspirações já citadas, dou destaque nesse momento às crianças. Os saberes e as identidades das professoras do CAU - UFSCar, uma vez fundados na relação que elas estabelecem com as crianças, possuem como fonte as próprias crianças. Falo delas, pequenas, bem pequenas, grandes, cada qual com uma necessidade, com uma facilidade, com um

interesse. Únicas. Crianças indígenas, brancas, negras, refugiadas, únicas. Aprender o nome, o sobrenome, a cor preferida, a brincadeira preferida... prefere o arroz separado do feijão ou tudo misturado? Ou melhor, com arroz e com feijão, ou só arroz e só feijão? O que muda? Pra quem muda?

Uma vez, aprendi com uma colega do CAU-UFSCar, que nós adultos temos muitas ocupações, mas a única ocupação da criança é sentir. A mesma colega que me corrigiu uma outra vez, quando eu disse à uma criança pequenininha “Calma, não precisa chorar”, reforçando que ela precisava sim chorar, pois naquele momento, era tudo que ela sabia e devia fazer. Então, ao prestar mais atenção nos detalhes, das palavras e nas ações, aprendi com as crianças que o que importa é sentir. E ao sentir, tudo muda. Por isso tudo bem se sentir irritado, tudo bem sair da roda para ficar um pouco sozinho, tudo bem não participar de uma brincadeira ou qualquer outra proposta num momento em que não estou bem para integrar um grande grupo. Tudo bem ser criança, essa explosão de sentimentos, de encantamentos, de descobertas, de explorações.

É preciso permitir que as crianças sintam: o medo, a frustração, a alegria e até mesmo a exaustão. E quando ficam bem cansadas, permitir que se deem no colchão, e descansem um pouquinho, porque a escola não é fábrica, é lugar de ser feliz. Nessa ideia de ser feliz, reconheço o quanto fui feliz ao aprender com as crianças, ao me inspirar em suas formas de ver e sentir o mundo, de ver e sentir a docência e assim mudar.

Essa escola-outra, construída por todas as pessoas, respeita as crianças, assim como respeita as mudanças, seja a mudança do local de uma sala no momento de uma reforma, ou mesmo a escolha da disposição das mesas no refeitório, visando favorecer a interação entre crianças e entre adultos e crianças. Respeita as mudanças que ocorrem no dia a dia, assim como respeita as pequenas e as grandes transições.

Quando falo da transição, faço referência às pequenas transições que ocorrem durante toda a Educação Infantil e às grandes transições, como a da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Em relação à primeira, observei e vivenciei a mudança de crianças de uma turma para outra, a mudança de turma de professoras de um ano para o outro, a entrada e a saída de crianças da própria instituição, a mudança de períodos, todas elas acontecendo com calma, paciência e empatia. Então sim, é possível acolher nos momentos de mudança, é possível respeitar o tempo de cada criança e perceber que ela não precisa se “adaptar”, mas nós - adultos e escola - é que nos adaptamos à ela.

Em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pude vivenciar e fazer com as crianças uma transição respeitosa, que preparou, sem antecipar, suas entradas numa nova escola. Ao conversar, ouvir o que sabiam sobre o Ensino Fundamental, o que desejavam saber e até mesmo o que tinham medo, preparei com as crianças, com as estagiárias do grupo e com as próprias famílias uma transição que não aconteceu na última semana do ano letivo, mas que se iniciou meses antes, como uma despedida. A Despedida, que faz parte do Projeto Político Pedagógico do CAU - UFSCar e que já havia sido desenvolvida tantas e tantas vezes por outras professoras ao longo dos anos, foi vivida por mim, quando professora do Grupo 5, como mais uma forma de aprender a ser professora de crianças.

Ouvir das crianças pequenas, nessa preparação para a Despedida, falas como “eu vou para a escola grande”, “lá não tem parque”, “lá tem muita aula”, “lá pode levar lanche porque não tem comida” ou “lá tem diretora e ela é brava” me fizeram perceber que rever e repensar a educação das crianças maiores é urgente, pois em muito os discursos sobre a escola são marcados pela negação. A ruptura, o rompimento e a transição com a Escola das Infâncias não pode ser tão gritante. É preciso que a leveza e o respeito às crianças as acompanhem nesse processo, enxergando que este respeito está nas coisas simples, como na leitura de um livro, na escolha de uma música, na opção de participar ou não de uma brincadeira.

Assim, traço a seguir algumas considerações sobre como enxergo a possibilidade de levar todas essas inspirações para a educação das crianças maiores. A primeira delas, é anunciar os saberes e as identidades construídas pelas professoras e outros profissionais que se inserem em contextos como o CAU- UFSCar. O diálogo e a interação entre Colégios de Aplicação do país são importantes, realizado formalmente por meio de Fóruns, Seminários, visitas técnicas e outros eventos. Destaco o papel das Coordenações Pedagógicas e Coordenações de Pesquisa e Extensão, bem como o papel dos grupos de estudos e pesquisas vinculados aos Colégios nesse movimento de trocas e construção de conhecimento. Essa possibilidade se fundamenta naquilo que António Nóvoa afirma necessário: a triangulação entre a universidade, os professores e a Educação Básica na formação de novos profissionais, no desenvolvimento de políticas públicas e na construção do conhecimento sobre a educação.

Nóvoa (2019) denuncia o afastamento da universidade e da escola, propondo, como forma de superá-lo, a construção de um terceiro lugar para formar professores, um lugar que ligue a universidade e a cidade, um lugar que supere a fragmentação do conhecimento e o produtivismo acadêmico, um lugar que se assuma como escola formadora. Defendo os

Colégios de Aplicação como esse terceiro lugar, como este entre-lugar de formação, que abrange tanto a formação inicial de professores, como o recebimento de estagiários e bolsistas de diversos cursos para imersão profissional e experimentação da prática na prática, como também a formação continuada, que constrói espaço para a formação em serviço e que tem abertura e subsídios para a pesquisa. “A intenção é construir, coletivamente, espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propícios à formação dos jovens professores. Este terceiro lugar tem de ser mais do que a soma das universidades e das escolas” (Nóvoa, 2019, p. 203).

Ressalto também o que anuncia Peter Moss (2008), sobre a necessidade de enxergar nos professores e professoras da Educação Infantil uma caminho para humanizar as escolas e inovar as práticas pedagógicas. Assim, o conhecimento produzido nos Colégios de Aplicação, uma vez que se constroem nas práticas, experimentado com diferentes sujeitos e disposto a diferentes dilemas, como a falta de recursos e materiais, precisa ser levado às outras redes de ensino, públicas e privadas. Assim, defendo especialmente a parceria e a colaboração entre os professores e professoras de Colégios de Aplicação e os professores e professoras das redes municipais e estaduais, com vistas à trocas de conhecimento, intercâmbios de práticas e formulação de políticas públicas em educação na cidade. Com isso, visualizo a elaboração de cursos de formação, numa dinâmica de valorização dos/das profissionais dos Colégios, como formadores de outros professores/as, pautando esses em temáticas específicas, que tomem como pedra de toque a Educação das Infâncias e que façam repensar as concepções e as práticas sobre crianças e infâncias. A exemplo, sinalizo as brincadeiras, a escuta e o planejamento pedagógico como temáticas interessantes e importantes.

Defendo a importância de se divulgar o conhecimento produzido nos Colégios de Aplicação, seja no âmbito da pesquisa propriamente dita, mas principalmente o conhecimento da prática, produzido na prática. Na falta de modelos, de referências e de inspirações, vemos professores e professoras que sustentam suas práticas vazias de sentido, superficiais, desinteressantes. Nóvoa (2019) também auxilia a compreender a necessidade de um terceiro gênero de conhecimento pedagógico, ou seja, o conhecimento profissional docente, construído pelos próprios professores e professoras. Neste caso, indico a possibilidade de elaboração de cadernos de práticas, de revistas, de eventos pontuais e constantes que façam circular o conhecimento produzido nos Colégios de Aplicação. Está aí uma contribuição ignorada pela Pedagogia e ignorada pelas próprias escolas: desenvolver a capacidade de os professores e professoras dizerem sobre o que fazem.

Um dos conteúdos presentes nas entrevistas realizadas nesta investigação diz respeito ao quanto há lacunas e falhas nos cursos de Pedagogia, por um lado por seu caráter generalizante e por outro, pelas poucas horas de estágio curricular destinados ao contato dos estudantes e das estudantes com a prática e com a realidade das instituições educativas. Também é presente, no conteúdo dessas entrevistas, a referência ao Magistério, compreendendo este com um modelo formativo que articula, de maneira interessante, o conhecimento teórico e o conhecimento da prática pedagógica.

Os cursos de Magistério, oferecidos pelas chamadas Escolas Normais, possuíam como anexo salas de Jardins de infância. Assim, os futuros professores e professoras conviviam com as crianças cotidianamente e iam, pouco a pouco, se preparando para a futura atuação. Nesse sentido, faço uma analogia entre os Jardins de Infância das Escolas Normais aos Colégios de Aplicação das universidades públicas brasileiras, reconhecendo-os não como anexos, como algo a parte dos cursos de formação de professores, mas como um complemento que, de modo colaborativo, pode favorecer a integração teoria-prática e tornar possível construir a *práxis* pedagógica.

“A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor oprimido” (Freire, 1987, p.38). Considero essa *práxis* presente no cotidiano do CAU - UFSCar, na formação de novas profissionais, na formação permanente das professoras investigadas, na atuação da gestão da instituição, nos pormenores do dia a dia que conduzem à uma formação em contexto de todas as pessoas que dele fazem parte. Assim, argumento que a formação docente para e na Educação Infantil não somente interroga as formas de educar as infâncias, mas também reconfigura o lugar do professor nos cenários diversos, com potencial para a transformação educativa e social. Assim, o CAU - UFSCar afirma sua identidade naquilo que é próprio da Educação Infantil e amplia essa mesma identidade para pensar a educação das crianças maiores, tanto em seu próprio contexto, como em contextos diversos. Dito isto, esta pesquisa, realizada com recorte específico na Educação Infantil e com um grupo de professoras da Educação Infantil, subsidia a reconstrução do Projeto Político Pedagógico do Colégio da Aplicação da UFSCar, indicando a constituição de uma pedagogia das infâncias (dos 0 aos 10 anos) própria deste contexto e da formação de professores de crianças.

Finalizo estas considerações, defendendo a possibilidade de uma escola, de uma formação de professores e portanto, de uma educação, desobedientes, com referência à obra de Fernando Hernández-Hernández e Marisol Anguita, de uma educação que compreenda o

pensar e o agir, portanto o refletir e o transformar, como centro de seu projeto. Na prática, isso significa compreender a realidade social, compreender as desigualdades dela proeminentes e agir em vistas de sua superação, seja no simples adaptar de uma proposta à dificuldade de um aluno específico, como no tratar, cotidianamente, temas que tangem o racismo estrutural, a misoginia, o machismo, a fome, a sustentabilidade do planeta e tantos outros.

Defendo, a partir de Paulo Freire, que “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?” (Freire, 2022, p. 127).

Defendo, assim, que uma escola-outra seja feita de desobediência, não em seu sentido de bagunça ou falta de respeito, mas que, ao bagunçar as certezas, os vícios e as tradições escolares, desnaturalize o natural, o dito normal, as normatizações. Neste percurso chamado doutorado, alinhado à experiência de ser professora em diferentes etapas da Educação Básica, fui me percebendo e entendendo incerta, afogada nas dúvidas, bagunçada nas práticas, errando alguns caminhos e construindo, dia a dia, uma identidade cada vez mais firmada no respeito aos direitos das crianças. Essa identidade por vezes é provocada, interrogada e fragilizada diante da realidade que a mim se impõe, sendo esta a realidade da escola pública brasileira, do sucateamento do trabalho docente, da sobrecarga física e mental, mas renovada, dia a dia, pelo agir ético, político e estético que é a educação das crianças.

*“O senhor... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão”*

*Guimarães Rosa  
Grande sertão: veredas.*

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 135-154.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2025.

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de. ROCHA, Eloisa Acires Candal, BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para educação infantil nos currículos de Pedagogia. **Educação Em Revista**, 34, 2018, p. 1-24. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/jnc9ZPB9xpmXZDgq4ydDMYq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2025.

ALONSO, Giovana; DRAPE, Renata Aparecida; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Do registro à documentação pedagógica: possibilidades e necessidades docentes. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16272/209209214064>.

Acesso em: 08 mar. 2025.

ALONSO, Giovana; MORUZZI, Andrea Braga. Documentação pedagógica: do instrumento avaliativo a uma nova concepção de formação de professores da educação infantil. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 27, p. 184-199, jan.-abr. 2020. Disponível em:

<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1325/506>. Acesso em: 08 mar. 2025.

ALVES, Claudia Ximenez; MORCELLI, Patrícia. A transição da educação infantil para os anos iniciais: desafios de adaptação para crianças e professores. **Perspectivas em Diálogo**, v. 11, n. 29, p. 115-133, out-dez., 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/21585/14764>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ANDRADE, Elisabete. Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/OPNwhVGrGwSX43pTcSqwTRG/?format=pdf>. Acesso em: 08 mar. 2025.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **Revista Científica EccoS**, v. 10, n. especial, p. 133-145, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71509906.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

AQUINO, Ligia Leão de. Professoras de educação infantil e saber docente. **TEIAS**: n. 11-12, jan-dez. 2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23983/16954>. Acesso em: 08 mar. 2025.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Formação de professores será norteada pelas regras da BNCC. **Ministério da Educação**. 19 de dezembro de 2018. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadas-pelas-regras-da-bncc](http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadas-pelas-regras-da-bncc)>. Acesso em 17 fev. 2025.

AZEVEDO, Priscila Domingues de; SILVA, Gabriella Pizzolante da; FRAGELLI, Maria Claudia Bullio. A educação infantil na UAC como espaço de pesquisa, ensino e extensão. *In*: MORUZZI, Andrea Braga (Org.). **Infância(s) e formação profissional**: trajetórias e memórias da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, p. 51-62.

BACELAR, Vera Lucia da Encarnação. **Educação Infantil**: ludicidade, história de vida e formação inicial. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 ago. 2025.

\_\_\_\_\_. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos? **Revista de Educação**: Projetos de trabalho, v. 3, n. 4, p. 8-13. 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; FERREIRA, Greice. A formação de professores e os princípios de Célestin Freinet em municípios Paranaenses. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 42, n. 117, p.199-210, maio-ago., 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bh6xntTkBX9zr8kKSR9R6QL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 mar. 2025.

BARROS, Josiane Fonseca de. **Concepções de infância e formação docente continuada em unidade universitária federal de educação infantil**: desafios e potencialidades na UUFEI-Creche UFF. 188 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como eixo do trabalho pedagógico. In: COLINVAUX, D. (Org.). *Cadernos Creche UFF: textos de formação e prática*. Niterói: Editora da UFF, 2011. p. 19-24.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Duas cidades: Editora 34, 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Orgs.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOTEGA, Giovana Alonso; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A documentação pedagógica na formação de professoras-pesquisadoras. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 682-706, jul-dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/94448/54756>. Acesso em 09 mar. 2025.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas. **Educação em Revista**. v.37. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hW3VtFX5xr8YLLDRk3dTrbw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 mar. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa-participar. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 9-16.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_5\\_09.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf). Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial

em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 nov. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 maio 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: em 16 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 10 de março de 2011**. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&category\\_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 20 abr. 2026.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal.pdf). Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em 16 fev. 2026.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: em 16 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 mar. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez-1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7R5T53QZHf5ntHHcQrRxD9m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/97Tn9BTwb5zcyjPdPStGktzk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de José Garcês Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na Educação Infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. v. 10, n. 1, p. 891-916, jan.-jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32009/21221>. Acesso em: 06 ago. 2025.

\_\_\_\_\_. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 29, p. 63-66, 1984. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1430>. Acesso em: 09 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em Revista**. v. 4, n. Especial, set.-dez. 2018, p.9-22. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6788942>. Acesso em 09 mar. 2025.

CHAVES, Marta. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**. v. 32, n. Especial, p. 227-232, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/41036/24642>. Acesso em 09 mar. 2025.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2022. Disponível em: <https://www.cau.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/educacao/ppp-uac-2022.pdf>. Acesso em 12 de mar. 2023.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmet, 2011.

CORSINO, Patricia; NUNES, Maria Fernanda; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Angela Rabelo. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-57.

CYRINO, Marina; NETO, Samuel de Souza; SARTI, Flavia Medeiros. Concepção, implementação e análise de um dispositivo de acompanhamento de estagiários como parte. **Educação em Revista**. v.36., p. 1-22. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sFPpmhfbdHtwbCW9LpK8tCp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 mar. 2025.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter ‘Anthropological Blues’. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 229-234.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.15, 2019, p. 271-286. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1360>. Acesso em: 21 abr. 2026.

DENARI, Nathalia M. M. Estagiária, mãe, professora e mais algumas experiências que a UAC me proporcionou. In: FRAGELLI, Clau; SILVA, Danitza Dianderas da; SILVA, Gabriella Pizzolante da; MADEIRA, Thais Fernanda Leite (Orgs.). **Encontro com bebês e crianças**: experiências de infâncias na UAC. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, p. 211-219.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista brasileira Estudos Pedagógicos (online)**, v. 6, n. 244, p. 635-649, set.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NzwWDwqBdtMspKXJqXNw4nc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Formação escolar e prática docente de professoras das classes populares: reflexões a partir da análise de memoriais acadêmicos. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*. (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 650-665, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/pStFHhJL44nj393CsqXQMm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: Acesso em 09 mar. 2025.

DUARTE, Carlos E. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. *Revista Holos*, ano 31, v. 8, p. 53-67, 2015. Disponível em: [www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1660/1310](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1660/1310). Acesso em 26 jan. 2026.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. *In*: CANÁRIO, Rui. **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto Editora, 2003, p. 43-52.

DUBAR, C. **La socialisation**: construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 1998.

DUBAR, C. **La crise des identités**: l'interprétation d'une mutation. Paris: PUF, 2000

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

ESTEVES, Anelisa Kisielewski; SOUZA, Neusa Maria Marques de. Ações de professores e o movimento de mudanças em atividade de formação contínua. **Educação em Revista**.v.38, p. 1-22. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/fn7VZnQWH9ZMVpcc8ZYTqtt/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: Acesso em: Acesso em 09 mar. 2025.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FANTIN, Mônica. No Mundo da Brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. 3. Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lucia Goulart; MACEDO, Elina Elias de; SANTOS, Solange Estanislau dos. Educação infantil e diversidade cultural: para uma pedagogia macunaímica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel. (Org.). **Educação infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013. p. 49-70.

FARIA, Daniella Salviana. **A Educação Infantil e o Ensino Fundamental**: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças, 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Mestrado em Educação, 2018.

FERNANDES, Domingos. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, v. 25, jan.-dez, 2019. Disponível em:

[educa.fcc.org.br/pdf/lc/v25/1981-0431-LC-25-e24579.pdf](https://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v25/1981-0431-LC-25-e24579.pdf). Acesso em: 26 jan. 2026.

FERNANDES, Florestan. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. *In*: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo : Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FOLQUE, Maria Assunção. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 951 - 975, set./dez. 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/83f0/45583043f8d25f9f293f2381e8ae598afbcd.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

FOLQUE, Maria Assunção, LEAL-DA-COSTA, Conceição; ARTUR, Artur. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: Carlos Humberto Alves Correa, Luciola Inês Pessoa Cavalcante & Michelle de Freitas Bossoli (org.). **Formação de Professores em perspectiva**. Universidade Federal do Amazonas, p. 177-236.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a05.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. 214p. (Coleção Ciências da Educação).

FRAGELLI, Clau; SILVA, Danitza Dianderas da; SILVA, Gabriella Pizzolante da; MADEIRA, Thais Fernanda Leite. **Encontro com bebês e crianças: experiências de infâncias na UAC**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 mar. 2025.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: 7 ed. Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2022a.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2022b.

FURLANETO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1230-1254, jul.-set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26966/24484>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FURNARI, Eva. **Drufs**. São Paulo: Moderna, 2016.

\_\_\_\_\_. **Problemas Boborildos**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011. 32 p.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a Documentação. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para a mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

\_\_\_\_\_. **Obras e Vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004.

GEWERC, Monique; CARVALHO, Cristina. Formação de professores de educação infantil e a concepção de educação democrática: a experiência do Pró-Saber. **Pro-Posições**, v. 30, 2019, p. 1-25. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/TMhHwNpK9KvygLywzssxzvb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 mar. 2025.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. *In*: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7158-2-6-multiplas-linguagens-marcia&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7158-2-6-multiplas-linguagens-marcia&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 mar. 2025.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. Formação de professores de educação infantil e o PIBID. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 76-99, out.-dez. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/KbDpLxnTbNtNLRWw9w7ZvgR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 mar. 2025.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. 1ª ed. Porto Alegre: Penso Editora Ltda. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Huberman, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: Antônio. Nóvoa (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 31-61.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

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

\_\_\_\_\_. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. **Revista Alambique**: Didáctica de las Ciencias Experimentales, n. 15, enero-

marzo, 1998. Disponível em:

<http://alambique.grao.com/revistas/alambique/015-la-formacion-del-profesorado-enciencias/la-formacion-y-el-desarrollo-profesional-del-profesorado>. Acesso em: 13 jul. 2014.

IZA, Dijane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor.

**Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 2 fev. 2025.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ Lúcia. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação.

**Revista Educação & Realidade**: Dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre. V.27. n.2, 2002, p.31-46.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2004, 12a edição.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**. v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269/11695>.

Acesso em: 10 mar. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, set.-dez. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/XN7yv7jS8vTq99xLhRC7vtJ/?format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato; MORGADO, Rosana de Fátima Cardoso; TOYOFUKI, Kamila Rumi. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 191-210, jan.-abr. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28279/30122>. Acesso em: 10 mar. 2025.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006, p. 797-818. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2026.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/RmBJyv49kjGD9z9pQJvSRNK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18. ago. 2025.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LAISSENER, Rosiane Cristina. **Documentação pedagógica: uma abordagem construída no cotidiano de um berçário**. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Formação de professores da educação infantil: experiências do curso de especialização em docência. **Cadernos Cedes**, v. 43, n. 119, p.119-129, jan.-abr., 2023.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ddRbC6SNKn4BMWDBFmS3wWc/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 mar. 2025.

LIMA, Ana Cristina Cantero Dorsa; PAVAN, Ruth. Formação continuada por meio da pesquisa-ação: participação e decisão dos professores. **Interações**, v. 24, n. 2, p. 509–519, abr.-jun. 2023. Disponível em: <https://interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/4028/2817>.

Acesso em: 10 mar. 2025.

LIMA, L. R. L. **O espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil**. 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LIMA, Norma Maria de. **Representações sociais dos professores das creches das Universidades Federais Paraibanas sobre arte na educação infantil**, 2015. 161f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Doutorado em Educação, 2015.

LOPES, Maria da Conceição de Oliveira. Ludicidade: contributo para a busca dos sentidos do humano. Caderno 2. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade.

**Cadernos de Pesquisar**, v. 2, n. 1, jan. 1998. Disponível em:

<https://pdfcoffee.com/desenvolvimento-consciencia-ludicidade-cipriano-luchesi-pdf-free.html>

. Acesso em: 10 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, 2000. p. 9-42.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexão sobre a Etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 425-446, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227057010.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MANETA, Sofia; ALONSO, Giovana; TOMAZZETTI. O estágio curricular obrigatório na educação infantil e seu impacto na formação de estudantes de pedagogia: uma revisão de literatura. **Cadernos da Pedagogia**, v. 18, n. 42, p. 73-88, set.-dez. 2024. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2182/1010>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil**. 2010. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **A documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas**. Florianópolis: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, p. 1-18, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3559.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 44, p. 413-428. set.-dez. 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/315/283>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 309-219, mai.-ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dQMTYBy3gtKMHddmNmbXVGh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026..

MARTINS FILHO, Altino José Martins; MARTINS FILHO, Lourival José. Docência na Educação Infantil: Reflexões sobre as Culturas Infantis no Momento das Rotinas do Brincar. **Revista Cocar**, n. 15, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5732/2603>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. São Paulo: Papirus, 1995.

MARQUES, Alexandra (coord.); AZEVEDO, Ana; MARQUES, Liliana; FOLQUE, Maria Assunção; ARAÚJO, Sara Barros. **Orientações pedagógicas para creche**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-pedagogicas-para-creche>. Acesso em: 20 abr. 2026.

MELO, Cláudia Viana. **Da creche universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre rastros, rascunhos e alinhavos**. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

\_\_\_\_\_. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, 83-104, jan.- jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan.-abr. 2010 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603/898>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MICHAELIS ONLINE. Dicionário da Língua Portuguesa. Dicionário online Uol. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. 14 ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MINGORANCE DÍAZ, Pilar. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO GARCÍA, Carlos (org.). **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001. p. 85-102

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.111-140.

MONTESSORI, Maria. **A mente absorvente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, Distrito Federal: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introduction à la complexe**. Paris: ESF Éditeur, 1990.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORUZZI, Andrea Braga. **Infância(s) e formação profissional: trajetórias e memórias da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

MORUZZI, Andrea Braga; SILVA, Bianca Neves Borges da. A educação infantil como direito da criança. In: MORUZZI, Andrea Braga (Org.) **Infância(s) e formação profissional: trajetórias e memórias da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, p. 17-28.

MORUZZI, Andrea Braga; SILVA, Bianca Neves Borges da. A UAC: o longo percurso até a resolução CNE/CEB N° 1, de 10 de março de 2011. In: MORUZZI, Andrea Braga (Org.). **Infância(s) e formação profissional: trajetórias e memórias da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, p. 29-50.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 157-173, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/53gd8ZjdNP6JZFnwZDrNjPJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MOSS, Peter. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? In: **Research in Comparative and International Education**, 3 (3), 2008.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos De Pesquisa**, v. 41, n. 142, 142–159. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/122>. Acesso em: 10 fev. 2026.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

NIZA, Sergio. Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. **Cadernos de Formação**, n. 1, p. 39- 47, 1992. Disponível em: [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_a\\_04\\_colum\\_educ\\_democ\\_sniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_04_colum_educ_democ_sniza.pdf) Acesso em: 17. jul. 2025

\_\_\_\_\_. A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. **Inovação**, n. 11, p. 77-98, 1998. Disponível em: [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprendlceb\\_sniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprendlceb_sniza.pdf) Acesso em: 17. jul. 2025

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda, 1997.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan.-abr, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1/articles/novoa.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professores, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2026.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 11-31.

NÓVOA, António. Nos 30 Anos do Movimento da Escola Moderna. **Escola Moderna**, 3 (5), p. 13-18, 1998.

NÓVOA, António; MARCELINO, Francisco; RAMOS DO Ó, Jorge (Org.). **Sérgio Niza: escritos de educação**. Lisboa: Tinta da China, 2012.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 69-81, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7439/4802>. Acesso em: 13 jul. 2025.

OLIVEIRA, Jonata; ALVES, Alcione. Teseu, o labirinto e seu nome: como Homi K. Bhabha poderia nos ajudar a compreender uma passagem de Moi, Tituba Sorcière..., de Maryse Condé? **Caderno de Letras**, no 27, Jul-Dez - 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário (Org.). **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 11-45.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo. Cortez Editora. 3ª edição, 2008.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-28.

\_\_\_\_\_. O Modelo Curricular do M.E.M. - Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. **Escola Moderna**, n. 18, v. 5, p. 5-9, 2003. Disponível em: [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_a\\_15\\_mod\\_curric\\_mem\\_joformosinho.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf). Acesso em: 17. jul. 2025

\_\_\_\_\_. Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001. p. 27-61.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Registros na educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; FOLQUE, Maria Assunção. Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-23, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v37/1984-0411-er-37-e75592.pdf>. Acesso em 10 mar. 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Revista Olhar de professor**, v. 22, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935/209209215942>. Acesso em 10 mar. 2025.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação musical na Educação Infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras**, 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Mestrado em Educação, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um ato civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Objetivos do ensino na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12776/9515>. Acesso em: 19 ago. 2025.

PENA, Alexandre Coelho. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 62, p. 751-781, mai.-ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/32727/38229>. Acesso em 10 mar. 2025.

PEREIRA, Fernanda Almeida. **Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma Creche Universitária: desafios e possibilidades.** 177p. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017

PIKLER, Emmi. **Dar tempo ao tempo: a autonomia do bebê.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, p. 5-14, 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em 10 mar. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Rev. Faculdade de Educação*. São Paulo. 1996, vol.22, n.2, pp.72-89.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores** - unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In:* \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 mar. 2025.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Desenvolvimento profissional em contexto: um estudo de condições de formação e mudança. *In:* KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia(s) da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013, p. 54-84.

\_\_\_\_\_. **Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. Tese (Livre Docência em Educação Infantil), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia, KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. **Relação pedagógica: as dimensões da história pessoal e profissional do professor no trabalho docente**. São Paulo: Faculdade de Educação - USP, 2002. Projeto de Ensino e Pesquisa. Material digitado e não publicado.

PEÇAS, Américo. Sergio Niza: a construção de uma democracia na acção educativa. **Educação. Temas e Problemas**, n. 1, ano 1, 2006, p. 1-24.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, na redação atual. **Consolida organização do ensino básico**. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/409-673392>. Acesso em: 19 ago. 2025.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Diário da República, Lisboa, 14 out. 1986. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>. Acesso em: 19 ago. 2025.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1, p. 110-118, mar. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644103/11541>. Acesso em 10 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Cadernos Cedes**, v. 32, n. 86, p. 81-96, 2012.

QVORTRUP, Jens. *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury, 1994.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria. Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do programa Residência Docente do Colégio Pedro II. **Educação em Revista**, 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QYrtxLYNzs5VkyYg4Mw4RLt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

RASERA, Lara Maria; ALONSO, Giovana; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Discussões emergentes na formação de professores: uma revisão de literatura. *Cadernos da Pedagogia*, v. 18, n. 42, p. 54-72, set.-dez. 2024. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2181/1009>. Acesso em: 10 mar. 2025.

RAUPP, Marilena Dandolini. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 86, p. 197-217, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FjYLYkRgLGmnWY3CsGJw6gR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2025.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4KPrBhHg3dxGkN9hc5OFTJn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

REIS, Valdeci; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. O registro do etnógrafo: reflexões sobre a prática etnográfica educacional. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 3, n. 25, p. 164-183, jan.-abr., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14022/pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

RICHTER, Sandra. Docência e formação cultural. *In: BRASIL. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1. ed., Brasília: MEC/SEB, 2016.

RICHTER, Sandra.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Entre Mía Couto e Michel Vandebroek: outra educação da infância por inventar. *In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel. (Org.). Educação infantil e diferença*. Campinas: Papyrus, 2013. p. 27-48.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

\_\_\_\_\_. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RIBEIRO, Bruna. Indicadores de qualidade na educação infantil: potenciais e limites. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p. 65-74, jan.-abr., 2013. Disponível

em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/1899/1727>. Acesso em: 10 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia das miudezas:** saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, jan.-abr. 2001, p. 27-34.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1998. 187f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

ROCHA, Maria José da Silva; MORASSUTTI, Mara Silva Nucci. Formação de professoras na UAC e mudanças na carreira docente. In: MORUZZI, Andrea Braga (Org.). **Infância(s) e formação profissional:** trajetórias e memórias da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, n. 34, p. 94-103, jan.-abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzvwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ROSSETTI-FEIRA, M. C., AMORIM, K., Silva, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSI, Rafael. Pesquisa-ação educacional: uma crítica ontológica. *Barbarói*, n. 52, p. 170-181, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/11917>. Acesso em: 10 mar. 2025.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, n. 2, p. 125-148, nov. 2008. Disponível em: <https://www.reeduc.ufscar.br/index.php/reeduc/article/view/23/23>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SACRISTÁN, Jimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora:** suas crenças, suas ações. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

SANTOS, João Vitor Inácio dos; SANTOS NETO, Manuel Bandeira dos. Avaliação da aprendizagem escolar: uma análise crítica dos parâmetros avaliativos adotados pelos professores do ensino no Brasil. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2023. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV185\\_MD1\\_ID15743\\_TB3051\\_13112023081202.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID15743_TB3051_13112023081202.pdf). Acesso em: 25 jan. 2026.

SANTOS, Solange Estanislau; MACEDO, Elina Elias. Direito da criança pequenininha a creche: disputas e retrocessos na educação infantil. *Nuances*, v. 28, n. 3, p. 8-22, 2018.

Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5269/PDF>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto.; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Teresa. **Identidade profissional de educadores de infância**. Cadernos de Educação de. Infância, n.52, p.12-26, 1999.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva. Narrativa, experiência e formação: o diálogo com as crianças na constituição de tornar-se professora. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/J6hQSBcCztcNs8MSd4gmzJk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqghYyw4mmn5m8pw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em fev. 2025.

SILVA, Anderson Vicente da; SILVA, Kalina Vanderlei da. Etnografia na educação: contribuições metodológicas na compreensão da realidade educacional. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 5, n. 2, p. 64-78, jul.-dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/13732/9910>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SILVA, Adriana (vários autores). **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Andressa Lima da; MATIAS, Juliana Cândido; BARROS, Josemir Almeida. Pesquisa em educação por meio da pesquisa-ação. **Revista eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 30, p. 490-508, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1060/938>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, Gabriella Pizzolante. Encontros com a horta: experiências de plantio e colheita na UAC. In: FRAGELLI, Clau; SILVA, Danitza Dianderas da; SILVA, Gabriella Pizzolante da; MADEIRA, Thais Fernanda Leite (Orgs.). **Encontro com bebês e crianças**: experiências de infâncias na UAC. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, p. 191-198.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPARG, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan.-abr., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, Isabel Oliveira e. Docência na educação infantil: contextos e práticas. *In*: BRASIL. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1. ed., Brasília: MEC/SEB, 2016.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. *Rev. educ.* 23(1), p. 65-78, jan.-abr., 2018. Disponível em: [educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v23n1/1519-3993-edpuc-23-1-0065.pdf](http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v23n1/1519-3993-edpuc-23-1-0065.pdf). Acesso em: 19. ago. 2025.

SOUZA, Valdinei Costa. Impacto do Parfor nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KXDkJsW6w4FpgDqsWNMsmFm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p.209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

TELLES, Maria Amélia de Almeida *et al.* Creches e berçários em empresas privadas paulistas. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Temas em destaque: creche**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989, p. 104-134.

THRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, n. 40, v. 1, p. 27-55, jan-fev. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fODtgRs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; BOTEGA, Giovana Alonso; MOREIRA, Juliana Corrêa. Documentação Pedagógica e avaliação em contexto: diálogos na prática de professores da educação infantil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 21, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10733/47968519>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VIEIRA, Flaviana Rodrigues. **A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo**. São Paulo. 2013. 247f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Novos caminhos para ‘Practicum’: uma perspectiva para os anos 90. *In:* NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai.-ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgiCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

## **ANEXOS**

- 1. PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS - UFSCAR



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAR CRIANÇAS DE ZERO A SEIS: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DA UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA - UAC/UFSCAR.

**Pesquisador:** GIOVANA ALONSO BOTEGA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 76849624.7.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.071.084

#### **Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado: RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Resumo: Esta pesquisa se interessa em investigar o desenvolvimento profissional docente, com foco para a construção dos saberes e das identidades das professoras de bebês e de crianças da Unidade de Atendimento à Criança da Universidade Federal de São Carlos - UAC/UFSCar. Assim, seu objetivo é *“Analisar a formação e o desenvolvimento profissional das professoras da Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar”*. De caráter exploratório e de cunho qualitativo, a pesquisa participante será desenvolvida com base em questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos de estudo que conduzirão a produção de narrativas autobiográficas para mapear, analisar e auxiliar na composição e na compreensão das identidades das professoras participantes. Inserida no campo de estudos da formação de professores e dos estudos da infância, a pesquisa tem por objeto o desenvolvimento profissional docente, partindo do pressuposto de que as identidades de professoras de bebês e de crianças da Educação Infantil são fluidas ou até mesmo híbridas, considerando a complexidade do trabalho

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.071.084

Investigador	projetodetalhado_modificado_versao3.pdf	27/03/2024 18:05:36	GIOVANA ALONSO BOTEGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_versao2.pdf	27/03/2024 18:05:03	GIOVANA ALONSO BOTEGA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/01/2024 15:07:06	GIOVANA ALONSO BOTEGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	08/01/2024 15:06:06	GIOVANA ALONSO BOTEGA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Giovana_atualizada_assinado.pdf	05/01/2024 12:01:23	GIOVANA ALONSO BOTEGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado2.pdf	05/01/2024 10:37:57	GIOVANA ALONSO BOTEGA	Aceito
Declaração de concordância	carta_de_autorizacao.pdf	28/12/2023 11:55:06	GIOVANA ALONSO BOTEGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modelo_aplicacao_questionario_semiestruturado_em_educacao.pdf	28/12/2023 11:50:43	GIOVANA ALONSO BOTEGA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 12 de Setembro de 2024

---

**Assinado por:**  
**Sonia Regina Zerbetto**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

## 2. CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

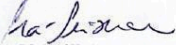
### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Unidade de Atendimento à Criança – UAC/UFSCar, informo que o projeto de pesquisa intitulado EDUCAR DE ZERO A SEIS: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DA UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA - UAC/UFSCAR, apresentado pelo (a) pesquisador (a), Giovana Alonso e que tem como objetivo principal “Analisar a formação e o desenvolvimento profissional das professoras da Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar” foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

**“Declaro conhecer a Resolução CNS nº 466/2012 ou 510/2016 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.**

Data: 20 de dezembro de 2023

  
Prof. Dr. Iraci Lisboa de Campos Tolimim  
Diretora da UAC

Assinatura: \_\_\_\_\_  
(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

Contato da Instituição: Unidade de Atendimento à Criança – UAC/UFSCar  
Endereço: Km 235, Jardim Guanabara São Carlos, Rod. Washington Luís, s/n, São Carlos - SP, 13565-000  
E-mail: uac@ufscar.br  
Telefone: (16)3351 8194 (PABX)

### 3. QUESTIONÁRIO INICIAL

## Pesquisa: **EDUCAR DE ZERO A SEIS: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Você está sendo convidada para participar da pesquisa

### **EDUCAR DE ZERO A SEIS: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.**

Trata-se de um **projeto de doutorado** desenvolvido por mim, **Giovana Alonso Botega**, sob orientação da **Professora Dra. Cleonice Maria Tomazzetti**, docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos.

Esta pesquisa se interessa em investigar o desenvolvimento profissional docente, com foco para a construção dos saberes e das identidades de professoras de bebês e crianças pequenas. A proposta deste estudo é analisar a formação e o desenvolvimento profissional das professoras do CAU/UFSCar, buscando alcançar as identidades individuais e coletivas que sustentam o trabalho com bebês e crianças nesse contexto de Educação Infantil e contribuir na construção de um campo de estudos denominado Educação das Infâncias. O objetivo geral deste estudo é "Analisar a formação e o desenvolvimento profissional das professoras do CAU UFSCar. Os objetivos específicos deste estudo são "Mapear e analisar o processo formativo (formação inicial e continuada) das professoras do CAU/UFSCar"; "Mapear e analisar as concepções docentes e as práticas pedagógicas das professoras do CAU/UFSCar"; "Analisar as identidades e os saberes das professoras do CAU/UFSCar".

Você foi selecionada por ser profissional efetiva do CAU/UFSCar. Primeiramente você será convidada a responder um questionário e uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem sua formação, bem como o seu trabalho diário com bebês e crianças pequenas. Você poderá ser convidada a participar de um grupo focal, juntamente com as outras profissionais da equipe em etapa posterior da investigação. A primeira entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir.

As perguntas não serão invasivas à intimidade das participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma Unidade de Educação Infantil, atuando como professora substituta. Diante dessas situações, as participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, 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-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Infantil e formação de professores, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você 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 atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. É importante destacar que o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos (CAU/UFSCar) será identificado no projeto, na tese produzida e em resultados publicados a partir da mesma.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Estima-se que a sua participação na pesquisa deve ocorrer durante dez meses, de setembro de 2024 a junho de 2025. Para responder ao questionário eletrônico, você deve levar cerca de 15 minutos e as entrevistas terão duração de 1h a 1h30min.

Destaco que os dados dessa pesquisa (questionários, entrevistas e demais narrativas produzidas por você) serão coletados por meio de formulário eletrônico do google (google forms), gravações em áudio (no caso das entrevistas) e plataforma para produção de textos (google docs) e uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local (pendrive/HD externo), apagando todo e qualquer registro da "nuvem", ficando as informações em sua guarda e responsabilidade num período de 5 anos após o término da pesquisa. Os riscos inerentes aos instrumentos de coleta de dados destacados (plataforma google forms, por exemplo), são: compartilhamento de informações pessoais (com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços), mesmo que por robôs. A pesquisadora atentar para a política de privacidade dessa ferramenta.

Na página inicial do Google Forms (questionário online), será apresentado este TCLE, sendo que ao final desta página, ao clicar em "concordo em participar da pesquisa", você estará ciente e será direcionado ao instrumento. Caso não concorde, basta fechar a página do navegador. O documento também será disponibilizado por e-mail, que deverá ser assinado, física ou digitalmente. O TCLE poderá ser assinado digitalmente e tem a mesma validade de um documento com assinatura física, conforme decreto Nº 10.543, de 13/11/2020. Você poderá imprimir o TCLE como comprovante e uma cópia dele ficará disponível nas dependências do CAU/UFSCar do início ao final da pesquisa.

Nos casos em que não for possível a sua identificação no questionário online (não há dados pessoais que identifiquem quem está respondendo, como nome e e-mail), não será possível a exclusão de seus dados da pesquisa após o envio das respostas.

Os resultados dessa pesquisa serão disponibilizados à você e a toda a equipe do CAU/UFSCar, como forma de dar retorno sobre o estudo realizado, bem como aprofundar os conhecimentos a respeito do desenvolvimento docente nesta instituição. Assim, durante e após o término da pesquisa, a pesquisadora realizará devolutivas em reuniões agendadas e acordadas por todas as participantes. Você poderá, a qualquer momento, além de cancelar a sua participação, solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Caso haja essa solicitação, a pesquisadora irá informar que recebeu e atender o seu pedido.

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. Junto a este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está recebendo um Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz, que deverá ser igualmente assinado e entregue a pesquisadora para fins de divulgação da pesquisa e elaboração da tese.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bemestar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São CarlosSP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. 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: 70719040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

[Você poderá fazer o download de uma via deste termo e salvar em seus arquivos eletrônicos.](#) Ele está assinado pela pesquisadora principal e contém seu telefone e endereço para que você possa tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação.

**Endereço para contato (24 horas por dia sete dias por semana):**

**Pesquisadora responsável:** Giovana Alonso Botega

**Endereço da pesquisadora responsável:** Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH - Rodovia Washington Luís, Km 235, s/n, São Carlos - SP, 13565-905

**Telefone da pesquisadora responsável para contato:** (19) 99191-7154

**E-mail:** gyovanaalonso@hotmail.com

**Link para download em PDF do TCLE:**

[https://drive.google.com/file/d/1aqe5c8fshJlgoxXF7EEbesLVgNdQhfV9/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1aqe5c8fshJlgoxXF7EEbesLVgNdQhfV9/view?usp=drive_link)

**Link para download em PDF da Autorização de :**

[https://drive.google.com/file/d/1MbXFDpBhKKEEy2WT0B3exh2HAfEKRngF/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1MbXFDpBhKKEEy2WT0B3exh2HAfEKRngF/view?usp=drive_link)

Ao clicar no botão abaixo [Próxima], você concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE, e iniciará a resposta ao questionário. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador. Caso desista da participação antes de finalizar o formulário basta não enviar ao final ou fechar essa página no seu navegador a qualquer momento.

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. Após ler este documento selecione uma das opções a seguir: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Aceito participar na pesquisa e estou ciente dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar do estudo. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). 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.

Não aceito participar da pesquisa.

Informações pessoais e atuação profissional

2. Nome completo: \*

---

3. Você se identifica como: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Mulher
- Homem
- Prefiro não dizer
- Outro

4. Qual a sua faixa etária? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 20 anos
- De 20 a 25 anos
- De 25 a 30 anos
- Acima de 30 anos

5. Em qual cidade você reside? \*

\_\_\_\_\_

6. Onde você cursou a Educação Básica (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Exclusivamente em escolas públicas
- A maior parte em escolas públicas
- Exclusivamente em escolas privadas
- A maior parte em escolas privadas
- Metade em escolas públicas e metade em escolas privadas
- Outro

7. Você trabalha na área da Educação há quanto tempo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 5 anos
- Mais de 5 anos
- Menos de 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 15 e 20 anos
- Entre 20 e 25 anos
- Entre 25 e 30 anos
- Entre 30 e 40 anos
- Mais de 40 anos

8. Você trabalha na área da Educação Infantil há quanto tempo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 5 anos
- Mais de 5 anos
- Menos de 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 15 e 20 anos
- Entre 20 e 25 anos
- Entre 25 e 30 anos
- Entre 30 e 40 anos
- Mais de 40 anos

9. Há quanto tempo você é docente no CAU? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 5 anos
- Mais de 5 anos
- Menos de 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 15 e 20 anos
- Entre 20 e 25 anos
- Entre 25 e 30 anos
- Entre 30 e 40 anos
- Mais de 40 anos

10. Em quais grupos você já atuou na CAU? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Berçário
- GRUPO 1
- GRUPO 2
- GRUPO 3
- GRUPO 4
- GRUPO 5

11. Em quais grupos você prefere atuar na CAU? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Berçário
- GRUPO 1
- GRUPO 2
- GRUPO 3
- GRUPO 4
- GRUPO 5

12. Em quais das etapas abaixo você já atuou além da Educação Infantil?

*Marque todas que se aplicam.*

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Ensino Superior

#### Formação Acadêmica

13. Qual é a sua formação inicial? \*

\_\_\_\_\_

14. A sua formação inicial se deu em instituição: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Pública federal
- Pública estadual
- Particular/conveniada

15. Qual é a sua formação em nível de pós-graduação? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Especializações
- Mestrado profissional
- Mestrado acadêmico
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Outro: \_\_\_\_\_

16. Mencione as especializações que você já realizou ou esteja realizando. \*

---

---

---

---

---

17. Mencione o tema do seu mestrado, caso houver e desejar.

---

18. Mencione o tema do seu doutorado, caso houver e desejar.

---

---

---

---

---

19. Qual é a sua área/campo de pesquisa principal? \*

---

20. Você participa e/ou coordena grupos de estudos e pesquisas?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

21. Se você respondeu sim para a pergunta anterior, poderia comentar o tema e as linhas de pesquisa do grupo de estudos e pesquisas que você participa e/ou coordena?

---

---

---

---

---

22. Que outras atividades formativas atuais você participa e/ou coordena? Gostaria de comunicar? (cursos de extensão, minicursos, palestras, produções bibliográficas)

---

---

---

---

---

23. Que outras informações você poderia e gostaria de acrescentar para fins de conhecimento de seu perfil profissional e do perfil da equipe de professoras do CAU?

---

---

---

---

---

24. Você poderia comentar alguns aspectos da formação continuada que ocorre no CAU?

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## 4. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

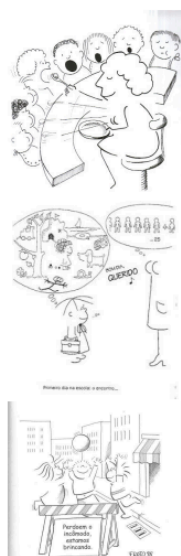


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisadora: Giovana Alonso Botega

Orientadora: Cleonice Maria Tomazetti

- 1) Como e porquê você se tornou professora?
- 2) Como e porquê você se tornou professora da Educação Infantil?
- 3) O que é ser/professora de crianças?
- 4) Você já foi professora de outra etapa da Educação Básica? Qual? Quais as diferenças e semelhanças percebidas no seu trabalho, comparando-o ao seu trabalho realizado na Educação Infantil?
- 5) O que é ser professor/professora da Educação Infantil?
- 6) Em que medida a formação inicial influencia e colabora na sua atuação docente com crianças?
- 7) Quais eram/são as suas facilidades como professor/professora da Educação Infantil?
- 8) Quais eram/são as suas dificuldades como professor/professora da Educação Infantil?
- 9) O que você acha necessário saber (essencial saber) para atuar na Educação Infantil?
- 10) O que você acha necessário saber e fazer para atuar na Educação Infantil do CAU?
- 11) Qual a diferença do seu trabalho em escolas de Educação Infantil municipais e/ou particulares e do seu trabalho em uma instituição de Educação Infantil universitária?
- 12) Você sente falta de algo no seu trabalho no CAU? Em outras palavras, o que você acha que falta para realizar o seu trabalho no CAU?
- 13) Pensando na docência com as crianças da Educação Infantil, como você lê e interpreta essas tirinhas<sup>1</sup>?



<sup>1</sup> Torucci, F. (2003). Com olhos de criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

## 5. SUMÁRIO DO LIVRO

**“Encontros com bebês e crianças: experiências de infâncias na UAC”, organizado por Clau Fragelli, Danitza Dianderas da Silva, Gabriella Pizzolante da Silva e Thais Fernanda Leite Madeira.**

Sumário		
✓ ①	Prefácio Maria José da Silva Rocha	13
✓ ②	“Na UAC eu brinco assim, na UAC aprendo assim...”	19
✓ ③	Um breve relato de memória do trabalho das Auxiliares de Creche na UAC Amélia Costa Rodrigues Luciene Ap. Paris Menezes	23
✓ ④	Betina e Binha: bonecas negras na Educação Infantil Luísa Maria Matos de Melo Gabriella Pizzolante da Silva	31
✓ ⑤	A linguagem matemática na Educação Infantil: experiências na UAC Priscila Domingues de Azevedo	39
✓ ⑥	Ações de saúde na Educação Infantil: algumas possibilidades Rosa Maria Castilho Martins	51
✓ ⑦	Entra na roda e ginga-ginga: a Capoeira na Educação Infantil como uma pedagogia descolonizadora Gilmar Araujo de Oliveira Thais Fernanda Leite Madeira	61
✓ ⑧	Vivências no berçário: acolhimento e formação inicial Mariana Antero Paladini Danitza Dianderas da Silva	73

9	<b>Planejamento, experiências e vivências com projetos no cotidiano da Educação Infantil</b> Elisângela Ferreira Sentanin	87
10	<b>Como as Coisas Caem: Bebês Perguntam, Investigam, Pesquisam</b> Clau Fragelli Victoria Ide	99
11	<b>A formação docente por meio da prática de estágio na UAC: um relato de experiência sobre diálogo e autonomia</b> Rafaela Maria Rodrigues Enayton Lucas Perassoli Silveira Amanda de Carvalho	109
12	<b>Educação Especial: relato de experiências educacionais inclusivas</b> Jéssica Souza Coutinho Belga Thais Fernanda Leite Madeira	119
13	<b>Contando Histórias na UAC: vivências com bebês e crianças</b> Allis Thuany Botelho de Freitas Danitza Dianderas da Silva Gabriella Pizzolante Silva	133
14	<b>O trabalho na iniciação à docência: vivências, conquistas e desafios da formação prática em Educação Infantil</b> Isadora Mariotto Rafaela Furlan Raquel Tassoni	143
15	<b>Brincadeira</b> Viviane dos Santos Silva	157

- 16 **O Corpo que Ocupa o Espaço o Modifica, Recria e Transforma: experiências corporais e artísticas com bebês** 167  
Clau Fragelli  
Dandara Pereira Sousa  
Isabela Solovijovas Santos
- 17 **Possibilidades para o trabalho pedagógico à luz da psicologia histórico-cultural: relato de experiência com crianças de 3 a 4 anos** 177  
Maria Cláudia da Silva Saccomani
- 18 **Encontros com a horta: experiências de plantio e colheita na UAC** 191  
Gabriella Pizzolante da Silva
- 19 **Éticas e Estéticas Afrocentradas: compartilhando histórias com bebês e crianças** 199  
Clau Fragelli  
Thais Madeira
- 20 **Estagiária, mãe, professora e mais algumas experiências que a UAC me proporcionou** 211  
Nathalia M. M. Denari



*Ao explorar, eu encontro a solução.*