

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-graduação em Educação
Campus de Sorocaba

Karen Juliane Leme Palazon

**Educação Infantil nos cursos de Pedagogia: das concepções às
práticas docentes**

Sorocaba – SP

2026

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

Karen Juliane Leme Palazon

**Educação Infantil nos cursos de Pedagogia: das concepções às
práticas docentes**

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

Sorocaba – SP

2026

Palazon, Karen Juliane Leme

Educação Infantil nos cursos de Pedagogia: das concepções às práticas docentes / Karen Juliane Leme Palazon -- 2026.
126f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Maria Walburga dos Santos
Banca Examinadora: Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia, Izabella Mendes Sant'Ana
Bibliografia

1. Formação em Pedagogia. 2. Criança, infâncias e currículo da Educação Infantil. 3. Concepções e práticas docentes. I. Palazon, Karen Juliane Leme. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

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

FOLHA DE APROVAÇÃO

“Educação Infantil nos cursos de Pedagogia: das concepções às práticas docentes”

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação. Sorocaba, 25 de fevereiro de 2026.

Orientadora:

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

Examinadoras:

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

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant’Ana
Universidade Federal de São Carlos

Dedico este trabalho àqueles que foram presença em todos os momentos nos quais precisei me ausentar da atenção que lhes era devida, e seguiram por perto, mesmo nas distâncias que o caminho exigiu: minhas filhas Ana Clara e Luiza, e meu “Par”ceiro da vida Alex.

AGRADECIMENTOS

“Mais feliz do que aquele que tem tudo o que quer é aquele que é grato por tudo o que tem”.

Atrevo-me a ampliar tal reflexão ao acrescentar que, tão feliz quanto este, é também aquele que reconhece, com gratidão, todos aqueles a quem tem.

Reconheço-me profundamente feliz! Não porque este percurso tenha sido simples; ao contrário, foi complexo, imenso e intenso, mas foi também pleno de sentidos, encontros, encantos e aprendizados. Foram muitas renúncias, escolhas difíceis e um constante paradoxo de emoções: entusiasmo e cansaço, esperança e medo, confiança e dúvida. Ainda assim, cada passo foi sustentado por pessoas e atravessado por gestos e afetos que tornaram possível chegar até aqui.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, por ter sido a porta aberta, o chão firme e o abrigo que me formou pesquisadora em um território onde o conhecimento é também ato político, resistência e esperança.

Sou imensamente grata à minha primeira orientadora, Prof^ª. Dra. Andreia Regina de Oliveira Camargo, por ter acreditado em mim, me escolhido e dado a oportunidade de viver esta experiência formativa. À minha atual orientadora, Prof^ª. Dra. Maria Walburga dos Santos, agradeço pelo acolhimento sensível e pelo caminhar compartilhado, que trouxe segurança e sentido à continuidade desta pesquisa.

Minha gratidão se estende às companheiras que seguiram comigo do começo ao fim, com todas as alegrias e os desafios da pesquisa: Alessandra Menck, Shirley Oliveira e Claudia Fioravante. Foram parceiras de conquista, de partilha e de resistência, presença fundamental para que o percurso fosse menos solitário, mais vivo e muito mais bonito.

Agradeço às professoras que aceitaram compor minha banca examinadora: Prof^ª. Dra. Lúcia Lombradi, Prof^ª. Dra. Roseli Garcia, Prof^ª. Dra. Izabella Mendes Sant’Ana Santos, Prof^ª. Dra. Rosa Pinheiro e Prof^ª. Dra. Thaise Vieira, com especial reconhecimento às professoras Lúcia e Roseli, cujas contribuições no exame de qualificação ampliaram minhas leituras, aprofundaram minhas reflexões e enriqueceram minhas produções escritas.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Itu e a seus representantes pela autorização e confiança depositadas nesta pesquisa, bem como a todas as professoras participantes. Em especial, àquelas que concederam entrevistas e emprestaram suas vozes, experiências e histórias, tornando-se o verdadeiro norte e a inspiração desta investigação.

Agradeço às crianças com as quais já convivi e convivo todos os dias, razão que mobilizou toda a intenção desta pesquisa, por me ajudarem a enxergar outras formas de ver e de estar no mundo, a ser feliz no simples e no ordinário do cotidiano, valorizando toda manifestação expressiva e reconhecendo a importância das diferentes linguagens e das diversas infâncias.

Minha gratidão mais profunda vai à pessoa que me constituiu humana antes mesmo de qualquer formação acadêmica: minha avó, Olinda Rodrigues Leme, que, mesmo sem diploma algum, me ensinou as maiores lições da vida e para a vida. Ao meu avô, José Maria da Silva Leme (*in memoriam*), que sonhou em me ver professora, deixo meu reconhecimento e minha saudade.

Às minhas filhas, Ana Clara e Luiza, e ao meu esposo, Alex Oliveira, agradeço por terem sido meu porto seguro. Foram presença constante nos momentos em que as emoções transbordaram de alegria, de cansaço, de desespero, de realização e, por vezes, de culpa. Nenhuma emoção foi despercebida, pois sempre encontrei neles acolhimento, silêncio compreensivo e gestos de amor que me sustentaram.

Por fim, e acima de tudo, agradeço ao Meu Mestre, Jesus Cristo, em quem encontro o maior exemplo e referência de amor, justiça e humildade. Ele inspira minha forma de estar no mundo e de compreender a educação, pois tudo que ensinou é marcado pela coerência entre palavra e ação, condição, a meu ver, fundamental a qualquer prática educativa comprometida com a formação humana, ética e sensível que deixa marcas para além do tempo e dos conteúdos.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada entre os anos de 2024 e 2026, tem por objetivo problematizar em que medida a formação inicial de docentes nos cursos de Pedagogia contempla especificidades da Educação Infantil. Propõe-se investigar potencialidades e fragilidades de experiências formativas para compreender a relação entre formação inicial e prática cotidiana. Fundamenta-se nos Estudos da Infância e percorre questões ligadas às concepções de criança e infâncias, formação em Pedagogia, docência da e na Educação Infantil e currículo, situando a infância como construção histórica e cultural, e a criança como participante histórico, cultural, social e de direitos desde bebês. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja estratégia metodológica envolveu: revisão bibliográfica (2013–2023); análise documental das matrizes curriculares de quatro cursos de Pedagogia de universidades do interior do estado de São Paulo; aplicação de questionário com 26 professoras da rede municipal do município de Itu, das quais quatro participaram, ainda, de entrevistas semiestruturadas visando tensionar currículo formal, experiência formativa e prática cotidiana. Os resultados evidenciam lacunas curriculares, especialmente quanto à carga horária destinada à fundamentação teórica sobre criança, infâncias e Educação Infantil, fragilidades no estágio supervisionado obrigatório e dissociações entre teoria e prática. Não foram identificadas disciplinas específicas que abordem de forma aprofundada os conceitos de criança e infâncias sob perspectivas contemporâneas. Emergiram ainda questões estruturais que atravessam a formação e a atuação docente na Educação Infantil, tais como a feminização histórica da etapa; a associação do trabalho com crianças de 0 a 3 anos à ausência de escolha profissional; a formação predominantemente realizada em instituições privadas; e a persistente desvalorização simbólica dessa etapa da educação básica. A pesquisa contribui para o debate acerca da formação inicial docente, destacando a necessidade de consolidação das especificidades da Educação Infantil nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia para a garantia dos direitos das crianças e do fortalecimento do papel social da escola.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Criança; Infâncias; Educação Infantil; Formação Docente

RESUMEN

Esta investigación, realizada entre los años 2024 y 2026, tiene como objetivo problematizar en qué medida la formación inicial docente en los cursos de Pedagogía contempla las especificidades de la Educación Infantil. Se propone investigar las potencialidades y fragilidades de las experiencias formativas para comprender la relación entre formación inicial y práctica cotidiana. Se fundamenta en los Estudios de la Infancia y recorre cuestiones vinculadas a las concepciones de niño y de infancias, la formación en Pedagogía, la docencia de y en la Educación Infantil y el currículo, situando la infancia como construcción histórica y cultural, y al niño como sujeto histórico, cultural, social y de derechos desde la primera infancia. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, cuya estrategia metodológica incluyó: revisión bibliográfica (2013–2023); análisis documental de las matrices curriculares de cuatro cursos de Pedagogía de universidades del interior del estado de São Paulo; aplicación de un cuestionario a 26 docentes de la red municipal del municipio de Itu, de las cuales cuatro participaron además en entrevistas semiestructuradas, con el fin de tensionar el currículo formal, la experiencia formativa y la práctica cotidiana. Los resultados evidencian vacíos curriculares, especialmente en relación con la carga horaria destinada a la fundamentación teórica sobre niño, infancias y Educación Infantil, fragilidades en la práctica supervisada obligatoria y disociaciones entre teoría y práctica. No se identificaron asignaturas específicas que aborden de manera profundizada los conceptos de niño e infancias desde perspectivas contemporáneas. Asimismo, emergieron cuestiones estructurales que atraviesan la formación y la actuación docente en la Educación Infantil, tales como la feminización histórica de esta etapa; la asociación del trabajo con niños de 0 a 3 años a la ausencia de elección profesional; la formación predominantemente realizada en instituciones privadas; y la persistente desvalorización simbólica de esta etapa de la educación básica. La investigación contribuye al debate sobre la formación inicial docente, destacando la necesidad de consolidar las especificidades de la Educación Infantil en las matrices curriculares de los cursos de Pedagogía, a fin de garantizar los derechos de los niños y fortalecer el papel social de la escuela.

Palabras clave: Curso de Pedagogía; Niño; Infancias; Educación Infantil; Formación Docente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão bibliográfica.....	53
Quadro 2 – Seleção de publicações para leitura do resumo e introdução.....	53
Quadro 3 – Seleção de publicações para análise final.....	55
Quadro 4 – Total de Centros Educacionais Infantis (CEI) no município de Itu e demanda atendida de acordo com a faixa etária que compreende o segmento pesquisado.....	57
Quadro 5 – Dados obtidos no questionário anônimo.....	61
Quadro 6 – Resumo comparativo das matrizes curriculares e históricos escolares.....	64
Quadro 7 – Disciplinas específicas da Educação Infantil, semestre e carga horária da 1ª universidade analisada.....	64
Quadro 8 – Disciplinas específicas da Educação Infantil, semestre e carga horária da 2ª universidade analisada.....	66
Quadro 9 – Disciplinas específicas da Educação Infantil, semestre e carga horária da 3ª universidade analisada.....	68
Quadro 10 – Disciplinas específicas da Educação Infantil, semestre e carga horária da 4ª universidade analisada.....	69
Quadro 11 – Exposição dos pontos fortes e fragilidades encontradas nas matrizes curriculares/históricos escolares.....	71
Quadro 12 – Resumo comparativo: identificação e considerações das entrevistadas acerca dos temas abordados.....	78

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNC – Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEI – Centro de Educação Infantil

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EaD – Educação a Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PcD – Pessoa com Deficiência

PEB I – Professor de Educação Básica I

PEB II – Professor de Educação Básica II

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
TRAJETÓRIA FORMATIVA E IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA: A PESQUISADORA E O CAMPO — EXPERIÊNCIA E ESCOLHA DO OBJETO	18
1 TESSITURAS DE SENTIDOS.....	26
1.1 Criança e infâncias.....	26
1.2 Formação em Pedagogia.....	34
1.3 Docência <i>da e na</i> Educação Infantil	39
1.4 Currículo da Educação Infantil	44
2 PERCURSO METODOLÓGICO	49
2.1 Apresentação	49
2.2 Revisão bibliográfica	51
3 NA TRAVESSIA DOS RESULTADOS: COLHEITAS DO CAMINHO	57
3.2 As participantes da pesquisa	59
3.3 Apresentação das matrizes curriculares	63
3.3.1 Análise das matrizes curriculares	70
3.3.2 Disciplinas que validam e legitimam as linguagens e cultura infantil	73
3.3.3 Disciplinas que levantam problemáticas	74
3.3.4 Tensionamentos que revelam desequilíbrios na formação inicial docente	75
3.4 Entrevistas: apresentação e análise dos discursos.....	77
4 CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA	105
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	120
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	120

INTRODUÇÃO

[...] o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.
(Nóvoa, 2009, p. 38)

Minha formação docente inicial começou no ano 2000 e terminou no de 2002, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério Prof. João Tortello – CEFAM, que trazia, em sua matriz curricular, conteúdos programáticos com ênfase na didática do ensino para os níveis de pré-escola e das antigas 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I. Apesar desse curso também ter suas fragilidades no que diz respeito à formação inicial, apresentava-se como um curso rigoroso, de tempo integral: um período era destinado à aplicação da matriz curricular e o contraturno para o estágio supervisionado de observação, participação e regência. Como estudantes, tínhamos acesso a todos os contextos e vivências com professores, crianças, alunos e gestores, bem como com as vivências, experiências e práticas de ensino e aprendizagem. Ao final do curso, tínhamos uma proposta de apresentação teórica e prática de “uma aula” expositiva.

O interesse pelo tema foi movido por observações e considerações de minha prática sob três óticas diferentes. Em primeiro lugar, como professora do segmento de Educação Infantil que experienciou a fragilidade da formação inicial no cotidiano do universo infantil. Em segundo, como coordenadora pedagógica de uma Unidade Escolar com atendimento de creche e pré-escola, onde constatei que a maioria das professoras eram recém-ingressas, e que, por falta de opções na atribuição de classes e aulas, acabavam escolhendo aquelas turmas, conhecendo pouco ou quase nada sobre crianças de 0 a 3 anos. Isso resultava em uma prática assistencialista e insegura: as professoras da pré-escola, quase todas com mais de 40 anos, salvo poucas exceções, se subdividiam entre aquelas que faziam a escolha por este segmento pela falsa impressão de ser “mais fácil”, e aquelas que não consideravam em suas práticas os dois principais eixos norteadores desse segmento: as interações e as brincadeiras.

Em terceiro lugar, como supervisora de ensino, em um nível macro, essas impressões de que os estudos específicos da Educação Infantil na formação inicial necessitam ser refletidos se confirmam e intensificam. Desta confirmação, surge a preocupação e a inquietação de comprovar a relevância desses estudos na formação inicial de educadores.

Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) indica como formação para atuar na Educação Infantil aquela obtida em curso de licenciatura

em Pedagogia, seja nos modelos presenciais, seja à distância, o objetivo geral deste trabalho é problematizar até que ponto a formação inicial, nesses cursos, contempla aspectos relacionados à Educação Infantil e qual é o lugar da Educação Infantil na formação inicial.

A formação inicial de pedagogos e seu processo de profissionalização têm sido campo de vários estudos, o que dá visibilidade e relevância para investir esforços nesta pesquisa que percorrer questões ligadas às concepções de criança e infâncias, formação em Pedagogia, docência da e na Educação Infantil e currículo na perspectiva da função social das Instituições de Educação Infantil, em sua dimensão complementar e de continuidade, numa interface com seus aspectos históricos e legais.

Para investigar os estudos que compõem a Educação Infantil sobre criança e infâncias vinculados à formação inicial, foi estabelecido estrategicamente o marco temporal de 2013 a 2023, por representar um período marcado por transformações nas políticas públicas, nos marcos legais e nas discussões acadêmicas sobre a Educação Infantil no Brasil.

Sob influência da consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a partir de 2013, observa-se um avanço significativo nos debates sobre a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que produz cultura.

Esse período também contempla a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 e sua implementação nas redes de ensino, que teve impacto direto na formação inicial de professores.

Esse intervalo contempla ainda outros marcos normativos e curriculares importantes, como a promulgação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, posteriormente revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Além disso, a década de 2013 a 2023 abrange transformações sociais, culturais e políticas que influenciaram diretamente os modos de conceber as infâncias e a atuação docente na primeira etapa da Educação Básica. Assim, esse recorte permite observar continuidades e rupturas nos estudos produzidos, contribuindo para uma análise crítica e contextualizada da formação docente e das concepções de infância que permeiam a Educação Infantil.

A cidade de Itu foi eleita como campo de pesquisa devido a minha atuação profissional, que integra e compõe a Rede Municipal da Educação evidenciando assim o compromisso local com a construção coletiva de saberes pedagógicos, estes fatores tornaram Itu um território

convitativo para o desenvolvimento da investigação, permitindo uma análise contextualizada e alinhada aos objetivos do estudo.

Como instrumento de pesquisa, foram adotadas entrevistas com professoras da Rede Municipal da cidade de Itu, ingressantes por concurso público no ano de 2024 e atuantes no segmento da Educação Infantil. Num primeiro momento, foi utilizado um questionário de perguntas fechadas a fim de “traçar o perfil” de identificação e profissional das participantes. Posteriormente, realizaram-se entrevistas semiestruturada e abertas para escuta das considerações das participantes sobre sua formação inicial em Pedagogia, a fim de elucidar em que medida associam e conseguem pôr em prática os conhecimentos específicos sobre criança e infância que adquiriram em sua formação inicial.

Serão aprofundados elementos das legislações e documentos norteadores vigentes: Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia – licenciatura; a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 9.394/96 (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, DCNEI de 2009; a Resolução nº 05 de 2009; o Parecer CNE/CEB nº 20/2009; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As legislações vigentes preveem a garantia dos direitos das crianças no contexto escolar e no papel social da escola, numa visão que defende a criança ativa, participante, produtora de cultura e saberes que devem ser incentivados e mediados pelo professor. Esse profissional deve saber valorizar a escuta ativa, o olhar crítico e sensível; deve ser detentor de uma capacidade reflexiva da ação e avaliação para as intervenções pedagógicas necessárias. No entanto, essa realidade só será possível se a mesma atenção, escuta e olhar estiverem voltadas também para sua formação enquanto docente da Educação Infantil.

Com um convite ao leitor para conhecer as implicações trazidas à pesquisa por minha trajetória formativa, que me constitui docente da Educação Infantil, apresento, a seguir, a estrutura desta dissertação.

O Capítulo I, “Tessitura de sentidos”, foi eleito para expressar o entrelaçamento dos diferentes subitens que o compõem: concepções de criança e infâncias; formação em pedagogia; docência “da” e “na” Educação Infantil; e o currículo da Educação Infantil, articulando aspectos históricos, legais, pedagógicos e formativos dessa etapa. A intenção é evidenciar como essas dimensões se conectam e se complementam, construindo uma compreensão integrada do processo de formação inicial do professor.

Historicamente, a docência na Educação Infantil é marcada pela concepção compensatória e assistencialista. Para compreender essa trajetória que se mantém até hoje, serão

aprofundados estudos de Fúlvia Rosemberg (2003) sobre o início da Educação Infantil no Brasil e seu caráter profissional baseado no progresso feminino, segundo o qual boas mães seriam boas educadoras, concepção que foi levada do âmbito privado ao público.

Na busca por definições das possíveis concepções de crianças e infâncias presentes nas disciplinas dos cursos de Pedagogia, recorre-se a contribuições dos Estudos da Infância, especialmente a partir de autores como Manuel Jacinto Sarmiento (2007), Chris Jenks (2002), Manuel Pinto (1997), entre outros, articuladas a aportes da Pedagogia das Infâncias e do campo educacional, com destaque para Sonia Kramer (2010) e Tizuko Kishimoto (2006), entre outros que também serviram de parâmetro para pensar a Educação Infantil Institucional.

Considera-se ainda autores precursores e referenciais teóricos de outros campos, como Philippe Ariès (1981), cujas contribuições possibilitam compreender a infância como construção histórica e social, e Mikhail Bakhtin (2003), cujos conceitos de dialogismo, enunciado e produção de sentidos inspiraram a análise dos discursos das entrevistas.

O Capítulo II, “Percurso metodológico”, é entendido como um caminho reflexivo e flexível, no qual cada etapa contribui para a construção de sentidos e saberes sobre a docência da e na Educação Infantil. A opção pela abordagem qualitativa buscou compreender experiências, significados e interações dos sujeitos, considerando o contexto social e cultural da formação inicial de professores. Uma revisão bibliográfica com marco temporal entre 2013 a 2023 foi realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e apresentada de forma detalhada para compreensão do que foi produzido sobre o tema no referido período.

No Capítulo III, “Na travessia dos resultados: colheitas do caminho”, são apresentados os resultados da pesquisa como um percurso em movimento, no qual o saber se constrói em diálogo com a experiência, com os sujeitos envolvidos e com o próprio fazer investigativo. Uma breve apresentação da cidade de Itu e da Educação no Município é realizada para contextualização, bem como são apresentadas as participantes da pesquisa; as Matrizes Curriculares e sua análise; as entrevistadas; as entrevistas e a análise das narrativas.

Por fim, o que preferi chamar de “Considerações da pesquisa” reconhece que a formação docente para a Educação Infantil se constrói no caminhar com as crianças, e que o conhecimento sobre esse processo está em constante movimento e transformação. Por isso, as conclusões apresentadas não buscam respostas definitivas, mas apontam para novas questões e possibilidades de reflexão.

Assim como as propostas na Educação Infantil devem ter sentido e significado, portanto, serem significativas para as crianças, o mesmo cabe à formação inicial de docentes

em cursos de Pedagogia, que deve considerar saberes teóricos, metodológicos, práticos e profissionalizantes.

Nóvoa (2023b), ao propor a reflexão “Para que servem os professores?”, sugere que servem para libertar o futuro das crianças e da sociedade. Segundo o autor, os professores podem alargar as possibilidades de futuro, abrir caminhos e mudar destinos. Entretanto, para cumprirem sua missão, é necessário dar-lhes condições que lhes permitam afirmar sua posição no plano profissional e no plano público (Nóvoa, 2023b).

Essas condições incluem, entre muitos outros elementos, uma formação inicial adequada. Nesse sentido, faz-se relevante a análise das concepções de criança e de infâncias que se encontram nas disciplinas específicas oferecidas nos cursos de Pedagogia, visto que tais interpretações e definições são condicionantes e determinantes da futura prática docente. Se o que se entende por criança e infâncias se mostra limitado ou ultrapassado, torna-se um desafio ainda maior qualificar adequadamente profissionais para o atendimento das crianças desde bebês.

Ao compreender a formação inicial como processo integrado e contínuo, espera-se contribuir para a reflexão sobre políticas curriculares, práticas pedagógicas e concepções de criança e infâncias, reforçando a importância de preparar docentes capazes de ampliar o futuro das crianças e da sociedade (Nóvoa, 2023b).

Esta pesquisa, portanto, contribui com a reflexão sobre as políticas educacionais que instituem as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, bem como incorpora e compõe repertório científico com estudos que defendem a mobilização de iniciativas de reformulação dessas matrizes para formação inicial em Pedagogia, principalmente no que diz respeito ao segmento da Educação Infantil, visto que podem se constituir em instrumentos estratégicos na consolidação do que se pretende por uma educação de qualidade nesta etapa da Educação Básica.

TRAJETÓRIA FORMATIVA E IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA: A PESQUISADORA E O CAMPO — EXPERIÊNCIA E ESCOLHA DO OBJETO

*Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena acreditar no sonho
que se tem, ou que seus planos nunca vão dar certo, ou que você
nunca vai ser alguém*
(Renato Russo; Flávio Venturini, 1986¹)

Com este trecho da canção, resumo a implicação para a pesquisa. Corroborando com a perspectiva do psiquiatra austríaco e sobrevivente do holocausto Viktor Frankl (2016), quando afirma que: “Quem tem um porquê, suporta qualquer como”, reafirmo meu propósito na defesa da realização dos sonhos. Estar neste lugar de fala, de pesquisadora e de participante, atestam que: “Sim! Vale a pena acreditar no sonho que se tem!”

Com o objetivo de fazer sentir o que deu sentido nesta busca, compartilho um pouco da minha trajetória nas dimensões que me constituíram sujeito, pessoa, alguém... Primeiramente, para mim mesma e, depois, para todos quantos me derem a honra de dispor seu tempo para “ler-me”; também para que, mesmo que não me conheçam, se reconheçam na minha história, não para convencer que seja a melhor ou mais inspiradora, mas para compor repertório de experiências que atravessam e permanecem.

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (Larrosa, 2002).

Minha formação profissional teve início no ano 2000; após ser aprovada no processo seletivo, ingressei e cursei o magistério no CEFAM². Para ser sincera, naquele momento da vida, o que me motivou a buscar o curso não foi o desejo em ser professora, e sim, além de estudar, o interesse financeiro pela bolsa de estudos no valor de um salário-mínimo (da época), que era paga pelo governo estadual mensalmente.

¹ Trecho da letra da música *Mais Uma Vez*, composição de Flávio Venturini e Renato Russo (1986), gravada inicialmente pelo 14 Bis e Renato Russo; letra reproduzida conforme versões publicadas do repertório da canção.

² O CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) foi uma política pública de formação de professores implementada no estado de São Paulo entre 1988 e 2005. Ele se diferenciava dos cursos de Magistério comuns por oferecer uma formação em tempo integral e com currículo diferenciado para futuros docentes da Educação Infantil e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

No auge da adolescência, com 15 anos, fase de profundas transformações para qualquer sujeito desta idade, quando decisões e escolhas geralmente são carregadas de histórias, presenças ou ausências, motivações ou a falta delas, vi nesta oportunidade a possibilidade de unir o “útil” (estudar) ao “agradável” (ter meu próprio dinheiro). Foram anos desafiadores que me custaram um sério problema de saúde (anemia profunda). O fato de a escola ser distante da minha residência exigia acordar muito cedo para depois de pegar dois ônibus circulares e chegar a tempo do início da aula, todos os dias, já que a falta à aula acarretava a perda da bolsa mensal.

Tratava-se de ensino em tempo integral, somado à exaustiva rotina diária de deslocamento (a pé) para o estágio (componente curricular obrigatório) nas Instituições de Ensino que nos eram designadas a cada semestre, o que inevitavelmente influenciou de forma negativa meus hábitos alimentares. Na maioria das vezes, as refeições que levava de casa eram pobres em nutrientes; as oferecidas no CEFAM eram ingeridas apressadamente para dar conta dos horários. Apesar desses pesares, foi nesta Instituição de formação para o magistério que experienciei as melhores vivências que me constituíram enquanto profissional docente: a convivência coletiva com meus pares, a necessária resolução que cada conflito demandava, a organização e planejamento dos tão apavorantes e queridos “seminários”, os estudos das e nas disciplinas de Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa e de Ciências e Matemática, o contato com as diversas realidades educacionais nos estágios, todas práticas executadas a partir das teorias. Algumas não cabem mais na atualidade, é bem verdade; no entanto, não posso deixar de considerar que, para aquela época, dentro daquele contexto formativo, além de necessárias, foram essenciais e me acompanharam ao longo da minha trajetória, fosse para serem postas em prática, fosse para serem refletidas e adaptadas e/ou adequadas à contemporaneidade.

Com o passar do tempo, fui me identificando com a profissão docente, me encontrando num vir a ser que me fazia acreditar que, de alguma forma, eu poderia contribuir. Em cada estudo sobre temáticas históricas da educação, eu enxergava fragmentos da minha própria história de vida, de todas as oportunidades que tive e também das que não tive. As abordagens filosóficas despertaram ideologias e subjetividades que me incomodaram a tal ponto de não querer mais apenas sabê-las e sim defendê-las ou condená-las.

Decidi pela educação libertadora de Paulo Freire (2014, p. 31):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um

ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

No último ano do curso, em 2002, me vi totalmente envolvida e decidida a dar continuidade aos estudos, desta vez em nível superior, porém, sem condições financeiras para cursar Pedagogia, fiquei três anos trabalhando na área empresarial e administrativa; neste tempo, guardei meu desejo profissional na gaveta das frustrações e segui...

Quando finalmente amenizou o sentimento de revolta, resolvi focar meus esforços nos estudos que pudessem me garantir uma boa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM³, pois, se conseguisse uma boa nota seria possível ingressar em uma Universidade Privada com bolsa parcial ou integral de estudos, ou seja: pagaria parcialmente ou não precisaria pagar o valor da mensalidade. A Universidade Pública me parecia um sonho inalcançável... Assim, em 2007, consegui, com muito esforço, conforme o planejado, a bolsa integral de estudos em uma Universidade Privada pelo Programa do Governo Federal PROUNI⁴. Nesta fase da vida, aos 22 anos, já tinha claro meus objetivos. Concluí o curso com excelência, conciliando trabalho e estudo numa rotina intensa de demandas e responsabilidades.

Ainda sobre a Pedagogia, embora muito feliz pela conquista, posso concluir que não necessariamente o curso me preparou ou formou para tudo a que se propôs: professora da educação básica (creche, pré-escola, ensino fundamental I e EJA) e gestora escolar (diretora, coordenadora e supervisora). Não julgo nem sentencio; entendo, e compartilho as conclusões dos estudos de Bernadete Angelina Gatti (2010; 2014; 2024)⁵, as quais apontam para o fato de que, talvez, isso se deva à extensa e fragmentada grade curricular, principalmente teórica, do curso, bem como ao aligeiramento das disciplinas para garantia da conclusão no tempo determinado. É inevitável, contudo, ao compará-la com o magistério que cursei no CEFAM, classificá-la em posição inferior.

Em 2010, ingressei, por meio de concurso público, na Rede Municipal de Ensino na cidade de Itu. Lecionei nos segmentos da Educação Infantil em creche e pré-escola, no segmento do Ensino Fundamental I e nas salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) por 7 anos.

³ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998 pelo Ministério da Educação, tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes do ensino médio e subsidiar políticas educacionais e seleção para o ensino superior.

⁴ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) do governo federal foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2004 com o objetivo de ampliar o acesso de estudantes de baixa renda ao Ensino Superior Privado.

⁵ O diálogo com Gatti (2010; 2014; 2024) se dá de modo crítico e situado nos objetivos desta pesquisa sobre política de formação docente, currículos de licenciaturas, profissionalização e condições da formação docente no Brasil.

O início foi extremamente desafiador, duas turmas de 3º ano, mais da metade das crianças não alfabetizadas, uma gestão escolar nada democrática e nem colaborativa, uma comunidade carente e um misto de sentimentos e insegurança que, por muitas vezes, me fez querer desistir. No entanto, foram estes mesmos sentimentos que, superados, me fizeram mais forte.

Fiz o melhor que pude, mas reconheci com estas turmas que minha tendência não era alfabetizadora. Resolvi trabalhar em outra escola, com turmas de 5º ano. O período subsequente foi de muita aprendizagem e amadurecimento; eu era feliz lecionando para esta faixa etária, mas dobrava período no segmento da Educação Infantil.

No ano de 2017, recebi um convite para assumir a função da coordenação pedagógica da maior Creche/EMEI da Rede Municipal, que atendia 325 crianças de 0 a 5 anos e contava com um quadro de 75 funcionários.

Desde o magistério, eu sonhava em um dia poder ser gestora, não pelo *status* nem pelo salário, mas principalmente porque tinha a intenção de favorecer e consolidar uma política de trabalho mais próxima das ideologias que constituí através dos aprofundamentos nos estudos e vivências, tanto científicos quanto acadêmicos e, principalmente sociais. Tinha certo que poderia impactar positivamente a vida, o desenvolvimento e a aprendizagem de um maior número de crianças se fosse capaz de mobilizar docentes a assumirem um compromisso com o propósito de educar.

Embora pareça utopia, ainda preferi e prefiro me apegar a esta ideia, pois até mesmo a utopia requer de nós um conhecimento da realidade, o único que nos garante a possibilidade de sonhar, de resistir e de enfrentar, ainda que com dificuldades, todas as adversidades da profissão. Nada tem a ver com me colocar numa posição de detentora de saberes; ao contrário disso, sempre me coloquei na condição de aprendiz movida a desafios e este (assumir a coordenação pedagógica desta creche) foi um consideravelmente grande.

A experiência é a atividade do sujeito que mantém consigo mesmo uma relação na qual ele se observa, se decifra e se arrisca, potencializando significativamente as possibilidades de transformação. Isto não significa que o sujeito é soberano de si mesmo, ao contrário, ele só se forma na interação com o outro e com o mundo (Zen; Carvalho; Sá, 2018, p. 87).

A palavra de ordem era encantamento: antes de assumir, vaguei por inúmeros planos de ações e estratégias que, de acordo com a base teórica de que tinha me apropriado até então, iriam surtir os mais esperados resultados... Não foi bem assim: embora tivesse algum conhecimento sobre desenvolvimento infantil, pouco ou quase nada eu sabia sobre bebês, exceto os conhecimentos e encantamentos específicos que adquiri sendo mãe.

O grupo era bem numeroso e garantir vez e voz a todos (adultos e crianças) nem sempre era possível. Lidar com tanta diversidade cultural, tantas regras e normas, tanta burocracia, era tudo tão intenso e muitas vezes tenso que desconstruí em mim o cenário “ideal”. Foi aí que me dei conta de que, na verdade, o que eu precisava era considerar a realidade dura e crua. Deixei o mundo das ideias e comecei por mim a transformação que eu enxergava ser necessária. Além dos estudos formativos para melhor desempenho profissional neste segmento, passei a praticar e refletir sobre esta prática constantemente, junto à equipe docente, à comunidade e às parceiras da gestão.

E assim, sem pressa e sem perder tempo, permaneci neste lugar por cinco anos. Foi o auge da minha construção profissional e humana também. O convívio intenso com a dependência e vulnerabilidade dos bebês me fez mais sensível e convencida de suas potencialidades. Acompanhar o desenvolvimento integral das crianças pequenas (andar, falar, comer, cantar, conviver) fortaleceu minhas convicções na importância dos processos. Estar com as crianças de 4 e 5 anos e seus mais inesperados comportamentos de afetos e desafetos diariamente me possibilitou reflexões genuínas num diálogo contínuo com minha própria infância, roubada de mim, que cada vez mais a mim revelava por que e para que estar naquele lugar, naquele segmento... “Somos o lugar onde nós fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos.” (Arroyo, 2009b).

Fui criada por meus avós maternos, pessoas muito simples, mas que me ensinaram as melhores lições por meio dos bons exemplos. Venho de um contexto familiar problemático, de uma mãe adolescente que, aos 15 anos, teve que voltar para casa dos pais adotivos após ser traída. Minha infância foi marcada por abusos verbais, violências domésticas e escassez de recursos.

A escola era o único lugar em que a minha condição de criança era respeitada. Recordo-me do quanto era livre e incentivada a brincar nas áreas externas da EMEI “Izabel Ferreira Coelho”⁶. Descíamos rolando morro abaixo em caixas de papelão que se transformavam em carros de corrida; os túneis de concreto serviam para esconderijo ou ainda para brincar de cavalgada. Havia ali uma piscina que era a mais desejada de todas as propostas. Lembro do cheiro e até do gosto de giz de cera, que a curiosidade genuína de criança me provocou a experimentar pelo tato, olfato, visão e paladar, porque a criança é assim... inteira.

⁶ A EMEI “Izabel Ferreira Coelho” é uma escola pública municipal de Votorantim (SP), que atendia, na época referenciada (1989 a 1991), a Educação Infantil de 4 a 6 anos.

Me lembro das cantigas de roda, as quais me permitiam ouvir minha própria voz que, muitas vezes, foi calada por medo ou pela ausência de alguém que a escutasse; das danças, nas quais podia me expressar com o corpo inteiro e as quais me tiravam da invisibilidade; dos riscos e rabiscos sem interesse nem cobrança de representações específicas que fizessem sentido aos adultos; das criações a partir de recorte e colagem, produções individuais e coletivas que a professora deixava expostas nas paredes da sala; das histórias lidas e contadas que me levavam a lugares a que a minha imaginação sem limites me permitia chegar; das brincadeiras de faz de conta; das interações com colegas, que eram um desafio, pois acreditava que ninguém gostava de mim e, por isso, não queriam brincar comigo ou não queriam ser meus amigos e amigas...

Hoje percebo que isso era reflexo das experiências de rejeição e silenciamento vividas fora daquele espaço, e que a escola, ao contrário, se constituía como um lugar de acolhimento, expressão e possibilidade de existência plena. Nela, eu não ouvia gritos, brigas, agressões nem solidão. Ali eu experimentava o direito de ser criança, de me expressar, de brincar e de construir sentidos sobre mim e sobre o mundo.

Meus avós trabalhavam e, por isso, precisavam “terceirizar” os cuidados básicos da minha criação a quem estivesse disposto, nem preciso dizer que muito abuso e negligência que sofri nessa época só fez sentido depois de adulta. A convivência com a criança que fui não era fácil para nenhum adulto, exceto na escola, pois eu era desobediente, birrenta, muito nervosa e rebelde. Isso despertava nas pessoas certa repulsa, então, eu não costumava ser bem-vinda na casa dos parentes ou até mesmo na dos meus pais...

Com o tempo, fui percebendo a dádiva de estar naquela creche enquanto profissional da educação, no sentido de ressignificar minha infância e, de certa forma, proteger a de tantos, contribuir com suas formações, com seus começos em seus contextos.

O atendimento às famílias me fez resiliente e criativa; eu sempre buscava uma alternativa para integrá-las e corresponsabilizá-las em todo o processo educacional de seus filhos. O compartilhamento e construção de saberes e práticas coletivas com professores e funcionários me fizeram mais flexível e consciente da importância da colaboração.

Por fim, mas não menos importante, a responsabilidade pela formação em serviço/continuada de professores me trouxe muitas perguntas. Por que, ainda que não de forma generalizada, mas em sua maioria, há tanta rotatividade no quadro de professoras de crianças de 0 a 3 anos? Por que as professoras de 4 e 5 anos são aquelas com mais tempo de serviço e também as de mais idade? Ainda sobre estas últimas, por que há tanta divisão e ambiguidade em suas práticas pedagógicas, nas quais extremos escolarizantes preparatórios ou subjetivos

assistencialistas se sobrepõem aos estudos sobre criança e infâncias? Como garantir uma educação de qualidade que respeita e valoriza a criança?

Todas essas indagações mobilizaram minhas observações, escuta, participação e planejamento de várias horas de trabalho pedagógico coletivo, por meio do qual pude elaborar algumas hipóteses para as questões destacadas. Na Unidade em que eu atuava, a maioria das professoras dos bebês eram novas, ingressas do concurso público. Então, de fato, não tinham muitas opções de escolha; a rotatividade no quadro de professoras de 0 a 3 se dava também pelo fato de estarem ali até terem outra oportunidade ou ainda, e na maioria dos casos, porque não se viam como professoras. Tinham dificuldade em se identificar com a relação indissociável entre o cuidar e o educar. Nesse caso, preferiam turmas mais autônomas, como as que se encontram no Ensino Fundamental.

As professoras das turmas de 4 e 5 anos eram as melhores classificadas na lista de atribuição pelo tempo de serviço prestado; então, tinham muitas opções. Algumas já vinham de anos no segmento da Educação Infantil; outras do Ensino Fundamental. Porém, independentemente disso, nas práticas pedagógicas da maioria era possível perceber a busca pela identidade docente. Até então, eu acreditava que isso era um problema isolado da minha Unidade. Em 2022, recebi um convite da Secretaria da Educação para assumir a Supervisão de Ensino no segmento da Educação Infantil, função que desempenhei por três anos seguidos. Não tenho palavras para descrever o que esse convite significou para mim. Pela primeira vez, frente a um desafio, eu precisei pedir um tempo para pensar. Era uma oportunidade única de novos conhecimentos e práticas, uma gama de saberes específicos num universo de possibilidades, mas correr o risco de deixar o “certo” pelo “duvidoso” abalou minhas estruturas. Entretanto, após muito refletir, parti do mesmo princípio de quando aceitei a coordenação pedagógica: poderia impactar positivamente a vida, o desenvolvimento e a aprendizagem de um maior número de crianças se fosse capaz de mobilizar gestores a mobilizarem docentes a assumirem um compromisso com o propósito de educar. Aceitei a função!

Pude, então, identificar que todas as situações desafiadoras que enfrentei não eram casos isolados da Unidade em que estive. Agora, numa visão ampla e panorâmica, pude compreender a urgência em debater, estudar e praticar a Educação Infantil. Foi aí que descobri uma possível resposta à pergunta: como garantir uma educação de qualidade que respeita e valoriza a criança? Hipoteticamente, penso, que o caminho é garantir, desde a formação inicial, uma profissionalização docente. Claro que, para isso, há que se fazer muito, principalmente para formar e capacitar docentes para o segmento da Educação Infantil. Foi esta constatação e

incômodo que me levaram a buscar uma oportunidade de me tornar pesquisadora: aos 38 anos, alcancei a conquista deste sonho pessoal, profissional e acadêmico.

Desejo, com esta conquista, poder servir, no sentido de ser útil, à educação que vivo, e que sou, bem como adquirir, conquistar, ampliar e aperfeiçoar conhecimentos que subsidiem este desejo e que promovam movimentos emancipatórios da classe docente do segmento da Educação Infantil. Penso que, se isso acontecer, será alcançado o propósito principal, que é garantir à criança o seu desenvolvimento integral com qualidade, leveza e respeito.

O que tenho aprendido dentro dessa rede é que a docência é uma atividade plural e repleta de dilemas pelo fato de ser uma profissão essencialmente humana, ou seja, se sustenta por meio de relações e interações entre seres humanos. O exercício da docência, atividade própria a atuação do professor, está relacionada a essência do sujeito carregado de valores construídos antes do ingresso na carreira docente, formação e prática do exercício profissional (Ferreira, 2017 p. 79).

Percebo que minha escolha pela área da Educação Infantil se encontra na esperança de contribuir para o alcance de um segmento educacional capaz de garantir “bons começos” que, conseqüentemente, poderão mudar realidades excludentes. Por isso, digo que meu compromisso com a educação é também social, firmado com vidas, convicta do poder transformador da educação.

1 TESSITURAS DE SENTIDOS

Sabe, se sua criança viver 80 anos, vai continuar tendo vivido apenas 12 anos de infância. Se viver até os 90, ganhou 10 anos de velhice, e nenhum um dia a mais para ser criança. A medicina só tem conseguido espichar o fim da vida. Mas a magia mora no começo.
(Bárbara Guimarães, 2019)

Pensar a Educação Infantil enquanto instituição exige sensibilidade e consciência do todo e das partes que a compõe. Isso inclui políticas públicas e legislações vigentes, as quais envolvem questões de infraestrutura e financiamentos, até as questões de recursos materiais e principalmente humanos, que exigem e estabelecem relações envolvendo culturas, contextos, opiniões e saberes dos adultos e também das crianças, numa lógica que admite a realidade em constante mudança e movimento. Essa percepção é essencial para o desenvolvimento e a compreensão do mundo.

Este primeiro Capítulo pretende apresentar a fundamentação teórica que norteou a pesquisa. Para tanto, percorre conceitos sobre criança e infâncias, por entender que estes são determinantes para as práticas educativas, numa perspectiva sociológica que rompe com a ideia de infância como fase preparatória para as próximas fases da vida.

Discorre sobre a formação em Pedagogia, por defender que são os profissionais formados neste curso que vão garantir — ou não — a educação de qualidade às crianças desde bebês. Para tanto, reconhece as fragilidades da formação inicial, sem se conformar com elas, e propõe reflexões para integrá-la à realidade e às necessidades contemporâneas. O pressuposto é a devida distinção entre docência “da” Educação Infantil, que afirma uma identidade pedagógica e política da área, e docência “na” Educação Infantil, que se limita a um campo de trabalho.

Encerra abordando o tema do currículo da Educação Infantil como prática da vida que acontece cotidianamente, atravessada por afetos, conflitos, desafios, descobertas e experiências, e que, portanto, não cabe em prescrições prévias de objetivos homogêneos, sistemáticos e padronizados.

1.1 Criança e infâncias

Variadas e diferentes são as dimensões que envolvem o conceito de criança e infância. Entre elas, podemos destacar as dimensões sociais, filosóficas, culturais, biológicas e

psicológicas, cada uma delas busca, em sua área de conhecimento, explicar e defender sua teoria. Entretanto, o que cabe aqui discutir, pelo mesmo motivo, é a dimensão pedagógica que inevitavelmente repercute muito do que se têm fundamentado sobre criança e infância nestas outras dimensões. Apesar dessa diversidade de ideias e perspectivas que se podem encontrar até mesmo dentro de uma mesma dimensão, há, entre todas, um ponto em comum: o contexto histórico e temporal. Portanto, é imprescindível conhecer e saber quem é esta criança dentro do atual contexto, livrando-se de conceitos ultrapassados sobre a infância e despreendendo-se de práticas meramente reprodutivas e sem intencionalidade.

Do ponto de vista do contexto histórico da Educação Infantil, é possível perceber várias concepções de crianças e de infância. São inúmeras as teorias, as discussões e as áreas do conhecimento que analisam, estudam, desconstruem e reconstruem a concepção de criança e de infância. Por essa razão, também são muitas as divergências, inquietações e incompreensões.

Janusz Korczack (2022) adverte sobre o perigo de estudar “cientificamente” a criança, visto que as regras científicas são produtos de generalizações. Dessa forma, “procura-se eliminar tudo o que não pode ser visto, medido ou pesado, uma vez que o tratamento puramente racional se apoia na quantificação” (Korczack, 2022 p. 64); ou seja, desprezam-se características individuais.

Aldo Fortunati (2009), por sua vez, destaca que o primeiro elemento para poder falar da educação das crianças é identificar o esboço de sua imagem e refletir sobre as consequências que derivam dessa imagem no discurso e nas práticas educacionais.

Quanto a isso, Vera Maria Ramos de Vasconcellos e Manuel Jacinto Sarmiento (2007, p. 29), afirmam que “as imagens da criança sociológica são produções contemporâneas [...] constituem processos de reinterpretação das representações anteriormente formuladas, com revisão do seu fundamento pela compreensão da categoria geracional”.

Ao longo da história, a criança já foi compreendida de várias maneiras. Na Antiguidade da Grécia e de Roma, quando a criança era tida como incômodo, uma lei permitia matá-la. Esse, dentre tantos outros fatos históricos, revela a importância, ou mais precisamente, a falta dela, dada à criança desde os tempos mais remotos.

No século XVII, a criança foi concebida como uma “tábula rasa” pelo filósofo John Locke, o qual defendia que todas as pessoas nascem sem conhecimento algum. Nessa concepção, a mente seria, então, inicialmente, como uma “folha em branco”. Segundo Manuel Pinto (1997, p. 40), essa perspectiva:

[...] perpassa uma visão das crianças que se poderia caracterizar como utilitarista [...] e que se poderia resumir nesta ideia: importa cuidar da proteção

e formação dos mais pequenos, para que se tornem cidadãos ativos e civilizados, alfabetizados e racionais.

A criança fã foi compreendida também como um “adulto em miniatura”, segundo Ariès (1981), na Idade Média, a infância era considerada como um período de inexperiência, dependência e incapacidade de corresponder às demandas sociais complexas. Por isso, crianças trabalhavam nos mesmos locais, usavam roupas semelhantes às dos adultos e eram tratadas da mesma forma que estes. Na sociedade medieval, o sentimento de infância não era reconhecido, ainda que, nesse período, timidamente, começam a surgir certo sentimento afetivo, por ser a fase em que a criança, por sua graça, ingenuidade, inocência e gentileza, tornava-se fonte de distração para o adulto.

Até na contemporaneidade, é possível perceber a herança das mais antigas concepções de criança e infâncias. “A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’” (Vasconcellos; Sarmiento, 2007 p. 33).

É resultado de construções históricas, culturais e sociais o que tem se produzido e pensado atualmente sobre crianças e infâncias. Por isso, faz-se necessário entender esse conhecimento não como verdade absoluta, mas como consequência de um período e de uma sociedade que está em constante modificação.

Nesse sentido, para compreender as crianças em si, é preciso analisar sob que perspectiva a infância é entendida por cada sociedade. Como Maria Isabel Bujes e Leni Vieira Donelles (2012, p. 14) explicam:

Pensar a infância como invenção, nos permite entender não apenas como e por que mudam as suas concepções, mas também como são diferentes, de uma época para outra, as próprias crianças [...]. Assim, compreender que a infância tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade.

Pinto (1997) afirma que o sentimento de infância contemporâneo é resultado de uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, período em que o Romantismo instaura uma nova perspectiva de cuidados com as crianças.

As ideias sobre a infância, advindas do movimento romântico, inspiraram trabalhos de vários educadores. Friedrich Fröbel foi um deles, sendo reconhecido como o “pai” do jardim de infância. Para ele, a criança era concebida como uma semente que, ao ser reconhecida, cuidada e inserida em um ambiente favorável, poderia desenvolver suas potencialidades naturais. Nesse sentido, Fröbel comparava as crianças a pequenas plantas de um jardim,

cabendo ao professor o papel de jardineiro, responsável por criar um clima educativo pautado no amor, na simpatia e no encorajamento. Fröbel foi um defensor do desenvolvimento genético, para o qual todas as fases eram igualmente importantes.

Apesar de uma excessiva romantização da concepção de criança e infância por Fröbel, há que se considerar que suas ideias foram um marco para a época, pois a essência de sua pedagogia centrava-se nos princípios educacionais da atividade e da liberdade, valorizando o brincar como uma linguagem da ação da criança que aprende, no ato de brincar, as demais linguagens gestual/corporal, sonora, verbal, entre outras.

John Dewey, representante ativo da Educação Nova ou da chamada educação progressiva, foi um autor influente nas discussões educacionais do final do século XIX. Seu pensamento atravessou o século XX e ainda representa inovação para a educação, especialmente no âmbito da Educação Infantil. Segundo Pinazza (2007), sua concepção de educação valoriza a interação da criança e as relações sociais fundamentadas em princípios democráticos.

Dewey pensa a criança como sendo sujeito no processo e não como algo que se possa manipular conforme os pressupostos ideológicos da instituição. Dessa forma, atribui importância à sociedade e à cultura onde a criança convive.

Dewey (1959, p. 2) afirma que:

[...] o indivíduo que deve ser educado é um indivíduo social, e que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se eliminarmos o fator social da criança, nos restará somente uma abstração; se eliminarmos o fator individual da sociedade, nos restará somente uma massa inerte e sem vida.

Dewey (2023, p. 6) define a educação como “[...] processo de vida; não preparação para o futuro”. Portanto, ele defende a concepção de criança ativa e participativa, que aprende por meio de sua própria participação no ato educativo, no fazer cotidiano e no papel da experiência.

Muito próximo às ideias de Dewey, Célestin Freinet defende um movimento pedagógico que se caracteriza numa dimensão social, pela defesa de uma escola centrada na criança, no seu bem-estar e dignidade, como ser humano. Para ele, a criança é tida não como um indivíduo isolado, mas fazendo parte de uma comunidade (Freinet, 1990).

Freinet (1990) acredita na criança como um ser autônomo que, sob orientação, é capacitada a fazer escolhas segundo o seu próprio interesse. Ela é vista também como um ser racional, capaz, desde muito cedo, a ter opinião e a fazer críticas diante de fatos ou assuntos que lhe são apresentados. Desse modo, as crianças têm direito e, por isso, devem ter garantida a oportunidade de raciocinar sobre o que lhes é proposto, para que se torne mais significativo

para si. Isso implica o respeito ao seu livre arbítrio, a suas escolhas e recusas, tornando-as oportunidades para análise de seus motivos.

Antes de pensar na constituição docente do segmento da Educação Infantil, faz-se necessário definir quem são as crianças a quem esses educadores atenderão, ou mais assertivamente, a qual conceito e concepção de criança e infâncias estamos nos referindo para então podermos dialogar com o que se pretende. Kishimoto (1994, p. 15) afirma que “a infância não é uma fase natural e universal da vida humana, mas uma construção social e cultural que varia conforme o tempo e o espaço”.

O papel do sujeito infantil, em seu processo de desenvolvimento, precisa ser enfatizado na sua dimensão dialógica, pois, diante de referências, a criança inventa, se apropria e também compõe os horizontes de sua identidade. Ela firma-se “leitora” do mundo e da realidade, desde quando tenta decifrar os signos de gestos, olhares e entonações dos primeiros cuidadores. E continua a fazê-lo no diálogo, que é marcado pela responsividade, com tudo e com todos que a circunda. Essa constatação revela a criança potente e participante.

Por muito tempo, e até os dias de hoje, é possível constatar a hierarquização vertical que existe entre adultos e crianças, na qual os primeiros ocupam a posição de supostos “superiores”. Nessa perspectiva, as crianças, ao nascerem, são tidas como incapazes que necessitam dos adultos para lhes apresentarem o mundo. Embora as crianças sejam dependentes dos adultos, isso não significa que precisam ser concebidas como passivas na incorporação de um mundo dado e definitivo que desconsidera suas potencialidades.

A sociedade envolve as crianças, em seu processo de desenvolvimento, no espaço da cultura, com os valores, as práticas, as performances do “outro”, os afetos e tantas outras dimensões que vão constituindo a humanidade, situada historicamente. Pensando em aspectos políticos, econômicos e sociais, as crianças geralmente estão sob o jugo da invisibilidade, apesar dos documentos legais que garantem seus direitos. Segundo Prout e James (*apud* Heywood, 2004, p. 12), “a imaturidade das crianças é um fato biológico, mas a forma como ela é compreendida e se lhe atribuem significados é um fato da cultura”.

Rever nosso entendimento sobre as crianças e percebê-las como produtoras e transformadoras de ideias e culturas é necessário. Conforme Sarmiento (2007, p. 25):

[...] a defesa da ideia das crianças como produtoras culturais, [...] apresenta uma frontal oposição às teses dominantes que apresentam as crianças como meros receptores passivos e como seres caracterizados pela dependência da razão, das normas e dos valores que os adultos lhe impõem ou inculcam.

A criança é “sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver a sua infância” (Oliveira, 2010, p. 119). Ela é a síntese do momento histórico, político, cultural e social em que vive. As crianças são capazes de produzir culturas e não apenas de serem produzidas.

As culturas estão para além dos processos de colonização cultural dos mundos de vida das crianças pela indústria cultural da sociedade capitalista. Constituem as culturas da infância as ações dotadas de sentido, os processos de representação e os artefactos produzidos pelas crianças (Sarmento, 2007, p. 19).

Korczack (2022, p. 21) afirma que “todos nós crescemos convencidos de que o grande vale mais que o pequeno, que para conquistar respeito e admiração é preciso ser grande porque o pequeno é banal e desinteressante”. Etimologicamente, a palavra “infância”, oriunda do latim, significa “incapacidade de falar” e era atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância; às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, que representaria a passagem para a idade da razão (Kuhlmann Jr., 1998, p. 16).

Monarca (2001, p. 1-2) faz a mesma observação etimológica e conceitual: considerada por muitos como período de transição para a adolescência e juventude, marcada pela brevidade, a infância — do vocabulário latino *infantia*: “idade até os sete anos”, caracterizada pela “falta de eloquência” e “dificuldade de explicar-se” — é tida como um período da vida humana em que a criança é incapaz de falar de si mesma e de discernir, encontrando-se totalmente dependente dos adultos.

Embora todos tenhamos sido crianças, poucos se lembram desse período como algo constituinte; geralmente esta fase é tida como uma passagem biológica ou um tempo preparatório. A inquieta espera daquilo que será agrava o menosprezo por aquilo que a criança é. A interpretação dela como ser imaturo, despreparado e incompleto, tolhe dela o direito de vez ou fala. No entanto, ainda que de forma não convencional, a criança, desde bebê, fala por meio de suas manifestações corporais e expressivas. A despeito disso, quanto mais nova a criança, mais naturalizada é a ideia de que aqueles que “falam em nome dela” — isto é, os adultos nas mais diversas posições (cuidadores, legisladores, políticos) — devem fazer escolhas por ela e propor as ordens e as regras que se espera que ela cumpra.

Não se trata de banalizar a necessária educação que o adulto deve se propor ao mediar o processo de desenvolvimento da criança, pretendendo que a própria dirija seu processo formativo, pois tal postura pode ser considerada comodismo adulto ou desejo de fugir às responsabilidades.

Trata-se de não querer ou não tentar colonizá-la, fazendo imperar apenas o que o adulto julga ser bom ou ruim sem a devida reflexão e análise das possibilidades outras que podem ser reveladas pelas crianças. O que se percebe é que, muitas vezes, para “ganhar algo”, a criança precisa se submeter e se mostrar “merecedora” por meio do “bom comportamento” que o adulto idealiza para ela; ou seja, ela não teria direitos e o que ganha é consequência da “boa vontade” adulta. Quando o direito da vez e da voz da criança não é compreendido e respeitado é revelado o retrato de sua invisibilidade.

No livro *Infância (in)visível*, Vasconcellos e Sarmiento (2007) denunciam que a “(in)visibilidade histórica e a (in)visibilidade cívica da criança tem como suporte uma invisibilidade científica que, mais do que produzida por ausência de investigação sobre elas, é produzida pelo tipo dominante de produção de conhecimento” (Vasconcellos; Sarmiento, 2007, p. 42).

A definição de criança que se compreende e defende nesta pesquisa se dá à luz da concepção da criança como sujeito histórico e social, cidadã de direitos e produtora de cultura. Toda criança é uma certeza da renovação da vida, é um ser humano que já nasceu como pessoa. Por isso, é um erro muito grave, que ofende seu direito de ser, concebê-la apenas como um “projeto” de pessoa.

De acordo com Jenks (2002), a infância tem estabelecido um foco de junção de concepções sobre a humanidade e a sociedade, que a elegem como objeto de investimento para as mudanças sociais. Nesse sentido, repensar as infâncias através de um entendimento sociológico implica primeiramente (tentar) se distanciar de conceitos naturalizados acerca do que significa ser criança.

A compreensão de infância que se defende nesta pesquisa se fundamenta nos estudos sociais, em consonância com Vasconcellos e Sarmiento (2007 p. 28), quando afirmam que ela constitui-se “como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano”.

Portanto, aceitamos a ideia de que não existe um conceito sobre infância e criança que dê conta de sua universalidade, de uma homogeneidade e mesmo de uma neutralidade. Pelo contrário, existem diferentes representações que foram construídas a partir da historicidade das sociedades. Reafirmamos, assim, que existem múltiplas infâncias: não existirá uniformização nos conceitos, porque pensar essas questões está para além da normatividade.

Ancorada nos Estudos da Infância, especialmente nas contribuições da Sociologia da Infância, compreende-se que não é possível pensar a infância como categoria singular,

homogênea e universal. Nesse caso, é mais adequado nos referirmos às infâncias, no plural, que reforçam a dimensão humana potencial inserida no aparato biológico de nossa espécie, a qual se desenvolve via processo de mediação e apropriação da cultura. Falamos, assim, da dimensão biológico-cultural da humanidade. Seu percurso milenar se renova quando uma criança chega ao mundo com a potência de se constituir humana, via mediação social e da cultura.

A infância é uma categoria geracional recente; ainda que sempre tenham existido crianças, elas não eram reconhecidas como grupo social com especificidades próprias. Segundo Maria Margarida Redin (2000), o sentimento, a ideia e a representação de infância são fenômenos psicossociais, surgidos gradativamente na civilização e ligados a diferentes motivos.

Romper conceitos socialmente institucionalizados é um processo gradativo que vem encontrando respaldo nos estudos da infância. Pensamos a infância como o espaço e o tempo de uma experiência com as linguagens que nos remete ao sentido de agência e humanização, via diálogo com a cultura e com a história. Ela nos leva a refletir sobre agência, apropriação da cultura e a natureza de um processo educativo que se instaura a partir da interação e integração entre as novas gerações e a herança cultural.

Trata-se de processo mediado pelas gerações responsáveis por favorecê-lo diante da tarefa da educação, a qual oportuniza a nomeação do mundo, mas também sua recriação, assumindo que, no nosso entorno, e também no das crianças, existem outras pessoas (grandes e pequenas), outras histórias, outros modos de viver, que são singulares em si, mas que se tornam plurais nas trocas, de tal forma que toda experiência vivida deixa marcas na constituição de si e do outro.

Defendemos a ideia de infância que compreende a criança não apenas como um ser biológico, pela noção de inocência que sugere discursos de proteção e que são tidos como regimes absolutos de verdades. Segundo Foucault (2004, p. 12), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade, isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. Logo, nessas verdades, há também a das crianças, que precisa ser permitida para que sejam participantes da sua história, tendo também na infância o período instituído para o protagonismo.

Em termos legais há que se considerar as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil – DCNEI – (Brasil, 2009) e a concepção de criança nela expressa no Parecer CNE/CEB nº 20/09.

A criança [...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais

nos quais se insere. Nessas condições, ela [...] constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil 2009).

O século XX foi profícuo na produção de referenciais teóricos que contribuíram para a compreensão da infância sob diferentes perspectivas — psicológicas, histórico-culturais, filosóficas e linguísticas. Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Lev S. Vigotski, especialmente em *A formação social da mente* (1984) e *Pensamento e linguagem* (1987), ao fundamentar o desenvolvimento humano como processo histórico-cultural mediado pela linguagem e pelas interações sociais.

Também são relevantes as reflexões de Mikhail Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2003), ao conceber o sujeito como constituído na e pela alteridade, a partir de relações dialógicas que atravessam a linguagem, a cultura e a ética. Do mesmo modo, Walter Benjamin, em *Doutrina das semelhanças* (2012), contribui para pensar a infância como experiência singular, marcada pela potência mimética, pela sensibilidade e pela inserção histórica e cultural.

Embora provenientes de campos distintos e não circunscritos exclusivamente ao estudo do desenvolvimento infantil, tais autores oferecem fundamentos teóricos relevantes para compreender a infância como construção histórica e cultural e a criança como sujeito participante de processos simbólicos, sociais e históricos desde bebês. Trata-se de aportes que sustentam uma perspectiva ética e política da educação, orientada para práticas responsáveis e comprometidas com os “começos” da experiência humana.

1.2 Formação em Pedagogia

Rosemberg (2003), em seus estudos, destaca que a Educação Infantil no Brasil historicamente se organizou com modelos dualísticos: de um lado, as creches eram voltadas para a população economicamente desfavorecida e, por isso, imperava nessas instituições o caráter assistencialista. Elas geralmente eram informais ou de baixo custo. De outro lado, os jardins de infância se destinavam aos grupos socioeconômicos mais abastados e, por isso, se apresentavam com concepções mais educativas e formais.

Segundo Rosemberg (2003, p. 180), “em países subdesenvolvidos [...] o atendimento às crianças de até seis anos de idade [...] era recomendado dentro de parâmetros não-formais, de menor custo, utilizando recursos humanos das próprias comunidades, [...]”. Ou seja, não havia a necessidade de formação, visto que essas instituições estavam atreladas à assistência social e não à educação.

A primeira iniciativa legal para garantia do direito da criança à Educação Infantil se deu a partir da Constituição Federal de 1988, que, atendendo aos anseios da sociedade, em especial o das mulheres trabalhadoras, definiu como dever do Estado a garantia da oferta e gratuidade da Educação Infantil pública, em um primeiro momento, para crianças de 0 a 6 anos, e atualmente de 0 a 5 anos. Isso foi um marco, pois preconiza a ideia de criança cidadã, sujeito de direitos, rompendo com a concepção de pré-escola apenas como uma ação para suprir as necessidades maternas.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ratificou a concepção de criança cidadã. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, um direito da criança.

Embora a Educação Infantil seja um direito da criança e não da mãe trabalhadora, uma das razões pelas quais se deu sua origem foi justamente pela necessidade capitalista de favorecer mulheres mães no mercado de trabalho, contribuindo, assim, com a economia social. No entanto, quanto menor a criança, maior o seu custo para os cofres públicos. Esse custo remete tanto à estrutura física, visto que se faz necessário que os espaços sejam maiores e mais bem equipados para poder atender as crianças pequenas, quanto às questões da alimentação e da proporção de educadores, pois a Educação Infantil necessariamente passa a demandar um número maior de profissionais.

Essa necessidade impõe um elevado custo com salários; também por essa razão a educação das crianças pequenas ainda não teve por resultado uma cultura bem estabelecida. É possível afirmar que já percorreu um bom caminho, mas que precisa de muitas construções e transformações por parte das políticas públicas como, por exemplo, a capacitação e formação inicial de professores. Nóvoa (2023) defende que, em todo o mundo, a formação de professores necessita de uma autêntica revolução. Ele destaca a necessidade de uma “transformação”, ou seja, de transcender, ir além da forma, e de uma “metamorfose”, ou seja, mudar a forma para alcançar esse objetivo.

Também de acordo com Nóvoa (2022) a formação inicial tende a dar ênfase a duas dimensões principais: a acadêmica e a prática. No entanto, elas não são suficientes, visto que falta a dimensão profissional docente, ou seja, aquela ligada à experiência, à reflexão sobre a experiência, ao conhecimento repertorial feito de histórias de um coletivo público que não se aprende fora da profissão. Desse modo, para o autor, é indispensável uma presença forte da profissão docente na formação de futuros professores: professores para formar professores,

idealização que muitas vezes não corresponde à realidade, visto que muitos docentes de cursos de Pedagogia são especialistas (Nóvoa, 2022).

Os estudos e as vivências da e para as infâncias no contexto institucional e da Educação Infantil na formação de educadores são determinantes às práticas cotidianas educativas. Por isso, a formação inicial docente viabiliza — ou deveria viabilizar — a construção de saberes e fazeres pedagógicos em consonância com as demandas atuais e específicas das infâncias.

A pesquisadora Lucia Lombardi (2011), em sua tese de doutorado, discute a necessidade de uma formação inicial docente que valorize aspectos corporais, sensíveis e reflexivos, defendendo que práticas corporais e expressivas devem compor a formação inicial e continuada de professoras da Educação Infantil. Ela critica e denuncia a formação tradicional, que enfatiza sobremaneira o aspecto técnico e disciplinador da docência. Em contrapartida, sugere práticas formativas que favoreçam e desenvolvam a escuta, a sensibilidade corporal e a percepção das crianças desde bebês. “A formação docente para a Educação Infantil deve ultrapassar a racionalidade técnica e incluir uma dimensão sensível e expressiva, que possibilite a escuta e o acolhimento do outro, inclusive do bebê” (Lombardi, 2011, p. 180).

Pensar a Educação Infantil como direito das crianças desde bebês nos convida a refletir sobre qual seria o papel do professor no fazer pedagógico cotidiano, sem sobrepor as ações de cuidado às educativas. Em vez disso, é preciso conceber essas ações como indissociáveis e integradas. Conforme Arroyo (2009, p. 119), “o pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância”. Esta traz à Pedagogia as interrogações sobre as quais é obrigada a refletir para repensar suas verdades.

No entanto, com base nas pesquisas de Gatti (2024), é possível resumir a formação de educadores no Brasil com currículos fragmentados, conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática. Dessa forma, todas as ações dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas necessitam de embasamentos e fundamentos: teóricos, práticos, profissionais e metodológicos.

A falta de conhecimentos acadêmicos, práticos e profissionais específicos sobre a Educação Infantil, crianças e infâncias pode resultar numa prática docente que reproduz a educação recebida dos pais ou praticada com os filhos. Ou, ainda, uma educação que é semelhante à que vivenciaram em seu tempo escolar. Nessa perspectiva, surgem os conflitos, pois as culturas e os costumes contemporâneos muitas vezes são diversos. Isso reforça a importância do estudo e aperfeiçoamento das dimensões acadêmica, prática e profissional na formação inicial de educadores, a fim de nortear e fundamentar suas práticas.

A Constituição de 1988 desvincula a Educação Infantil da Assistência Social e reconhece, em seu artigo 208, o dever de o Estado garantir às crianças de zero a cinco anos o atendimento em creches e pré-escolas, prioritariamente pelos Municípios, conforme artigo 211. Apenas o artigo 206 faz menção aos profissionais do ensino, sem especificar a área de atuação ou formação mínima. Ele determina a valorização dos profissionais da educação, com garantia de plano de carreira e ingresso por concurso público. Tal qual o artigo 208 da Constituição, o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) assegura o atendimento em creches e pré-escolas, sem especificar o profissional que fará este atendimento.

Com a inclusão da educação para a criança pequena, expressa em direitos e reafirmada nas políticas educacionais, surgiram muitas questões com referência ao profissional desta etapa. Conforme o artigo 62 da LDBEN (Lei 9.394/96), reafirmado na lei n. 12.796/2013:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 2013).

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, classificando-os como licenciatura e conferindo-lhes a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Também lhe atribui a formação de gestores da educação; assim, o curso de Pedagogia assume amplas atribuições. Para Gatti (2010), a complexidade da grade curricular desse curso é grande. Nota-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabeleceu a obrigatoriedade de formação específica para atuação docente na Educação Infantil e a reconheceu como primeira etapa da Educação Básica Nacional. Com isso, a formação de professores ganhou destaque, e a infância e a Educação Infantil tornaram-se motivo de preocupação nacional. Crianças e suas infâncias ganharam novos espaços em diferentes âmbitos sociais, acadêmicos e políticos.

Os espaços formais de Educação para as infâncias estão instituídos nacionalmente como lugares da Educação Infantil, através da LDBEN, artigo 29, reafirmado na lei n. 12.796/2013:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013).

No entanto, a forma com que as infâncias são vistas, e como são pensadas na formação para esse professor, tornou-se um território de disputa. Conforme Fátima Pereira (2009) “a formação inicial de professores é parte essencial das formas de governabilidade institucional escolar que têm afetado a infância”.

Articular política educacional, formação de professores e condições para o atendimento às crianças desde bebês é um desafio. Como professores relacionam os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial à experiência docente na Educação Infantil? Em que medida as diversas abordagens específicas da Educação Infantil fazem parte do processo de formação?

É possível perceber que a temática da formação de professores atravessa questões relacionadas à legislação; no entanto, o maior desafio não se encontra somente em regular o caráter legal, mas integrá-lo com a realidade e a necessidade contemporânea. Isso impõe o seguinte questionamento: em que medida a formação inicial pode ser considerada relevante ou fundante para a qualificação pedagógica acerca das culturas das infâncias e para atuação na Educação Infantil?

A palavra Pedagogia tem origem na Grécia antiga, *paidós* (“criança”) e *agoué* (“condução”). “Ao longo da história da chamada civilização ocidental, a Pedagogia foi firmando-se como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instruir o processo educativo” (Saviani, 2012, p. 1). Tendo como referência a origem da palavra Pedagogia, “conduzir criança”, compreende-se a necessidade de um curso que aborde questões históricas, sociais, filosóficas, psicológicas, entre outras, para facilitar o entendimento dos atravessamentos que elas trazem à educação.

Pensar sobre a formação inicial de professores que atuarão na Educação Infantil se faz extremamente relevante, considerando sua atuação como mediadora no processo de desenvolvimento integral das crianças desde bebês, em âmbito pedagógico nas escolas e na perspectiva social. São estes profissionais que possibilitam à primeira etapa da educação básica ser uma trajetória relevante.

Ao discutir a formação de professores para a educação infantil, Roseli Garcia (2013) defende “uma educação emancipadora que vá ao encontro da construção da pedagogia da infância”. Um grande avanço no curso de Pedagogia talvez se desse no entendimento das diferentes possibilidades da criança, e das diferentes formas de infância, num viés sociológico com ênfase na expressividade, no movimento e nas diferentes linguagens, e não apenas no aspecto biopsicológico, rigidamente sistematizado.

1.3 Docência *da e na* Educação Infantil

Ser docente *da* Educação Infantil é diferente de ser docente *na* Educação Infantil. Enquanto a primeira relação revela uma identidade pedagógica e política com todos os princípios e conceitos que o segmento exige, a segunda se limita a identificar um lugar de atuação, um lugar de trabalho que reduz a docência a uma função técnica sem necessariamente considerar as especificidades pedagógicas das infâncias. Não ter esta clareza impacta negativamente o papel fundamental docente deste segmento.

A sociedade contemporânea como um todo tem passado por transformações significativas em todos os seus âmbitos e, por isso, a educação deve acompanhar essas mudanças.

Mesmo com avanços conceituais na produção acadêmica e na legislação que reconhece a criança como sujeito ativo e participante, no cotidiano escolar ainda se percebe que as ações nas instituições de Educação Infantil estão condicionadas por uma visão adultocêntrica. (Nascimento; Santos, 2024, p. 12).

Especificamente na Educação Infantil, os hábitos que reproduzem uma educação apenas assistencialista ou muito técnica (no sentido de estabelecer padrões para tudo o tempo todo) deve ser revisto. É necessária a promoção de mudanças que atendam aos novos tempos, considerando as crianças de hoje à luz das teorias que as compreendem como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e capazes de construir ativamente seu conhecimento. É preciso respeitar seu tempo e nível de desenvolvimento.

A infância está totalmente relacionada ao contexto em que as crianças estão inseridas e à maneira como as pessoas com quem elas convivem compreendem esse período de sua vida. A educação institucional de crianças pequenas não pode ser conduzida por conhecimentos do senso comum, automáticos, ou seja, aqueles passados de geração em geração. Por meio deles, o que se faz é reproduzir comportamentos com base em ideologias de mãe, pai ou da cultura popular para acalmar e cuidar de crianças.

A formação profissional e a construção da identidade docente da Educação Infantil constituem elementos centrais das políticas e práticas para essa etapa. Nesse sentido, é preciso dar consistência ao que se entende por docência junto a bebês e demais crianças pequenas. No entanto, o atendimento às crianças pequenas, muitas vezes, ainda é associado, dentro e fora dos círculos educacionais, à dimensão de assistência.

De acordo com Isabel de Oliveira Silva (2013, p. 32):

[...] cada etapa da educação escolar exigirá de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas. Ou seja, as práticas profissionais caracterizam-se pela articulação entre as finalidades sociais da etapa da educação a que se referem com as necessidades e demandas dos sujeitos – crianças, adolescentes ou adultos atendidos.

O caráter da educação, muitas vezes, é entendido na condição “instrucional”, o que conduz, na Educação Infantil, à perspectiva preparatória para o Ensino Fundamental. Essa perspectiva é revelada e confirmada na própria denominação deste segmento com o termo “pré-escola”. Porém, quando falamos de bebês e crianças pequenas, há que se considerar a finalidade do compartilhamento do cuidado e educação das crianças com as famílias e com a comunidade.

Isso implica ações fundamentadas em aprofundados conhecimentos sobre crianças, suas linguagens e as interações que estabelecem consigo, com os outros e com o meio natural e social em que vivem, pois essa finalidade garante seu bem-estar e participação na cultura. Portanto, as características desse ambiente e das relações que nele se estabelecem dependem essencialmente de condições institucionais em suas várias dimensões: físicas, estruturais e principalmente humanas. O ambiente pode ser mais, ou menos, rico e estimulante para as crianças que ali se encontram.

Educar numa concepção ampla exige cuidar tanto da dimensão física quanto da social, tanto da afetiva quanto da cultural. Quanto mais nova é a criança, maior é sua experiência vivida de forma global, fazendo-a interagir com os diferentes aspectos que a constituem. Nessa visão, estão presentes aprendizagens diferentes que se encarregam dos cuidados. A escola deve ter um papel emancipador na Educação Infantil, na vida das crianças e no terreno de ampliação de suas linguagens. O espaço da educação da infância é fundamental na promoção dessa emancipação, com o incentivo à apropriação dos códigos de sua linguagem e com sua atualização pelas várias linguagens de expressão das crianças.

De acordo com a LDBEN, espera-se que as escolas de Educação Infantil contem com a atuação de profissionais da área, dos qual se exige formação adequada para mediar os processos de desenvolvimento integral das e com as crianças.

Também que as instituições de Educação Infantil atendam crianças de 0 a 5 anos, o que já era determinado desde a Constituição de 1988. Diante disso, surge a necessidade de reflexão sobre quantas especificidades e características cabem neste período e tempo, na qual inúmeras são as transformações físicas, biológicas, psicológicas e sociais.

Após um percurso muito longo, a sociedade brasileira vem reconhecendo a natureza dos direitos à educação, à infância e às formas democráticas e igualitárias de acesso à experiência escolar desde a primeira infância. No entanto, as crianças estão muito além do que a lógica

adulta na maioria das vezes reconhece. De acordo com Jens Qvortrup (2011), é necessário pensar e reconhecer as crianças além de filhos e filhas, netos e netas, alunos e alunas, dentre outras classificações.

Nessa perspectiva, mais atual, a importância da Educação Infantil se consolida ao revelar, na sua especificidade de primeira etapa da educação básica, a perspectiva da complementaridade e da continuidade, pois será nestas instituições que as crianças construirão aprendizagens que utilizarão durante toda a sua vida escolar e social.

Dada a importância da Educação Infantil, resta problematizar quem serão os agentes transformadores que farão desse espaço e desse tempo o mais significativo possível às crianças desde bebês. A resposta não é difícil: são os professores e professoras que diariamente estarão à frente de cada vivência, experiência, oportunidade e possibilidade. Porém, é preciso lembrar que outros profissionais estão envolvidos nesse processo: os chamados auxiliares, dos quais não é exigida uma formação pedagógica específica, como dos professores. Essa triste realidade, na maioria das vezes, gera a dicotomia entre o cuidar e o educar. Professores se sentem responsáveis apenas pelo “ensino”, o que pode ser considerada outra concepção equivocada no contexto da Educação Infantil, baseada no paradigma prescritivo, linear e homogêneo, que relega as ações de assistência e cuidado aos auxiliares, na contramão das legislações e em detrimento do atendimento e do trabalho com as crianças e bebês.

De acordo com estudos historiográficos sobre a educação da infância, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, o que existia no Brasil eram espaços com diferentes denominações, sem especificação de faixa etária atendida. Nessas instituições, eram as mulheres, em sua maioria, as responsáveis pelo trabalho. Não havia evidências de qual seria sua função ou de qual papel esses espaços deveriam desempenhar nos contextos educacionais e sociais. Era predominante a ideia de que, nessas instituições, as pessoas que zelavam pelas crianças exerciam a função de substitutas da família, sobretudo da mãe. Essas trabalhadoras não contavam com formação profissional para a função que deveriam exercer (Kuhlmann Júnior, 1998; 2000).

Levando em conta os rumos que a educação para a criança pequena vem constituindo, é possível afirmar que a legitimidade da identidade do profissional desse segmento em nosso país é algo que vem sendo construída. Até a promulgação da LDBEN (1996), para atuar na Educação Infantil, só era preciso “gostar de crianças” para poder estar com elas na instituição. Entretanto, mesmo após a referida lei, é interessante pensar que a Educação Infantil é o único segmento em que é permitida a atuação de pessoas não necessariamente formadas/habilitadas para o trabalho educacional.

A partir do Ensino Fundamental, apenas professores/pedagogos e/ou licenciados estão na função direta e contínua com as crianças; todos os demais estão indiretamente prestando seus serviços a elas, como é o caso das cozinheiras, da equipe de limpeza, dos inspetores de aluno, entre outros. Ainda no Ensino Fundamental, é raro ouvir professores sendo chamados de tia ou tio, ou ainda as famílias usando a expressão “minha criança vai para a escolinha”. Essa situação faz parte da realidade da Educação Infantil e é tida como “normal”. Essas constatações confirmam o demérito com a Educação Infantil, com os profissionais da educação e até mesmo com as crianças e bebês, o que se revela tanto nas legislações quanto na sociedade.

A criança nasce sem hábitos; a inteligência da criança trabalha com as informações que recebe dos adultos, do comportamento mais simples às coisas mais complicadas. Tudo tem um começo que, muitas vezes, poderá continuar vida afora. Por esse motivo, a criança tem o direito de receber uma educação que não seja compreendida e materializada a partir do senso comum, ou que se baseie em processos pedagógicos e institucionais que tenham por objetivo moldá-las à obediência, à passividade e à aceitação da ordem existente, quando não, com postura de controle e opressão em vez de promover sua autonomia, criticidade e emancipação.

Reconhecer que as crianças são sujeitos ativos, criativos, capazes de interações com tudo que as circunda, e que têm direito à educação desde seu nascimento, é um dos fundamentos da Educação Infantil. Partindo desse pressuposto, refletir sobre o que significa ser professor/professora de crianças de 0 a 5 anos se mostra importante e necessário, pois implica, na prática educativa, o desafio da integração entre cuidar e educar, alinhados aos eixos norteadores das interações e brincadeiras, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009). No entanto, a prática profissional faz parte de um contexto amplo de relações que a torna uma ação social, histórica e cultural, marcada por visões, representações e concepções que a influenciam, mesmo que não se tenha consciência disso. Compreender a criança como sujeito de direitos à educação nos ajuda a medir a importância da função e do papel social que docentes da Educação Infantil podem desempenhar na concretização desse direito.

A trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil revela como a docência desse segmento vem se constituindo com avanços e desafios que se apresentam para esses profissionais na atualidade. Historicamente, a Educação Infantil revela um perfil de profissional alinhado a diferentes tendências pedagógicas — romântica, cognitiva e crítica. Cabe ressaltar que o conceito de tendências se distingue do de abordagens específicas: enquanto as tendências pedagógicas se constituem a partir de determinados contextos históricos e expressam concepções mais amplas de criança, educação e sociedade, as abordagens específicas

aprofundam e explicitam o lugar da Educação Infantil em cada período histórico. Na contemporaneidade, por exemplo, esse lugar tem sido marcado pela valorização da participação ativa das crianças, mediada por múltiplas linguagens, reconhecendo e legitimando as culturas infantis como formas de saber e produção de sentidos.

Essas tendências, construídas em diferentes épocas, influenciam a formação dos professores que atuam na Educação Infantil. Contudo, conforme destaca Kramer (1992), as tendências pedagógicas — romântica, cognitiva e crítica — foram se constituindo a partir de mudanças nas concepções de criança, sem que o surgimento de uma nova implicasse, necessariamente, o desaparecimento das anteriores. Ao contrário, tais tendências coexistem, se sobrepõem e se reatualizam nas práticas e discursos pedagógicos.

Conforme Freire (1996, p. 22), o pensamento pedagógico se constrói em diálogo com o entendimento de infância:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção.

A escola é o lugar em que convivem professores e suas histórias; por isso, faz-se tão importante desconstruir as posições extremistas calcadas em perspectivas de Educação Infantil ora escolarizantes, ora assistencialistas, concepções de grande embate e disputas ideológicas e políticas. Para ser professor e professora de crianças desde bebês, é preciso refletir sobre como entender a criança e as infâncias, sobre como seu próprio processo formativo se reflete na tarefa do “desenvolvimento integral”. Muitas vezes, percebe-se que são trazidas práticas para a instituição educacional nem sempre refletidas em seu embasamento pedagógico; isto se reflete, por exemplo, com costumes e crenças oriundos do senso comum.

Refletir sobre o quanto é importante revermos essas concepções é urgente para não descaracterizar a profissão docente da Educação Infantil ou para que não se assuma, por esses professores e professoras, uma postura superficialmente assistencialista e reprodutivista de práticas corriqueiras que acabam privando as crianças e as educadoras de explorarem suas potencialidades e limitando seu desenvolvimento.

Essas reflexões se fazem necessárias na formação inicial para não correr o risco da “sina que se repete” de geração em geração. Um ciclo marcado por uma forma de existência cultural e simbólica se encerra enquanto outro semelhante se inicia, com pouca ou quase nenhuma diferenciação. Nisso reside a importância do papel da escola e da ação docente na vida e no processo educacional das crianças.

Há que se considerar ainda o contexto histórico e cultural, na condição de docente. É preciso aprender o que também se intenciona “ensinar”, pensar o lugar de docência nesses espaços que compartilham dimensões do ensino e do cuidado indissociavelmente. Um lugar que tem a responsabilidade de atuar sobre a cultura, pelas linguagens, nos espaços e tempos da Educação Infantil. Para tanto, é preciso trazer à luz um posicionamento quanto à construção dessa identidade que necessita ser estabelecida, conhecida, reconhecida e valorizada.

Esta “posição lúdica” diante da cultura é que marca a criança que se inaugura no mundo – a qual docentes deste segmento devem praticar, como ato de resistência, diante de um mundo acelerado, pragmatista e consumista. [...] estudar o lúdico na educação implica repensar os valores a respeito do ser humano, os quais orientam as ações pedagógicas que os professores executam. [...]. O lúdico propõe conceber o sujeito como ser complexo e digno de uma formação que integre os níveis físico, psicológico, social, cultural, etc. (Lombardi, 2005, p. 13).

As práticas informam teorias, ideias e conceitos sobre educar e sobre as crianças, muito mais do que as opiniões que se têm sobre elas. Por esse motivo, justifica-se a preocupação de garantir uma formação inicial de fato para docentes deste segmento da Educação Infantil.

1.4 Currículo da Educação Infantil

É de suma importância questionarmos o conjunto de saberes que estão sendo oportunizados atualmente aos acadêmicos do curso de Pedagogia, considerando em especial suas consequências sociais na vida e no desenvolvimento das crianças desde bebês que estarão sob sua responsabilidade profissional. De acordo com Raquel Volpato Serbino *et al.* (1998, p. 164):

Com o passar dos tempos, sob o ideário liberal tecnicista, baseado na racionalidade instrumental e na teoria do capital humano, os currículos passam a ser estabelecidos a partir do silogismo, onde o mais eficaz é o mais pedagógico, e o mais pedagógico é que reproduz, bem como o que reproduz é que era pedagógico e eficaz. Esse silogismo norteou por mais de duas décadas a formação dos educadores em nosso país. Logo o currículo passou a ser definido como um conjunto de disciplinas, que trabalhavam conceitos universais determinados.

Dada a concepção de criança e de infâncias, e compreendendo a importância do professor e/ou professora da Educação Infantil, pensar um currículo para este segmento sugere o reconhecimento da infância como etapa distinta, que exige posturas profissionais diferenciadas. Para tanto, faz-se necessário superar abordagens simplistas e técnicas, e valorizar a autonomia intelectual do educador.

A infância construída historicamente, na perspectiva de um processo de longa duração, é dinâmica e relacionada diretamente às interações das crianças consigo mesmas, com o outro, com a cultura e com o mundo que a recebe. Por isso, importa que esse seja mundo que conceba a cultura da infância como um lugar de igualdade, apesar das diferenças. Nesse sentido, é relevante que não se banalizem nem desconsiderem as experiências comuns das crianças, em virtude de perspectivas que estabeleçam parâmetros gerais.

Vale lembrar que o currículo não é neutro: nele sempre se apresenta uma conotação política que nos permite reconhecê-lo como um meio de concretização do projeto educativo de cada instituição. Desse modo, faz-se relevante conhecer as concepções também de currículo para crianças desde bebês, a fim de identificar sob quais paradigmas estão operando as práticas pedagógicas, e quais valores e prioridades se consideram nesse processo.

Paulo Freire (2021) já afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Apesar da difusão dessa concepção pelo mundo, a prática educativa, em especial na Educação Infantil, ainda é significativamente restrita quanto à difusão de propostas pedagógicas que permitam a inauguração do mundo e as construções e apropriações culturais das e pelas crianças.

Etimologicamente, a palavra “currículo” deriva do verbo latim “*currere*”, que significa correr, e do substantivo “*curriculum*”, cujo sentido pode ser definido como curso, carreira, trajetória, caminho ou percurso. Percebemos então sua “ligação com as ideias de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso, e, a elas subjacentes, às aspirações de se imprimir maior rigor a organização do ensino” (Saviani, 1994, p. 39).

Esta definição de currículo advinda do latim não pode ser interpretada como “pista de corrida”, principalmente na Educação Infantil. Esse cuidado se justifica para não fazer dele um paradigma de “ganha quem chegar primeiro”, como sugere a subjetividade interpretativa. Nessa perspectiva, é possível encontrar ideias da Educação Infantil como fase preparatória, escolarizante e conteudista, que não dialoga com os atuais e principais estudos sobre criança e infância, bem como com as legislações vigentes, incluindo a LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC).

De acordo com o Dicionário Aurélio (Ferreira 2009), a palavra “Currículo” significa “as matérias constantes em um curso”, ou seja, disciplinas a serem cumpridas em um determinado percurso formativo. Este é ponto chave: diante de todo processo formativo das crianças pequenas, que envolve questões sociais e de relacionamentos, não seria possível

praticar um currículo estritamente prescritivo com conteúdo pré-estabelecido e padronizado com vistas a resultados homogêneos.

Acerca dessa questão, evidencia-se a importância da flexibilidade e até mesmo da vulnerabilidade, no sentido de compreender que esse percurso/caminho (*currículo*) com e para as crianças não necessita ser fixo ou linear. Deve ser um caminho que exige uma travessia de corpo inteiro, com calma, já que, para as crianças, o tempo cronológico se apresenta muitas vezes sem sentido.

A amplitude conceitual que envolve o currículo da Educação Infantil provoca enfrentamentos, disputas e tensões políticas que, muitas vezes, refletem de forma negativa para as crianças e para as infâncias nas instituições. Por isso, pensá-lo e discuti-lo é, desafiador, fundamental e necessário, por ser um elemento centrado em experiências individuais e coletivas, especialmente a das crianças, dependentes das relações e do contexto em que se inserem.

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

No Brasil, a legitimação do direito da criança à Educação Infantil se deu com a Constituição Federal de 1988. Entretanto, não havia referenciais ou diretrizes para fundamentar e nortear as práticas pedagógicas. Por isso, seguiam-se os modelos internacionais, os de desenvolvimento longitudinais e de datas comemorativas, sem considerar a realidade local.

Dez anos depois, surge o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998), abreviado como RCNEI. Seu foco não se encontrava especificamente na criança; era possível encontrar nele orientações quanto aos conteúdos e objetivos de aprendizagens por meio dos eixos e áreas do conhecimento, tais como: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), abreviadas como DCNEI, trouxeram um foco voltado para a criança, reforçando a importância do conhecimento cultural e científico e do contato com a natureza. Elas apresentavam como eixos

norteadores do currículo as interações e brincadeiras a partir das práticas e experiências cotidianas, considerando os princípios éticos, políticos e estéticos, bem como a indissociável relação entre o cuidar e o educar.

Por fim, pautada nas DCNEI, surge a Base Nacional Comum Curricular (Brasil 2017), abreviada como BNCC, também com foco na criança protagonista que interage, cria e modifica a cultura e a sociedade. A BNCC não é um currículo, mas um documento regulamentador que oferece referenciais para a construção do currículo em si, baseado em direitos de desenvolvimento e aprendizagens pré-definidos nas diversas áreas do conhecimento e linguagens que se integram por meio dos campos de experiência.

Apesar das contribuições críticas e pós-críticas, ainda hoje é possível perceber na elaboração e execução do currículo o vocabulário pedagógico ancorado na semântica tecnicista. A proposta da pedagogia tecnicista visava, de forma ética e neutra, eliminar o desperdício e prever o máximo de rendimento e eficiência nas escolas. Em 1949, um de seus idealizadores, Ralph Tyler, deixou um legado persistente na organização curricular, o qual continua a sustentar o desenvolvimento quanto à seleção e à organização das experiências de aprendizagem até hoje:

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagens apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo (Lopes; Macedo, 2013).

Esse legado ainda restringe a constituição de outras formas de pensar o currículo, concebido de modo prescritivo como aparato de controle social. Por meio do conceito de “currículo oculto”, de Michael Apple (1982), podemos encontrar evidências de que o currículo não é constituído apenas por aquilo que os professores conscientemente dizem e escrevem que vão “ensinar”, em seus planos. Também é composto pelo modo como os mesmos professores se relacionam com suas crianças. Dedicar-se muito tempo e trabalho pedagógico não àquilo que fora planejado, mas ao controle da vida das crianças. “Ensina-se às crianças como lidar e se relacionar com a estrutura de autoridade da coletividade a que pertencem por meio de padrões de interação a que estão expostas até um certo ponto nas escolas” (Apple, 1982, p. 128-129).

Dessa forma, para e na Educação Infantil, faz-se necessário o deslocamento da visão convencional de currículo como lista de conteúdos a serem trabalhados pelo professor com as crianças, para uma visão de currículo como conjunto de práticas sociais e linguagens promotoras de aprendizagens e desenvolvimento a serem experimentadas por crianças e adultos na cotidianidade da vida coletiva na escola.

Neste caso, para definir então o que significa um currículo na Educação Infantil, pode-se destacar a defesa do que é proposto nas DCNEI (2009), enquanto um currículo que está vinculado à vida cotidiana e que vai além das situações organizadas de ensino. O foco curricular é posto em todas as ações efetivadas no cotidiano e realizadas com a participação das crianças e educadores.

O essencial é que os sujeitos reais e concretos, que fazem a Educação Infantil, pronunciem a sua palavra, tomem a força e a beleza de sua própria voz, proferida com consciência e sensibilidade das coisas inteiras, pautada no compromisso com as crianças e com o seu próprio processo de formação (Ostetto, 2017, p. 50).

Tal definição reconhece a intencionalidade da prática pedagógica tanto na organização dos espaços, dos tempos, dos materiais, das relações sociais, da aprendizagem, quanto, e principalmente, na participação ativa de cada e toda criança.

Assim, a ação docente se configura em um currículo em movimento, no qual as relações e as brincadeiras são reconhecidas como linguagens no centro de todo processo educativo, respeitando e valorizando nas crianças suas formas de descobrir, representar, expressar, sonhar e inventar o mundo.

Defendem-se, então, nesta pesquisa, propostas curriculares que não estabeleçam fronteiras demarcatórias entre aspectos cognitivos, afetivos, sociais e históricos, resultando em processos de conhecimento, com sujeitos corporalmente presentes. Trata-se de um currículo como expressão da vida.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

“Percurso”, nesta pesquisa, é compreendido para além de um trajeto a ser percorrido. Embora eu tenha consciência da importância desse sentido, aquele buscado aqui se relaciona mais com os passos e pausas de um caminho que não é linear, mas que reconhece, nos encontros, oportunidade de chegada, não apenas a um lugar, mas a mim mesma e a outros num processo formativo e dialógico, no qual cada etapa produz sentidos, saberes e modos de ser e estar no mundo.

Não encontrei modos de fazer, de percorrer e trilhar este percurso de outra forma que não a abordagem qualitativa. Ela foi devida à aproximação de seus princípios de processo vivo, construído ao longo da investigação, com os objetivos da pesquisa. Entendo esta abordagem como uma busca por compreensão de significados e sentidos que valorizam a subjetividade e as relações humanas com todas as suas complexidades.

Esta pesquisa não pretende coletar ou mensurar dados, e sim construí-los, produzindo conhecimento a partir das interações. Embora apresente dados quantitativos das matrizes curriculares analisadas, faz-se necessário esclarecer que não pretende produzir generalizações estatísticas, mas compreender tendências e lacunas a partir de uma análise qualitativa aprofundada, portanto, estes elementos quantitativos foram mobilizados com o intuito de estabelecer conexões, ou destacar a falta delas, na formação inicial docente, bem como para identificar em que medida as referidas matrizes atendem esse público da Educação Básica.

Os fenômenos investigados (ou seja, conceitos sobre criança, infâncias, formação inicial, docência da Educação Infantil e currículo) são construídos social e culturalmente. Portanto, para melhor compreensão, exigem uma escuta ativa e sensível às experiências e sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa que, envolvidos nela, desenvolvem suas percepções. Valorizam-se, com isso, as interações e as histórias que compõem o cotidiano educativo no fazer pedagógico com e para as crianças desde bebês. Trata-se, portanto, de um caminho flexível e reflexivo, no qual a produção dos “dados” é inseparável das relações e dos contextos que a tornam possível.

2.1 Apresentação

A pesquisa, realizada na cidade de Itu com professoras do segmento da Educação Infantil através de entrevistas no ano de 2025, investigou a formação inicial docente, buscando identificar em que medida as disciplinas específicas sobre criança e infâncias presentes nos

cursos de Pedagogia de quatro universidades do interior do estado de São Paulo se aproximam ou se distanciam das especificidades da Educação Infantil. Analisou-se, ainda, as concepções de criança e infâncias subjacentes a essas disciplinas, sintetizando seus possíveis desdobramentos na prática pedagógica cotidiana.

O estudo teve como objetivo problematizar em que medida a formação inicial oferecida pelos cursos de Pedagogia contempla as especificidades da Educação Infantil, investigando potencialidades e fragilidades das experiências formativas e sua relação com o fazer docente.

Embora a formação de professores seja amplamente debatida no campo educacional, a formação dos profissionais da Educação Infantil demanda atenção particular. A configuração histórica desse segmento foi atravessada por perspectivas assistencialistas e compensatórias vinculadas a demandas sociais e econômicas, marcas que ainda podem ser observadas, mesmo após a legitimação dos direitos da criança. Persistem interpretações diversas sobre a função da Educação Infantil: ora entendida como direito da mãe trabalhadora, ora como espaço de cuidado e proteção, ora como etapa preparatória e escolarizante voltada à antecipação de conteúdo. Tais visões contribuem para o desprestígio social da etapa e para a naturalização da docência como vocação.

Diante desse cenário, adotou-se a abordagem qualitativa, conforme Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994), por possibilitar a compreensão de experiências complexas a partir da perspectiva das participantes. A investigação buscou compreender como as docentes significam suas trajetórias formativas e práticas cotidianas, reconhecendo que tais significações são construídas social e historicamente.

A escolha pelas entrevistas dialoga com os Estudos da Infância, ao reconhecer que concepções de criança e docência não são individuais ou espontâneas, mas atravessadas por discursos, teorias e experiências que circulam no campo educacional. Assim, mais do que levantar opiniões, buscou-se analisar narrativas como produções discursivas que revelam a presença de diferentes matrizes teóricas na constituição das práticas docentes.

A construção dos dados ocorreu em duas dimensões complementares: pesquisa bibliográfica e investigação empírica por meio de entrevistas.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UFSCar, via Plataforma Brasil, e contou com autorização da Secretaria Municipal de Educação de Itu.

Com base na lista de ingressantes por concurso público no ano de 2024, realizou-se levantamento para identificar quais docentes optaram pelo segmento da Educação Infantil, totalizando quarenta e quatro professoras — não havendo, na lista, docentes do gênero masculino. A essas profissionais foi encaminhado, por e-mail individual, convite para

participação, acompanhado de questionário anônimo destinado ao levantamento de informações para caracterização do perfil docente no município.

Vinte e seis professoras responderam ao questionário e, dessas, cinco manifestaram interesse em participar da etapa seguinte, composta por entrevistas semiestruturadas com questões abertas e fechadas, porém uma delas reconsiderou a decisão, neste caso, esta etapa seguiu com quatro participantes. As entrevistas possibilitaram a caracterização das participantes e constituíram o principal material de análise.

Após a formalização da adesão, procedeu-se à análise das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia frequentados pelas participantes, com o objetivo de identificar a presença, carga horária e enfoque das disciplinas relacionadas à criança e às infâncias, bem como as possíveis concepções nelas implicadas.

Embora o convite inicial contemplasse docentes de crianças de 0 a 5 anos, aceitaram participar da etapa de entrevistas apenas professoras atuantes com crianças de 0 a 3 anos, o que delimitou o foco analítico da investigação.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em locais previamente acordados, e gravadas mediante autorização das participantes. Posteriormente, foram transcritas e devolvidas às docentes para validação, garantindo fidelidade às narrativas.

Como critério de inclusão, consideraram-se professoras de diferentes regiões do município de Itu cuja formação inicial em Pedagogia tenha ocorrido em universidades do interior do estado de São Paulo. Foram excluídas candidatas que não atendiam a esse critério.

A pesquisa apresenta relevância pedagógica, social e científica. Pedagógica e social, ao evidenciar potencialidades e fragilidades da formação inicial docente e sua relação com a prática na Educação Infantil, contribuindo para o debate sobre o reconhecimento das especificidades dessa etapa e a garantia dos direitos das crianças desde bebês. Científica, ao ampliar as discussões sobre formação docente inicial no contexto investigado, reconhecendo, contudo, que os resultados não esgotam as possibilidades de análise e investigação sobre o tema.

2.2 Revisão bibliográfica

Objetivando a busca de possíveis respostas ao questionamento de como se dá a formação inicial docente para atuar com crianças desde bebês, público-alvo da Educação Infantil, foi realizada uma revisão bibliográfica contemplando a temática sobre formação do docente da Educação Infantil na perspectiva da Formação Inicial.

Assim, foram analisados estudos publicados entre os anos 2013 e 2023 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha da base de dados se deu devido ao alto grau de abrangência e concentração de trabalhos; o recorte temporal justifica-se devido às políticas públicas implementadas nesse período em âmbito nacional, em especial, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Em termos metodológicos, foi adotada a análise de conteúdo por meio da leitura dos resumos, por se tratar de um tipo de investigação que, no parecer de Roque Moraes (1999), apresenta como aspectos fundantes a categorização, a descrição e a interpretação do material analisado.

Na pré-análise, a primeira etapa do trabalho, realizou-se o levantamento de dissertações e teses na base de dados supracitada. Na etapa seguinte, de exploração do material, efetuou-se a sistematização, classificação e análise do material pesquisado. A última etapa resultou no apontamento dos resultados do estudo dos documentos analisados.

Após a definição do objetivo: “construir uma visão corrente das pesquisas publicadas em dissertações e teses sobre a formação inicial de professores na perspectiva da Educação Infantil”, seguiu-se à elaboração do protocolo com base no questionamento de como se dá a formação do professor da Educação Infantil na perspectiva da Formação Inicial (curso de Pedagogia), e quais são os impactos dessa formação nas práticas desenvolvidas no cotidiano.

Na base de dados BDTD, definiu-se a seguinte *string* de busca: “Formação Inicial”, “Educação Infantil”, a partir da qual foram encontrados, no período de 2013 a 2023, um total de 631 trabalhos: 478 dissertações e 153 teses; 2 em inglês e o restante em português. Em decorrência do resultado obtido, a *string* de busca foi redefinida, estabelecendo-se uma nova combinação entre os termos: “Formação Inicial”, “Diretrizes Curriculares”, a partir da qual foram encontrados, no período de 2013 a 2023, um total de 107 trabalhos. Com acréscimo do filtro “Educação Infantil”, foram encontrados 13 trabalhos, cujos títulos e resumos foram lidos.

Quadro 1 – Revisão bibliográfica

<i>String</i> de busca	Base de Dados BDTD
“Formação Inicial”, “Educação Infantil”	631
“Formação Inicial”, Diretrizes Curriculares”	107
“Formação Inicial”, Diretrizes Curriculares”, Educação Infantil	13

Fonte: elaborado pela autora.

A partir desses resultados, considerando os 13 trabalhos encontrados, seguiu-se o processo de exclusão e seleção final, utilizando os seguintes critérios: a) A publicação não aborda a temática da formação inicial especificamente para Educação Infantil; b) A publicação aborda a Educação Infantil e Formação Inicial, porém com ênfase em outras temáticas: gênero, étnico-racial, educação física; cultura corporal; c) O idioma da publicação não é português ou espanhol. A partir deles, foram selecionadas 8 publicações, sendo 5 dissertações e 3 teses para realização da leitura do resumo e introdução.

Quadro 2 – Seleção de publicações para leitura do resumo e introdução

Título	Resumo/Introdução	Referência
1 “Educação Infantil e a formação inicial de professores: com a palavra a argumentação” (Dissertação)	Objetivo: investigar como acontece a argumentação, na disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação Infantil, entre aluno-professor-aluno, e se esse movimento possibilita uma formação crítica do futuro professor.	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2244 Almeida (2016)
2 “O profissional da Educação Infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial” (Dissertação)	Objetivo: identificar os saberes adquiridos na formação inicial; analisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), problematizando em que medida a formação realizada nessas licenciaturas contribui para a formação do professor de educação infantil e refletir sobre a legislação vigente, suas implicações, determinações e desafios para a formação do professor de educação infantil.	http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/836 Nascimento (2015)

3 “Formação Inicial em Pedagogia: um outro olhar para as infâncias” (Tese)	Objetivo: promover um estudo acerca da constituição inicial em Pedagogia, tendo como foco a formação dos pedagogos que vão atuar na etapa da Educação Infantil; tem como problemática investigar de que infâncias falamos e principalmente de que Pedagogia necessitamos nesta formação inicial.	http://hdl.handle.net/10183/128896 Lima (2015)
4 “O curso de Pedagogia e a Formação de Professores para a Educação Infantil” (Dissertação)	Objetivo: compreender o lugar da Educação Infantil e, mais especificamente, da educação das crianças de zero a três anos nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais brasileiras e que discursos de verdade produzem nos processos de formação inicial dos pedagogos.	http://repositorio.furg.br/handle/1/8343 Bonilha (2018)
5 “A formação Inicial de Professores em cursos de Pedagogia em Goiás: Contribuições para a Educação Infantil” (Dissertação)	Objetivo: investigar em quais disciplinas elencadas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás são abordados especificamente conhecimentos relativos à educação infantil. Tal questionamento se ancora no objetivo geral de analisar as propostas de formação inicial de professores para a educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia oferecidos no estado de Goiás.	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8219 Silva (2017)
6 “A Formação Docente nas políticas curriculares de educação infantil: disputas por hegemonia (2009 a 2019)” (Tese)	Objetivo: investigar as articulações discursivas produzidas por variados sujeitos que disputam hegemonia em torno da formação docente na definição das políticas curriculares para a Educação Infantil, no período compreendido entre 2009 e 2019.	http://guaiaca.ufpel.edu.br/xmlui/handle/prefix/10279 Borges (2022)
7 “A Formação Inicial de Professores para a Educação Infantil e as contribuições da Teoria histórico-cultural e da atividade de estudo” (Tese)	Objetivo: compreender quais as contribuições da “atividade profissional/de estudo” à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil. Busca-se responder à seguinte questão norteadora: quais as contribuições da “atividade profissional/de estudo” à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?	http://hdl.handle.net/11449/238772 Gazoli (2022)
8 “O uso de atividades	Objetivo: verificar e analisar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre a formação inicial	http://hdl.handle.net/11449/192422

educacionais com bebês: percepções de graduandos de pedagogia” (Dissertação)	para o uso das atividades educacionais com os bebês.	Cruz (2020)
--	--	-------------

Fonte: elaborado pela autora.

A análise das publicações permite distribuí-las em três subcategorias:

- Análise do currículo de licenciatura em Pedagogia para investigação das disciplinas voltadas à Educação Infantil;
- Impacto das disciplinas específicas dos currículos na práxis pedagógica de docentes da educação Infantil;
- Conceitos e sentidos atribuídos pelos docentes da Educação Infantil a partir da Formação Inicial em Pedagogia.

Apesar de haver similaridade entre a presente pesquisa e as encontradas na base de dados, vale ressaltar que apenas duas são de universidades do estado de São Paulo. Porém, uma trata exclusivamente da análise das contribuições da “atividade profissional/de estudo” à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil. A outra objetiva verificar e analisar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre a formação inicial para o uso das atividades educacionais exclusiva com os bebês. Além disso, a mais recente é de 2022.

A partir da leitura do resumo e introdução das publicações selecionadas acima, buscaram-se aquelas que mais dialogam com esta pesquisa; foram selecionadas para análise final duas publicações, uma dissertação e uma tese:

Quadro 3 – Seleção de publicações para análise final

Título	Análise final
2 “O profissional da Educação Infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial” 2015 (Dissertação)	Trata-se de pesquisa qualitativa e quantitativa, que partiu de estudo exploratório acerca da formação dos profissionais da educação infantil atuantes em instituições públicas do município de Guarapuava/PR e analisou as matrizes curriculares de 9 cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior pública da mesma cidade. As reflexões estão assentadas em literatura da área de formação de professores e da educação infantil, em autores como Gatti (2000; 2013), Kishimoto (2002), Kramer (2008), Kuenzer (2004), Shiroma, Oto e Moraes (2007), entre outros. As discussões apresentam aspectos relacionados à legislação que orienta a formação de professores, sua constituição e implicações, como também refletem sobre as especificidades da docência na educação

	<p>infantil. A análise dos dados coletados considerou que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com crianças de 0 a 5 anos de idade necessita de um profissional qualificado, que atue de modo a impulsionar o desenvolvimento dos pequenos por meio das interações e experiências organizadas e vivenciadas. Além disso, embora legalmente todos os licenciados possam atuar na educação infantil, os cursos de licenciaturas específicas não abordam conteúdos, conhecimentos e discussões relativos a essa faixa etária, o que compromete a qualidade do trabalho a ser desenvolvido</p>
<p>3 “Formação Inicial em Pedagogia: um outro olhar para as infâncias” 2015 (Tese)</p>	<p>Tem como problemática investigar de que infâncias falamos e principalmente de que Pedagogia necessitamos nesta formação inicial de pedagogos. Elegeu-se como campo empírico de pesquisa um curso de Pedagogia de um instituto de educação, da região metropolitana de Porto Alegre, que teve seu Projeto Político Pedagógico e ementário analisados. Pesquisa de abordagem qualitativa, que tem como estratégia metodológica a análise de narrativas escritas por oito formandos do último semestre do curso de Pedagogia. A tese insere-se na interface entre a Educação e os Estudos da Infância. A pesquisa realizada aponta para uma invisibilidade acerca do pensar as infâncias de forma previamente instituída no curso de Pedagogia e indica, como encaminhamentos, a necessidade de incorporar no currículo e nos demais documentos legais do curso, como no Projeto Político Pedagógico, questões relacionadas às múltiplas infâncias.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Em termos gerais, esses estudos revelam que, embora legalmente todos os licenciados em Pedagogia possam atuar na Educação Infantil, os cursos não abordam, ou abordam de forma insuficiente, conteúdos, conhecimentos e discussões relativos ao público atendido por este segmento. Isso compromete a qualidade do trabalho a ser desenvolvido. Também apontam para uma invisibilidade acerca do pensar as infâncias nos cursos de Pedagogia, que se apresentam frágeis quanto à formação dos professores para Educação Infantil, pois, tendo que dar conta de uma formação ampla, acabam enviesando para uma formação generalista. Nesse sentido, percebe-se a persistência de certa fragilidade nos currículos.

3 NA TRAVESSIA DOS RESULTADOS: COLHEITAS DO CAMINHO

Antes de apresentar os “resultados”, faz-se necessário considerar os caminhos percorridos. Nesse caso, pretende-se deslocá-los do lugar de “ponto de chegada” para o processo em movimento, no qual o saber se constrói caminhando, em diálogo com a experiência, com o outro e com o próprio fazer da pesquisa. Portanto, não se trata de terminar em um porto seguro, mas reconhecer, na travessia, o saber que não se fixa, mas que se (re)faz. O que se pretende neste capítulo é apresentar as “colheitas” provisórias de um plantio que se preocupou com a experiência, a escuta e a reflexão.

Este capítulo pretende evidenciar que neste caminho é possível reconhecer sinais, marcas, aprendizagens e afetos marcados por muitas vozes. É neste horizonte que os frutos obtidos nutrem, não para um fechamento, mas para novas aberturas ao que se descobriu e ao que se pode vir a ser, neles, com eles e através deles.

3.1 Breve apresentação da cidade de Itu e da educação no município

Itu é um município do interior do estado de São Paulo, situado na região metropolitana de Sorocaba. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, sua população estimada em 2024 era de 174. 561 habitantes. Na página da Prefeitura de Itu, é possível encontrar as seguintes informações sobre a Educação Infantil no Município: 44 instituições de atendimento exclusivo para o público da Educação Infantil, sendo:

Quadro 4 – Total de Centros Educacionais Infantis (CEI) no município de Itu e demanda atendida de acordo com a faixa etária que compreende o segmento pesquisado

Faixa etária atendida	Total de Instituições
0 a 3 anos (exclusivamente)	22 Instituições públicas
4 e 5 anos (exclusivamente)	18 Instituições públicas
2 a 5 anos (não atendem bebês)	4 Instituições privadas/conveniadas 3º setor

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do site oficial da Prefeitura⁸.

⁷ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o órgão público federal responsável pela produção e divulgação de informações estatísticas, geográficas, cartográficas, geodésicas e ambientais do Brasil. Vinculado ao Ministério do Planejamento, realiza censos, pesquisas e levantamentos que subsidiem políticas públicas e estudos sobre o território e a população. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2024.

⁸ Prefeitura da Estância Turística de Itu, site oficial: <https://itu.sp.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2024.

As Instituições privadas mencionadas operam em regime de colaboração com a prefeitura municipal.

Os professores e professoras para as instituições públicas municipais, são admitidos por concurso público, tendo por exigência a formação em Pedagogia. Há no município duas classificações de docente que atendem o segmento da Educação Infantil. A primeira engloba os professores de educação básica I (PEB I); esses são tidos como os “titulares” das turmas a que são atribuídos de acordo com sua classificação na lista geral, anualmente. A segunda diz respeito aos professores adjuntos, que também ingressam por concurso público, tendo como exigência também a formação em Pedagogia. Estes são responsáveis pelo acompanhamento das crianças, a partir de 4 anos, que apresentam laudo diagnóstico. Portanto, seu público-alvo é a Educação Inclusiva. Esses professores adjuntos escolhem as crianças PcD de acordo com sua classificação na lista geral. Caso preferirem, também podem optar por atuarem como professores substitutos na falta dos titulares.

No caso, para esta pesquisa, foram convidadas as professoras PEB I das instituições públicas municipais, para não correr o risco de envolver demandas específicas da Educação Inclusiva atendidas pelos professores adjuntos, e/ou específicas de outras áreas do conhecimento, como no caso dos professores PEB II, os quais, na Educação Infantil do município, ministram Educação Física. As demandas dessas duas categorias não poderiam ser aprofundadas, dado o foco do problema investigado.

Em 2022, foi aprovado na Câmara dos Vereadores de Itu o projeto de Lei nº 2.428, de 13 de setembro de 2022⁹, que instituiu o programa “Cruzada pela Educação”. Inspirado na cidade de Sobral-CE, o projeto visava à “reestruturação do estatuto do magistério público municipal da estância turística de Itu – plano de carreira, de remuneração e de valorização do magistério público municipal, e dava outras providências”. Para tanto, estabelecia metas de aprendizagem a serem alcançadas desde a Educação Infantil: pelo menos 85% das crianças de 5 anos deveriam chegar ao nível da hipótese alfabética da leitura e escrita. Os professores dessas turmas precisavam ser aprovados em processo seletivo e escolhidos pelo corpo diretivo da Unidade Escolar. Os docentes que atingissem a meta proposta recebiam, durante todo o ano seguinte, uma bonificação no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) por mês. A avaliação da hipótese da leitura e escrita das crianças eram realizadas por uma empresa privada e divulgadas ao final do ano letivo.

⁹ Em 2025, após eleições municipais, a nova gestão, em projeto enviado à Câmara de Vereadores, revogou o referido projeto de Lei.

Este programa gerou grandes disputas e embates. Embora o município de Itu tenha alcançado bons resultados com as turmas do Ensino Fundamental o que rendeu premiações, houve considerável desgaste por parte dos docentes, especialmente os do segmento da Educação Infantil. Em nome do alcance da meta (que mais sugeria ser pessoal), limitaram-se vivências e experiências outras que somente a Educação Infantil pode oferecer. Apesar disso, muitas professoras conseguiram alfabetizar as crianças de 5 anos. Essa constatação, embora soe para alguns como positiva, não representa a perspectiva defendida nesta pesquisa.

Em 2025, após revogação do referido Projeto de Lei, a meta de alfabetização (neste termo) para a Educação Infantil deixou de existir. Apesar disso, manteve-se a avaliação denominada “sondagem bimestral”, que pretende medir o nível de desenvolvimento do desenho de crianças a partir de 3 anos. A meta a ser alcançada ao final do ano letivo para as crianças de 3 anos é o nível pré-esquemático de desenho, e para as crianças de 4 e 5 anos, o esquemático. Para este segundo segmento, há ainda a avaliação da hipótese da leitura e escrita; espera-se que as crianças superem o nível pré-silábico até o final do ano letivo. Também é feita, paralelamente, a avaliação dos conceitos matemáticos por meio de situações-problema de operações simples e raciocínio lógico.

3.2 As participantes da pesquisa

No primeiro semestre de 2025, foi realizado o levantamento dos ingressantes por concurso público da Rede Municipal de Itu em 2024, com foco nos atuantes no segmento da Educação Infantil. Constataram-se 44 novas docentes dentro do critério de seleção exposto; dessas, 25 foram atribuídas a turmas com atendimento a crianças de 0 a 3 anos; 7, a turmas com atendimento de 4 e 5 anos; 12 ficaram a serviço da Secretaria Municipal da Educação, devido ao fato de que o ingresso se deu ao final do ano letivo de 2024.

Esses dados apontam para a validação da hipótese de que: a) a maior representatividade na Educação Infantil no município se dá pelo gênero feminino; b) mais da metade das professoras que ingressaram em 2024 foram atribuídas a turmas de 0 a 3 anos, talvez por serem as menos procuradas pelas professoras veteranas, que se classificam em posições superiores na lista de atribuição (isso confirma que a Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos no município de Itu é em boa parte ocupada por docentes recém-ingressadas que, provavelmente por falta de opções na atribuição de classes e aulas, acabam escolhendo essas turmas); c) o reduzido número da representatividade docente ingressante nas turmas de 4 e 5 anos também

corroborar com a hipótese de que estas turmas já são, em sua maioria, ocupadas por docentes com mais tempo de serviço, portanto, mais bem classificadas.

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, todas as 44 docentes receberam, por e-mail, convite para participarem da pesquisa já com um questionário para traçar o perfil participante. Foi-lhes solicitado, ainda que não houvesse interesse, que manifestassem a recusa e, se possível, informassem o motivo.

Num primeiro momento, dez professoras responderam ao questionário e nenhuma outra se manifestou, nem para evidenciar recusa. Esse dado preocupa e inspira nova problemática: por que docentes ainda se mostram resistentes em colaborar com pesquisas científicas que tem por primazia a defesa de causas dessa classe, principalmente no que se propõe com o segmento do qual elas são parte fundamental? Algumas hipóteses emergem dessa constatação: o fato de estarem em estágio probatório¹⁰, o que pode ter gerado sentimento de insegurança à exposição; a sobrecarga de trabalho, que dificulta o envolvimento em atividades de natureza investigativa; uma provável falta de cultura de participação em pesquisas acadêmicas, o que reforça a necessidade de reflexão sobre as relações entre escola e pesquisa e sobre os modos de engajamento docente e pesquisadores nesses processos. Entretanto, a quantidade, nesta perspectiva qualitativa, não interfere nem influencia negativamente, visto que as vozes das participantes podem ser a representação de outras.

Buscando ampliar a base de dados, novo convite foi realizado, reforçando às convidadas que se tratava de um questionário anônimo, cujas respostas serviriam apenas para a base de dados. Perguntas como idade; pertencimento étnico-racial; ano de conclusão do curso de Pedagogia; instituição em que se formou pedagoga; modalidade do curso (presencial, semipresencial ou a distância); tempo de duração do curso em semestres; turma do segmento da Educação Infantil em que atua; quantidade de disciplinas que se lembra terem estudado nesses cursos com temáticas específicas sobre criança e infâncias e se julga estas terem sido suficientes para a atuação profissional com bebês e crianças. Dessa vez, mais 16 professoras responderam, totalizando, assim, 26 representações para a base de dados.

As entrevistas foram realizadas individualmente. Pretendeu-se estabelecer vínculo de credibilidade e confiança entre pesquisadora e participantes, apresentando a proposta de pesquisa, esclarecendo dúvidas, formalizando a autorização para a gravação e ouvindo as

¹⁰ A principal norma que trata do estágio probatório no serviço público é o artigo 41 da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88): Dispõe que os servidores nomeados em caráter efetivo, mediante concurso público, só adquirem estabilidade após 3 anos de efetivo exercício, e que isso depende de avaliação de desempenho.

primeiras considerações de cada entrevistada. Cinco manifestaram o interesse pela continuidade para a etapa das entrevistas.

Apesar disso, uma das cinco que havia aceitado ser entrevistada acabou reconsiderando a decisão e não participou desta etapa; justificou ser por não se sentir confortável em prosseguir. Sua escolha foi integralmente respeitada e registrada com apreço, reconhecendo-se a importância do bem-estar e da autonomia de cada participante no processo de pesquisa.

As perguntas que foram pensadas para traçar o perfil docente das respondentes, foram elaboradas com os seguintes objetivos: **idade** – identificar quão jovens ou quão experientes são; **gênero e pertencimento étnico-racial** – identificar a maior representatividade no município de Itu neste segmento; **ano de conclusão do curso de Pedagogia** – identificar se havia recém-formadas; **instituição em que se formou pedagoga** – para confirmação se pertence ao interior do estado de São Paulo, e se é pública ou privada, para busca da matriz curricular; **modalidade em que cursou a Pedagogia** – identificar se presencial, EaD ou semipresencial; e **em qual turma do segmento da Educação Infantil atua como docente** – para tentativa de estabelecer relações entre a matrizes curriculares cursadas e as práticas necessárias e desenvolvidas com a turma de crianças. Após análise das respostas obtidas, constataram-se os seguintes resultados:

Quadro 5 – Dados obtidos no questionário anônimo

Idade das professoras	Total
20 a 29 anos	4
30 a 39 anos	6
40 a 49 anos	15
50 a 59 anos	1
Autodeclaração de pertencimento étnico-racial	Total
Branco	16
Pardo	7
Preto	3

Ano em que concluiu o curso de Pedagogia	Total
2000 a 2010	4
2011 a 2020	15
2021 a 2023	7
Modalidade de ensino em que cursou Pedagogia	Total
Presencial	14
Semipresencial	8
EaD	4
Duração do curso em semestre	Total
6 semestres	17
7 semestres	3
8 semestres	6
Turma em que leciona no ano de 2025	Total
Berçário – 0 a 12 meses	4
Maternal – 2 e 3 anos	16
Pré-escola – 4 e 5 anos	6
Quantas disciplinas específicas da EI se lembra de ter estudado	Total
Até 3	5
Mais que 3	9
Não lembra	12
Acredita que seu curso de Pedagogia preparou para ser docente de bebês e crianças bem pequenas?	Total
Sim	5
Parcialmente	2
Não	19

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas obtidas no questionário.

Observação importante: todas as instituições mencionadas são instituições de ensino superior (IES) privadas localizadas no interior do estado de São Paulo. Nove docentes foram formadas na mesma instituição, que é localizada na própria cidade de Itu.

Com base nos dados apontados, é possível concluir um perfil hipotético docente do segmento da Educação Infantil em Itu ingressante por concurso público no ano de 2024 como o seguinte:

- Mulher, branca, entre 40 a 49 anos, com 5 a 14 anos de experiência desde a sua formação inicial cursada em Universidade Privada na modalidade presencial, com 6 semestres de duração. Atuante em turma de maternal, que compreende a faixa etária de 2 e 3 anos. Não se lembra quantas disciplinas sobre criança, infâncias e educação infantil estudou no seu curso de Pedagogia, mas acredita que este não a preparou para a docência de bebês e crianças pequenas.

3.3 Apresentação das matrizes curriculares

As matrizes curriculares aqui apresentadas representam os cursos de Pedagogia cursados pelas quatro participantes da entrevista, as disciplinas foram estudadas por meio dos históricos escolares de cada uma delas, das ementas e/ou proposta pedagógica para os cursos de Pedagogia de cada Universidade. Como critérios de seleção das disciplinas, foram consideradas aquelas que apresentavam, em seu título ou ementa menção explícita a: criança; infância; educação infantil; desenvolvimento infantil; ludicidade; práticas pedagógicas na Educação Infantil e estágio supervisionado especificamente vinculado à Educação Infantil.

A análise das matrizes curriculares foi organizada em quatro dimensões: **a) Dimensão Quantitativa:** para identificar o número total de disciplinas do curso; número de disciplinas específicas relacionadas à Educação Infantil; carga horária total do curso; carga horária destinada às disciplinas específicas e percentual proporcional dessas disciplinas no conjunto da formação; **b) Dimensão Temporal/Formativa:** para saber em que semestre essas disciplinas aparecem; se estão concentradas ou distribuídas ao longo do curso e momento em que ocorre o estágio supervisionado (esta dimensão permite analisar quando a infância aparece na formação: no início, no meio ou apenas no final); **c) Dimensão Epistemológica (Concepção de criança/infância):** possíveis concepções de criança e infância emergentes das mesmas disciplinas à luz dos Estudos da Infância. Se a criança é vista como sujeito de histórico, cultural e de direitos e estas disciplinas específicas centralizam o interagir e o brincar; articulam cuidar e educar e se enfocam as diferentes linguagens infantis; **d) Dimensão da Experiência Prática:** carga horária do estágio no segmento da Educação Infantil; seu percentual em relação ao curso.

Quadro 6 – Resumo comparativo das matrizes curriculares e históricos escolares

Universidade	1^a	2^a	3^a	4^a
Ano de conclusão	2023	2014	2022	2018
Modalidade	EaD	Presencial	Semipresencial	Semipresencial
Semestres	6	6	8	7
Total de disciplinas	50	58	35	42
Disciplinas Específicas E.I	5	4	4	6
Carga horária total	3.080 h	3.480 h	3.040 h	3.600 h
Carga horária específica	510 h	240 h	420 h	660 h
% específico: disciplinas + estágio (exceto a 2 ^a)	14,6%	10,5 %	13,8%	18,3%

Fonte: elaborado pela autora com base na análise das matrizes curriculares e históricos escolares.

Em atendimento aos princípios éticos, para não expor as universidades, elas serão identificadas ordinalmente, conforme segue.

1^a Universidade: privada – EaD – conclusão em 2023

Resumo: 3.080 horas em 6 semestres; mais 140 horas de Atividades Complementares; 50 disciplinas com mínimo de 10 e máximo de 80 horas; as de 100 e 150 horas referem-se às disciplinas de Estágio Obrigatório.

Quadro 7 – Disciplinas específicas da Educação Infantil, carga horária e semestre da 1^a universidade analisada

Disciplina	Carga Horária	Semestre
Corpo e Movimento	60	3 ^o
Campos de Experiência e Prática Educativa	60	3 ^o
Fundamentos, Organização e Metodologia da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	80	3 ^o
Ludicidade e Educação	80	3 ^o
Práticas Pedagógicas em Pedagogia: Condições de Aprendizagem na Educação Infantil	80	3 ^o
Educação e Arte	60	4 ^o
Literatura Infante Juvenil	60	4 ^o
Estágio Curricular Obrigatório I: Educação Infantil	150	3 ^o
Total de carga horária	630 horas	

Fonte: elaborado pela autora com base na matriz curricular, no histórico escolar e nas ementas do curso da participante Verão.

Corpo e Movimento: busca compreender o desenvolvimento motor e psicomotor, os quais envolvem as linguagens e expressões corporais, com carga horária de 60 horas, o que representa 1,95% do total de horas do curso.

Campos de Experiência e Prática Educativa: apresenta a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular – BNCC -, os objetivos de aprendizagem por meio dos campos de experiência para garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Fundamentos, Organização e Metodologias: aborda a avaliação na Educação Infantil; a Educação Infantil na BNCC; a Educação Infantil no Brasil e concepções e finalidades da Educação Infantil. Percebe-se que ambos os segmentos se apresentam na mesma disciplina: Educação Infantil e Ensino Fundamental, com uma carga horária de 80 horas, o que representa 2,6% do total de horas do curso.

Ludicidade e Educação: com carga horária de 80 horas, se propõe a dar ênfase aos estudos sobre o papel do brincar, dos jogos e das atividades lúdicas como prática pedagógica; também representa 2,6% do total de horas do curso.

Práticas Pedagógicas em Pedagogia: Condições de Aprendizagens na Educação Infantil: estuda as ações, estratégias e saberes necessários para que o educador crie ambientes educativos. Aborda as teorias e os referenciais de vários autores que fundamentam o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como a relação entre o cuidar e educar. Tem carga horária de 80 horas, representando menos de 2,6% do total de horas do curso.

Educação e Arte: esta disciplina apresenta na ementa a arte como herança e transformação; a arte e a educação infantil; a arte e o ensino fundamental; a educação e as artes, ou seja, não é específica sobre a Educação Infantil, mas foi considerada por especificar este segmento como objetivo de alcance, com carga horária de 60 horas, o que representa 1,95% do total de horas do curso.

Literatura Infanto Juvenil: se propõe a estudar a literatura infantojuvenil e o processo de formação do sujeito leitor, as bases da literatura infantojuvenil, o papel do professor diante da literatura infanto-juvenil e os livros literários na escola: contextos e pretextos, com carga horária de 60 horas, o que representa 1,95% do total de horas do curso.

Estágio obrigatório¹¹: específico na Educação Infantil com carga horária de 150 horas, possibilita acesso às vivências e experiências nos contextos desse segmento da Educação Básica; contudo, a carga horária destinada a ele representa 4,87% do total de horas do curso.

Diante do exposto, considerando que o curso em questão se dividiu em 6 semestres, 2 trouxeram contribuições mais pontuais sobre o segmento da Educação infantil. Ao contar o total de disciplinas específicas que abordam temáticas sobre criança, infância e Educação Infantil, é possível afirmar que, das 50 ofertadas, 7 se encontram nesses critérios. Se somada a carga horária, incluindo o estágio obrigatório, é possível constatar 630 horas, o que representa aproximadamente 20,5% do total de horas do curso.

2ª Universidade: Privada – Presencial – conclusão em 2014

Resumo: 3.480 horas em 6 semestres; 200 horas de Atividades Complementares; 58 disciplinas com mínimo de 40 e máximo de 80 horas. No entanto, as disciplinas específicas são, em sua totalidade, compostas por 40 horas, o que representa 1,15% da carga horária total para cada uma.

Quadro 8 – Disciplinas específicas da Educação Infantil, semestre e carga horária da 2ª universidade analisada

Disciplina	Carga Horária	Semestre
Psicomotricidade e Jogos Lúdicos	40	1º
A Educação Infantil no Brasil I	40	3º
Prática de Ensino na Educação Infantil I	40	3º
A Educação Infantil no Brasil II	40	4º
Prática de Ensino na Educação Infantil II	40	4º
Prática de Ensino na Educação Infantil III	40	5º
Estágio Supervisionado	?	6º
Total de carga horária	240 horas	

Fonte: elaborado pela autora com base na análise da matriz curricular/histórico escolar da participante Outono.

¹¹ A obrigatoriedade do estágio supervisionado na formação docente encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que, em seu art. 65, estabelece a inclusão da prática de ensino nos cursos de formação de professores para a educação básica. Tal exigência articula-se ao disposto no art. 61 da mesma lei, que fundamenta a formação dos profissionais da educação na associação entre teorias e práticas. Desse modo, o estágio supervisionado configura-se como componente curricular obrigatório destinado a assegurar a inserção do licenciando em contextos reais de atuação, favorecendo a construção da identidade profissional e a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e o trabalho pedagógico.

Consideração importante: devido ao ano de conclusão do curso desta entrevistada (2014), não foi possível acessar as ementas das disciplinas, o que exigiu uma análise indireta buscando inferir o foco formativo com base nos títulos e na documentação legal que regia os cursos de Pedagogia até a época: Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Psicomotricidade e Jogos Lúdicos: tem como objetivo promover a compreensão do corpo e do movimento como dimensões fundamentais do desenvolvimento infantil.

A Educação Infantil no Brasil I e II: remete à compreensão de que foram estudadas sequências teóricas sobre o mesmo eixo temático de forma progressiva, ou seja, dos conhecimentos básicos: fundamentos históricos, sociais e legais à organização pedagógica, currículo e metodologias.

Prática de Ensino na Educação Infantil I, II e III: sugere um aprofundamento na dimensão prática e reflexiva, o que pode estar relacionado a observações e diagnósticos dos contextos educativos; à busca pela relação entre teoria e prática e ao planejamento, execução e avaliação de Projetos educativos.

Estágio Supervisionado: na matriz curricular e histórico escolar constam 400 horas referente às disciplinas de Estágio Obrigatório, porém os documentos analisados não especificam a quantidade de horas para cada segmento.

Diante do exposto, considerando que o curso em questão se dividiu em 6 semestres, das 58 disciplinas ofertadas, 4 trouxeram contribuições mais pontuais sobre o segmento da Educação infantil; porém, com carga horária de 40 horas cada uma. Se contar pela carga horária, desconsiderando a do estágio (pois não fica evidente o total de horas que foram destinadas a cada segmento na matriz/histórico escolar), é possível concluir que, das 2.280 que correspondem exclusivamente às disciplinas do curso, 240 horas foram sobre a Educação Infantil, o que representa 10,5% da carga horária total do curso.

3ª Universidade: Privada – Semipresencial – conclusão em 2022

Resumo: 3.040 horas em 8 semestres; mais 200 horas de Atividades Complementares; 35 disciplinas com carga horária fixa de 80 horas, o que representa aproximadamente, para cada uma, 2,6% do total de horas do curso. As disciplinas de 100 e 150 horas referem-se a Estágio Obrigatório e Práticas Pedagógicas I, II, III e IV.

Quadro 9 – Disciplinas específicas da Educação Infantil, semestre e carga horária da 3ª universidade analisada

Disciplina	Carga Horária	Semestre
Ludicidade e Educação	80	2º
Fundamento e Metodologia da Educação Infantil	80	3º
Literatura Infantojuvenil	80	4º
Psicomotricidade e Movimento	80	4º
Estágio Supervisionado I	100	5º
Total de carga horária	420 horas	

Fonte: elaborado pela autora com base na matriz curricular, no histórico escolar e na proposta pedagógica curricular (PPC) da Universidade do curso da participante Primavera.

As disciplinas encontradas na Matriz Curricular que melhor atendem às especificidades da Educação Infantil foram:

Ludicidade e Educação: ênfase aos estudos sobre o papel do brincar, dos jogos e das atividades lúdicas como prática pedagógica com carga horária de 80 horas o que representa aproximadamente 3% do total de horas do curso.

Fundamento e Metodologia da Educação Infantil: traz estudos sobre as concepções de infância, direitos das crianças e os princípios pedagógicos que orientam a prática educativa já destacada na análise da matriz curricular da 1ª Universidade, com o diferencial de que, na 3ª Universidade, a disciplina não aparece integrando os fundamentos e metodologias do Ensino Fundamental. Em nenhum outro momento do curso foi possível localizar a disciplina Fundamento e Metodologia do Ensino Fundamental.

Literatura Infantojuvenil: busca formar o professor como mediador da leitura e articular teoria, crítica literária e prática pedagógica voltadas à formação de leitores desde a infância.

Psicomotricidade e Movimento: busca compreender o desenvolvimento psicomotor da criança e a relação entre corpo e movimento.

Estágio Supervisionado: específico na Educação Infantil, composto por 100 horas, 50 horas a menos que o estágio destinado ao Ensino Fundamental.

Diante do exposto, considerando que o curso em questão se dividiu em 8 semestres, 4 trouxeram contribuições mais pontuais sobre o segmento da Educação Infantil. Ao contar o total de disciplinas específicas que abordam temáticas sobre criança, infância e Educação Infantil, é possível afirmar que, das 35 ofertadas, 4 se encontram nesses critérios de seleção. Se somada a carga horária, incluindo o estágio obrigatório, é possível constatar 420 horas, o que representa 13,8% do total de horas do curso.

4ª Universidade: Privada – Semipresencial – conclusão em 2018

Resumo: 3.600 horas em 7 semestres; mais 200 horas de Atividades Complementares; 42 disciplinas com carga horária de no mínimo 40 e no máximo 100 horas. O Estágio Obrigatório se apresenta com carga horária de 100 horas.

Quadro 10 – Disciplinas específicas da Educação Infantil, semestre e carga horária da 4ª universidade analisada

Disciplina	Carga Horária	Semestre
Aprendizagem e Desenvolvimento Social da Criança	100	2º
Literatura Infanto-juvenil	80	3º
Organização e Metodologia da Educação Infantil	100	3º
Brinquedoteca e o Elemento Lúdico	100	3º
Expressões Artísticas na Educação Infantil	100	4º
Educação Aplicada aos Cuidados da Criança	80	4º
Estágio na Educação Infantil	100	4º
Total de carga horária	660 horas	

Fonte: elaborado pela autora com base na matriz curricular, no histórico escolar e nas ementas do curso da participante Inverno.

Aprendizagem e Desenvolvimento Social da Criança: com carga horária de 100 horas, o que representa 2,78% do total de horas do curso. Apresenta estudos sobre concepções históricas e sociais de infância e criança, estudos sobre o desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos e suas implicações pedagógicas. Aborda temáticas relacionadas à Políticas públicas e legislação da Educação Infantil no Brasil.

Literatura Infanto-Juvenil: com carga horária de 80 horas, que representa 2,22% do total de horas do curso. Apresenta estudos literários destinados à infância e à juventude e suas dimensões e características estéticas, culturais e pedagógicas, apresenta obras literárias, gêneros e autores da literatura infantil e juvenil. Traz a mediação da leitura na formação do leitor e as práticas pedagógicas relacionadas à literatura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Organização e Metodologia da Educação Infantil: com carga horária de 100 horas, o que representa 2,78% do total de horas do curso. Apresenta estudo das práticas pedagógicas na Educação Infantil, organização do tempo, do espaço e das interações, se propõe a destacar experiências de aprendizagem adequadas às crianças pequenas.

Brinquedoteca e o Elemento Lúdico: com carga horária de 100 horas, o que representa 2,78% do total de horas do curso, apresenta o brincar como dimensão fundamental do desenvolvimento infantil e a brinquedoteca como espaço pedagógico que favorece a aprendizagem, a socialização e a expressão da criança.

Expressões Artísticas na Educação Infantil: com 100 horas, que representam 2,78% do total de horas do curso, objetiva apresentar reflexão sobre a prática docente na Educação Infantil, o papel do professor e o estudo das linguagens artísticas na infância e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança.

Educação Aplicada aos Cuidados da Criança: com carga horária de 80 horas, representando 2,22% do total de horas do curso; tem por objetivo apresentar as relações entre cuidar, educar e brincar nas instituições educativas. O papel do educador na promoção do bem-estar e do desenvolvimento integral da criança

Estágio na Educação Infantil: com carga horária de 100 horas, o que representa 2,78% do total de horas do curso. Apresenta como objetivo a vivência e análise da prática pedagógica em instituições de Educação Infantil. Observação, participação e intervenção nas atividades educativas. Reflexão crítica sobre o trabalho docente e a organização do cotidiano escolar. Nesta Universidade, a carga horária destinada ao Estágio obrigatória difere, sendo 100 horas para Educação infantil, 100 horas para o Ensino Fundamental específico para o 1º e 2º ano; 50 horas para o Ensino Fundamental específico do 3º ao 5º ano e 50 horas para Estágio em Gestão Educacional.

Diante do exposto, considerando que o curso em questão se dividiu em 7 semestres, 3 trouxeram contribuições pontuais sobre o segmento da Educação infantil. Ao contar o total de disciplinas específicas que abordam temáticas sobre criança, infância e Educação Infantil, é possível afirmar que, das 42 ofertadas, 6 se encontram nestes critérios de seleção. Se somada a carga horária, incluindo o estágio obrigatório, é possível constatar 660 horas, o que representa 18,3% do total de horas do curso.

3.3.1 Análise das matrizes curriculares

Algumas disciplinas que se apresentam nas quatro Matrizes Curriculares analisadas, embora não sejam específicas da Educação Infantil, sugerem algum estudo sobre a organização desse segmento no que se refere às Diretrizes Curriculares e principalmente à BNCC, bem como estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento com base nos fundamentos da psicologia do desenvolvimento.

Outras disciplinas também podem sugerir algum estudo sobre este segmento, por exemplo: História e Psicologia da Educação, Didática e as Concepções, Filosofia e Sociologia, Teorias de Currículo, Legislação Educacional e Políticas Públicas em Educação.

É importante destacar que o acesso às ementas das disciplinas foi limitado, uma vez que não houve devolutiva das Universidades aos pedidos formais de disponibilização dessas especificidades. Diante disso, tornou-se necessário recorrer às informações publicadas nas páginas oficiais das instituições, para busca das propostas pedagógicas. Contudo, nesses canais digitais de comunicação, as evidências encontradas mostraram-se reduzidas e insuficientes, o que exigiu a inferência das intencionalidades formativas a partir dos títulos das disciplinas, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006).

Considerando as contribuições mais recentes dos estudos da infância, é possível identificar pontos fortes e fragilidades a serem refletidas:

Quadro 11 – Exposição dos pontos fortes e fragilidades encontradas nas matrizes curriculares/históricas escolares

Universidade	Pontos Fortes	Fragilidades
1^a	Apresenta disciplinas que dialogam com a ideia de experiência e cotidiano, essenciais para compreensão da criança em sua totalidade: corpo, ludicidade e práticas e práticas pedagógicas.	Fundamentos e Metodologias são apresentados na mesma disciplina para Educação Infantil e Ensino Fundamental, o que pode reforçar ideias de transposições escolarizantes; neste caso, não fica evidente a perspectiva defendida, se de autores dos estudos da infância ou se mantida sob a perspectiva tradicional.
2^a	Apresenta boa distribuição das disciplinas, o que pode favorecer a aproximação progressiva dos estudantes a temáticas específicas da Educação Infantil; apresenta disciplinas que tratam sobre história e políticas da Educação Infantil que podem contribuir para o entendimento da construção social da infância no Brasil; contempla o lúdico e o corpo.	A distribuição da carga horária fixa (40 horas para cada disciplina) pode ser insuficiente dependendo da profundidade e metodologia adotada. Não aparecem disciplinas específicas que sugiram estudos sobre as culturas infantis e agência das crianças. Geralmente a Psicomotricidade é ensinada sob a perspectiva desenvolvimentista, centrada em etapas e habilidades; neste caso, se distancia do enfoque cultural, social e expressivo da infância.
3^a	Boa carga horária dedicada à Educação Infantil; presença de temáticas sobre o corpo, ludicidade e literatura.	A carga horária destinada ao estágio supervisionado (100 horas) é relativamente curta e menor que a carga horária destinada ao estágio no Ensino Fundamental (150 horas), o que

		sugere uma hierarquização entre os segmentos, menosprezando a Educação Infantil. Também aborda a Psicomotricidade.
4 ^a	Maior carga horária destinada a cada disciplina (100 horas), mais diversidade temática sobre a Educação Infantil e maior concentração de disciplinas específicas deste segmento (ludicidade, considerações sociais, arte, cuidado, metodologia específica e literatura).	A carga horária destinada ao estágio supervisionado (100) é relativamente curta.

Fonte: elaborado pela autora.

Tendo como base essa análise, elegeram-se quatro categorias para evidenciar as lacunas encontradas:

a) **Concepção de Criança e Infância:** em nenhuma matriz foi possível identificar disciplinas específicas sobre conceitos de criança ou estudos das infâncias. Apenas a 4^a Universidade trouxe uma disciplina que trata de diversidade (pertencimento étnico-racial, gênero, classe). Problematizar concepções sobre crianças e a pluralidade das infâncias na formação inicial em cursos de Pedagogia pode contribuir para o combate de visões homogêneas e universais que desconsideram os marcadores sociais que atravessam o processo de desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, não se trata apenas de discussões teóricas, mas de promoção de reflexões que fundamentem práticas educativas e pedagógicas mais éticas, inclusivas e sensíveis às experiências infantis.

b) **Formação Teórica:** a carga horária destinada a estudos específicos sobre Educação Infantil é relativamente reduzida, mesmo contando a carga do estágio obrigatório. As disciplinas dedicadas ao segmento em questão correspondem a 20,5%; 10,5%; 13,8% e 18,3%, respectivamente, do total de horas do curso. Esses dados atestam o lugar limitado que ocupa a Educação Infantil nos cursos de formação inicial, e corroboram ainda a ideia de que talvez isso seja devido à extensa grade curricular que deve ser abordada para atendimento do que se pretende com a “licenciatura plena” (formar docentes para atuarem nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos, e Gestão Escolar). Partindo do pressuposto de que a teoria fundamenta e sustenta a prática pedagógica, esta superficialidade na abordagem de estudos específicos sobre a Educação Infantil pode revelar fragilidades na atuação docente deste segmento.

c) **Abordagem Pedagógica e Organização Curricular:** na 1ª e 2ª Universidades, não aparecem disciplinas que sugiram estudos sobre a organização do cotidiano da Educação Infantil. Em nenhuma delas foi possível identificar claramente estudos sobre planejamento e documentação pedagógica. Esses estudos, de certa forma, também se encontram no campo da formação teórica e merecem destaque, visto que, sem conhecimentos sobre abordagens pedagógicas coerentes com os princípios da Educação Infantil, corre-se o risco da reprodução de uma prática orientada por modelos escolarizantes, ou ainda, de práticas improvisadas e fragmentadas com as crianças e bebês. Tendo o cotidiano como currículo, percebe-se o necessário estudo sobre a organização do tempo, dos espaços e das materialidades que compõem esse segmento. Sem essas reflexões, o planejamento e a documentação pedagógica docente ficam limitados e, conseqüentemente, o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil torna-se inviabilizado.

d) **Coerência com os Estudos da Infância:** a partir da análise dessas matrizes curriculares, é possível inferir alguns conceitos e princípios que dialogam com os Estudos da Infância, como a visão da criança como produtora de cultura; as disciplinas propícias à escuta das crianças e suas expressividades; a literatura como direito e prática social e cultural. No entanto, apenas a 4ª Universidade aborda o “desenvolvimento social”, o “cuidado”, a “brinquedoteca” e as “expressões artísticas” como eixo formativo. A ausência desses estudos nas demais instituições aponta para limites na efetiva coerência com os Estudos da Infância no âmbito da formação inicial.

3.3.2 Disciplinas que validam e legitimam as linguagens e cultura infantil

A disciplina “Ludicidade e Educação, Brinquedoteca e o Elemento Lúdico” destaca-se por representar as especificidades das crianças desde bebês atendidas no segmento da Educação Infantil, pois:

[...] a brincadeira está relacionada à vivência, à ação, à construção, à criação e ao fazer de si e do outro em diferentes espaços e tempos. É parte da cultura infantil e está presente nas relações sociais, sendo uma linguagem das crianças (Marcolino; Santos, 2021, p. 295).

Dessa forma, privilegiam-se o lúdico como elemento essencial da cultura infantil e a influência do brincar no desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, motor e social) das crianças.

As disciplinas que tratam das práticas pedagógicas, como no caso da de desenvolvimento social, são de suma importância, pois propõem condições de reflexão crítica

acerca do papel do pedagogo na Educação Infantil. Elas também favorecem a compreensão no planejar e aplicar dessas práticas, desde que respeitem as infâncias e as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas dos e nos processos educativos.

Sobre as disciplinas que tratam da importância do movimento, é possível identificar nomenclaturas diferenciadas: Corpo e Movimento, Psicomotricidade e Movimento e Psicomotricidade e jogos lúdicos. O termo “jogos lúdicos” contém uma redundância, visto que todo jogo é uma atividade lúdica. No entanto, essa expressão é amplamente utilizada no campo educacional para destacar o potencial formativo do jogo enquanto prática pedagógica intencional.

A disciplina “Corpo e Movimento”, quando ancorada em fundamentos culturais, expressivos, críticos e interacionais do corpo, reconhece a linguagem corporal como meio de expressão, experiência, exploração e experimentação, ampliando a compreensão do movimento para além do desenvolvimento motor sequencial.

3.3.3 Disciplinas que levantam problemáticas

Com relação à disciplina intitulada “Psicomotricidade”, o que se percebe é que, em grande parte dos estudos, ela se configura numa perspectiva desenvolvimentista, a qual entende que a criança passa por etapas sequenciais de desenvolvimento. Nessa concepção, o papel do educador seria estimular adequadamente cada fase para o desenvolvimento de habilidades motoras. Porém, é preciso ponderar que essa corrente hegemônica revela uma concepção a-sociológica.

As teorias Piagetianas perspectivam as crianças como seres dotados de uma epistemologia “em trânsito”, percorrendo sucessivas etapas de desenvolvimento numa lógica cumulativa, linear e progressiva, até atingirem os estádios cognitivos e morais adultos [...] desenvolve assim um pensamento circular e uma ciência de “certezas” que continuamente se objetiva nos seus resultados (Vasconcelos; Sarmiento, 2022 p. 42-43).

Cabe destacar que a psicologia do desenvolvimento, atualmente, compreende diferentes perspectivas teóricas, das quais ampliam essa compreensão ao considerar dimensões sociais, culturais e relacionais do desenvolvimento infantil. Entretanto, a análise das disciplinas sugere a predominância de referenciais clássicos, centrada em estágios e menos atenta às mediações socioculturais. Nesse sentido, a problemática não se dirige ao campo da psicologia do desenvolvimento em si, mas à hegemonia dessa abordagem na forma como costuma ser apresentada na formação inicial docente.

Alguns títulos como: “Práticas Pedagógicas em Pedagogia: Condições de aprendizagem na Educação Infantil” e “Prática de Ensino na Educação Infantil” podem sugerir uma concepção escolarizante distante do previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), que propõem uma prática educativa centrada nas experiências e não no conteúdo. Nesse caso, a tensão conceitual existente entre o título da disciplina e os princípios dos estudos da infância evidencia o desafio do currículo dos cursos de Pedagogia em ressignificar o “ensinar” na Educação Infantil, entendendo-o não como instrucional formal, mas como mediação de experiência.

Essa ressignificação importa quando lembramos que a prática pedagógica desses estudantes, quando formados e em atuação com as crianças e bebês, dependerá significativamente de sua própria concepção sobre crianças e infâncias, e de todo o processo formativo que o constituiu docente.

3.3.4 Tensionamentos que revelam desequilíbrios na formação inicial docente

Das quatro Universidades, duas incluíram uma disciplina específica sobre literatura, área que pode se constituir em uma poderosa ferramenta pedagógica. A literatura promove experiência estética e produção de sentidos, amplia o repertório de informações das crianças desde bebês e contribui para o desenvolvimento do vocabulário. Portanto, principalmente na Educação Infantil, faz-se necessária a atuação docente mediadora de leituras outras, desde as literárias até as de interpretação e significação do mundo, garantindo oportunidades de construção ativa de sentidos e de exploração das múltiplas linguagens.

Apenas a 4ª Universidade reconhece de forma específica a arte como linguagem e forma de expressão, a 1ª também aborda, mas de forma mais genérica pois não é específica sobre a Educação Infantil. As linguagens artísticas não são só propostas/atividades recreativas: são principalmente formas, manifestações e expressões de pensamentos. Portanto, são fundamentais ao desenvolvimento integral das crianças desde bebês. A arte valoriza a infância como tempo e espaço de experimentação e descoberta. Estudar essa disciplina nos cursos de Pedagogia contribui para que o futuro pedagogo crie ambientes ricos em experiências sensíveis.

Quanto ao estágio obrigatório, a 1ª Universidade especifica a carga horária; com isso, foi possível constatar igualdade de distribuição (150 horas) entre os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A 2ª Universidade não deixa evidente o total de horas destinado a cada segmento. Já a 3ª Universidade chama mais a atenção devido ao fato de apresentar

diferentes cargas horárias entre os segmentos da Educação Infantil (100 horas) e Ensino Fundamental (150 horas).

Essa constatação revela desequilíbrios preocupantes na formação inicial docente e descompasso com a legislação vigente, em especial com a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), que reconhecem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Exigir menor carga horária de estágio nessa etapa sugere uma hierarquização entre os segmentos, colocando a Educação Infantil em “segundo plano”, o que é incoerente com a concepção de infância defendida pelos marcos legais.

Reduzir o tempo de estágio nessa etapa pode minimizar a complexidade do trabalho docente, fazendo perpetuar a ideia equivocada de que “cuidar de criança pequena” exige menos preparo do que ensinar crianças do Ensino Fundamental. Autores como Kramer (2005) e Rosemberg (2012) destacam que o investimento formativo na Educação Infantil deve ser robusto, ético e político. Estudos como os de Gatti, Barretto e André (2011) apontam que uma das principais fragilidades da formação de professores no Brasil é a excessiva generalização dos conteúdos e a baixa inserção em contextos reais de prática. Reduzir a carga horária do estágio em um campo tão específico quanto o da Educação Infantil acentua essa fragilidade.

A 4ª Universidade se destaca por ser a que mais incluiu disciplinas com maior carga horária comparada às demais, voltadas às crianças, às infâncias e à Educação Infantil. Foi a única que trouxe estudos sobre desenvolvimento social, brinquedoteca, arte e cuidado de forma evidente e específica na Matriz Curricular.

Estudos sobre o desenvolvimento social da criança são centrais para formação do pedagogo, pois podem subsidiar a compreensão das múltiplas infâncias, relações, interações e processos de socialização que atravessam a constituição da criança como sujeito histórico, social e cultural e que podem impactar diretamente as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Compreender o brincar enquanto direito e linguagem pela qual a criança interpreta e recria o mundo prepara o docente para reconhecê-lo como eixo central e norteador da pedagogia da infância, e não como atividade acessória.

Maria Walburga dos Santos e Alessandra de Campos e Silva Rosa (2022), ao refletir sobre o brincar na infância e sua continuidade na vida adulta, destacam que a forma como as crianças brincam incentiva questionamentos sobre a participação e o engajamento dos adultos, especialmente docentes, na vida lúdica, apontando que experiências de professores brincantes

têm trajetórias e saberes que se conectam com suas práticas educativas e valorizam o brincar como eixo formativo na educação da infância

A arte, entendida como linguagem e não como habilidade técnica, promove sensibilidade estética do e no professor, para que seja capaz de compreender as expressões infantis como formas legítimas de conhecimento.

Já o cuidado, segundo as legislações, não se dissocia do educar; portanto, não se resume apenas ao atendimento das necessidades biológicas das crianças, mas deve ser garantia de condições de bem-estar, estabelecimento de vínculo afetivo, segurança, presença e participação adulta. Nesse sentido, é preciso compreender o cuidado como espaço pedagógico no qual se desenvolvem autonomia, linguagem e socialização, elementos indispensáveis para o desenvolvimento integral.

Os estudos da infância mais recentes defendem que educar crianças pequenas é um trabalho que exige sensibilidade, reflexão, intencionalidade e compreensão profunda da cultura infantil. Por essa razão, disciplinas relacionadas a aspectos sociais, brincadeira, arte e cuidado não são complementares; antes, por sua importância, podem ser consideradas estruturantes na formação do pedagogo.

A análise evidencia que, apesar de algumas disciplinas abordarem aspectos fundamentais da Educação Infantil, a formação inicial dos docentes ainda apresenta lacunas importantes, sobretudo em relação à concepção da criança, diversidade das infâncias, carga horária de prática pedagógica e integração de ludicidade, arte e cuidado como eixos estruturantes. Em geral, os cursos ainda refletem uma hierarquização que coloca a Educação Infantil em segundo plano frente ao Ensino Fundamental.

3.4 Entrevistas: apresentação e análise dos discursos

Para Bakhtin (2003), a enunciação não é neutra: ela é sempre um ato responsivo e ético, em que o sujeito se posiciona diante do outro e do mundo. Nesse processo, o não dito também comunica e revela tensões entre desejo e realidade.

Inspirada na análise do discurso de Bakhtin (2003) busquei interpretar as informações obtidas. Bakhtin não propõe categorias fixas de análise textual ou esquema estrutural fechado, antes propõe uma postura analítica dialógica que compreende o discurso como ato social e dialógico atravessado “por outras vozes” (polifonia), onde todo enunciado é uma resposta a outros enunciados anteriores que se revelam em uma cadeia de sentidos sociais.

O roteiro das entrevistas foi pensado cuidadosamente de modo a promover escuta e reflexões quanto a conceitos, memórias, escolhas e opiniões de cada entrevistada. As perguntas fechadas não tinham a intenção de limitar as respostas. Por isso, a palavra aberta foi valorizada e incentivada durante todas as entrevistas.

Como explicado, quatro professoras atuantes no segmento da Educação Infantil no município de Itu, ingressantes em 2024, participaram desta etapa da pesquisa. Em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Resolução CNS 510/2016), para preservar o anonimato das participantes, optou-se por atribuir nomes fictícios inspirados nas estações do ano (Primavera, Verão, Outono e Inverno). A escolha dialoga com a compreensão teórica assumida nesta pesquisa de que a formação docente se constitui como processo em permanente movimento e transformação. As denominações não correspondem a hierarquizações, mas a metáforas analíticas que permitem vislumbrar diferentes momentos, intensidades e formas de inserção na docência da Educação Infantil.

Um quadro resumo com a apresentação das participantes foi produzido para facilitar a análise das informações obtidas.

Quadro 12 – Resumo comparativo: identificação e considerações das entrevistadas acerca dos temas abordados

Entrevistada/Item	Verão	Outono	Primavera	Inverno
Idade/ Autodeclaração racial	48 anos/Branca	37 anos/Branca	29 anos/Branca	40 anos/Branca
Ano de formação	2023	2014	2022	2018
Modalidade do curso	EaD/Privada	Presencial/Privada	Semipresencial/ Privada	Semipresencial/ Privada
Escolha pela Instituição	Indicação da irmã	Por ser próxima à sua residência	Por ser próxima à sua residência	Conseguiu bolsa de desconto por já trabalhar na área adm. da Instituição
Atua como docente	Berçário (bebês de 1 ano)	Maternal (crianças de 2 anos)	Maternal (crianças de 2 anos)	Maternal (crianças de 3 anos)
Escolha pela Pedagogia	Experiência na área e afinidade com as crianças	Interesse acadêmico e social	Interesse pela formação institucional de crianças	Realização pessoal e profissional
Escolha pela Educação Infantil	“Se encontrou” nesta faixa-etária	Não foi escolha, foi a primeira oportunidade após se formar	Só havia turmas de 0 a 3 disponíveis na	Por sempre ter gostado de crianças

			atribuição de aulas	
Memórias da Formação	Lembra de algumas disciplinas	Lembra de algumas disciplinas	Algumas metodologias sobre Educação Infantil	Algumas teorias de Vygotsky e Piaget
Definição de criança	Inocência e descoberta	Um ser único que precisa ser cuidado e protegido	Sujeito de direitos e protagonista do próprio aprendizado	Uma “plantinha” em desenvolvimento que precisa de proteção, cuidado e amor
Atribuições do pedagogo com estas crianças	Estimular	Dever de ensinar	Cuidar e brincar em um processo educacional	Respeitar o nível de desenvolvimento das crianças
As disciplinas estudadas foram suficientes	Sim, acredita ter sido um complemento ao que já fazia	Sim	Não	Julga ter sido muito superficial
Relações do que estudou com o que pratica	Ludicidade	Não conseguiu estabelecer relações	Não conseguiu estabelecer relações	Abordagem Pikler e Montessori
Principais desafios	“Pegar” a atenção das crianças e trabalhar com outros adultos (auxiliares)	Ter o foco das crianças para que consigam ficar por um tempo maior prestando atenção	Seguir uma rotina e a falta de infraestrutura para realizar algumas práticas	Tentar fazer com que a criança preste atenção naquilo que está dizendo
Sugestão de melhorias para os cursos de Pedagogia	Mais estudos sobre desenvolvimento e neurociência	Mais coisas na prática; aumento no tempo/horas do curso	Um estágio obrigatório de fato, supervisionado e efetivo	Mais atividades práticas, mais tempo de estágio e parcerias entre Universidades e Instituições de ensino públicas e privadas

Fonte: elaborado pela autora com base na transcrição das entrevistas realizadas.

Com base neste quadro-resumo, foi possível organizar contribuições analíticas em três eixos temáticos: **a) Precarização da formação e do trabalho docente:** a fragilidade destacada por duas participantes na articulação teoria-prática (Primavera e Outono) que não conseguiram estabelecer relações entre o que estudaram e o que praticam, e Inverno que considera a formação “superficial”. Mesmo quando avaliam as disciplinas do curso como “suficientes”, essa suficiência é vista como complementar ou genérica, não como estruturante da prática, a sugestão recorrente trazida por elas: mais tempo de estágio, estágio supervisionado efetivo,

mais práticas, maior carga horária, indica percepção de formação aligeirada; **b) Comparação entre os anos de conclusão do curso:** percebe-se que duas delas concluíram o curso recentemente (Verão, em 2023, e Primavera, em 2022), portanto, com currículos já adaptados às Diretrizes Curriculares mais atuais porém, isso não se traduz necessariamente em uma percepção mais consistente de articulação entre teoria e prática evidenciando que a atualização temporal da formação não garante, por si só, maior consistência formativa. Primavera, por exemplo, formada em 2022, afirma não conseguir estabelecer relações entre o que estudou e o que pratica no cotidiano e Outono formada em 2014 também relata dificuldade semelhante, sugerindo que essa fragilidade pode estar mais associada às condições estruturais dos cursos e à forma como a prática pedagógica é abordada na formação inicial do que com o período de formação; **c) Questão geracional:** No que se refere à idade das participantes, observa-se um grupo heterogêneo, com docentes entre 29 e 48 anos. Essa diversidade geracional parece acompanhar diferentes formas de conceber a criança. A participante mais jovem (Primavera, 29 anos) define a criança como “sujeito de direitos e protagonista do próprio aprendizado”, formulação que se aproxima de concepções contemporâneas, já as participantes mais velhas ou em faixa etária intermediária mobilizam definições que enfatizam dimensões como cuidado, proteção e desenvolvimento, como no caso de Verão (48 anos), que associa a criança à “inocência e descoberta”, e Inverno (40 anos), que a descreve como uma “plantinha em desenvolvimento que precisa de proteção, cuidado e amor”.

A partir das narrativas, gênero discursivo autobiográfico e oral das participantes, buscou-se identificar as vozes sociais presentes, suas relações dialógicas e os posicionamentos ideológicos materializados nos enunciados trazendo à luz não apenas falas ou recortes isolados. Preocupe-me em assumir a escuta como postura ética e metodológica comprometida com a complexidade dos discursos que, nas narrativas, revelam as construções e relações com as trajetórias formativas profissionais e pessoais das entrevistadas.

Tal escolha metodológica dialoga diretamente com os Estudos da Infância, ao reconhecer que as concepções de criança e de docência não são individuais ou espontâneas, mas social e historicamente produzidas, atravessadas por diferentes matrizes teóricas e culturais.

Ao rememorem suas formações iniciais, as professoras produziram enunciados avaliativos atravessados por suas experiências atuais na docência. Assim, a formação não é narrada como fato estático, mas como memória reinterpretada. Nesse movimento dialógico, emergiram concepções de criança que ora reproduzem discursos tradicionais — centrados na

vocação e no cuidado — ora se aproximam das perspectivas contemporâneas dos Estudos da Infância, que reconhecem a criança como sujeito social e produtor de cultura.

Primeira entrevistada: Verão, formada na 1ª Universidade

Perfil: Mulher, 48 anos, se autodeclara branca, recém-formada (2023) em universidade privada na modalidade EaD, docente em uma turma de bebês de 10 meses a 1 ano e 9 meses.

Escolha pela Pedagogia

Compreender a escolha pela pedagogia se faz importante pois revela os verdadeiros motivos que levam uma pessoa a querer ser professor (a). No caso da entrevistada: *“Porque eu já trabalhava na área com crianças, na área de educação e eu me encontrei na Pedagogia”*¹². sua escolha profissional é apresentada não como decisão isolada, mas como resultado de uma trajetória já inserida no campo educacional. Essa fala mostra seu interesse em legitimar sua prática profissional, porém, com base no senso comum que associa trabalhar com crianças à vocação para a pedagogia, discurso socialmente estabilizado.

Verão é recém-formada academicamente, porém, com bastante tempo de experiência com a Educação Infantil como auxiliar. Questionada sobre sua formação inicial no curso de Pedagogia, e o que se lembrava de ter visto/estudado sobre Educação Infantil, afirmou: *“A disciplina de Ludicidade, Metodologia, Metodologias e Fundamentos e Matemática, incluindo a BNCC na Educação Infantil Geografia. É o que eu me lembro no momento”*. Com esta resposta ela mobiliza elementos acadêmicos e referências das políticas normativas educacionais, como a BNCC. Embora tenha concluído o curso em 2023, percebe-se ausência de referências às concepções contemporâneas, defendidas pelos Estudos da Infância (criança como sujeito histórico, social e cultural).

Escolha da turma; concepção de criança e atribuições do pedagogo

Verão informou que atua como docente em uma turma de Berçário com bebês de 1 ano. Sobre a escolha pela turma de Berçário, afirmou que foi motivada pelo fato de que esta é a faixa etária com a qual mais se identifica. No entanto, acrescenta que, se tivesse outras turmas disponíveis de 4 e 5 anos no momento da atribuição, teria feito a escolha por estas. Após uma pausa reflexiva, reconsidera a fala e conclui que, mesmo que tivesse turmas de crianças mais velhas disponíveis para escolha, iria preferir o Berçário. Essa narrativa revela certa dúvida

¹² Para destacar as falas com mais clareza, optamos por usar o itálico nas citações diretas retiradas das entrevistas. Todas as falas reproduzidas em cada seção são de autoria da entrevistada mencionada no título.

quanto a sua escolha; seu posicionamento expressa sua preferência a partir da experiência já vivida.

Como já exposto na pesquisa, a definição/concepção do que é criança para a pessoa formada em Pedagogia e que irá trabalhar com ela é de suma importância, pois influenciará diretamente sua prática cotidiana. Ao ser questionada sobre o que é criança para ela, responde: “*Inocência e descoberta*”. Esta resposta dialoga com amplos discursos sociais e culturais sobre infância muito presentes na história da educação. A ideia de “inocência” remete ao ideário moderno-romântico de infância, associado à concepção da criança como naturalmente boa e a ser protegida. Já “descoberta” aproxima-se de abordagens construtivistas e histórico-culturais que compreendem a criança como sujeito ativo na produção de conhecimentos.

Essas duas imagens operam em planos conceituais distintos, enquanto a primeira enfatiza a pureza e a proteção, a segunda destaca agência e construção ativa, por isso elas evidenciam uma hibridização de discursos e uma apropriação não sistematizada de diferentes concepções de infância.

Não se trata necessariamente de uma contradição consciente, mas de uma tensão discursiva; a entrevistada mobiliza referenciais socialmente circulantes sobre infância, ainda que teoricamente heterogêneos, e isso confirma como as concepções de criança são historicamente construídas e socialmente disputadas.

Provocada a refletir e expor seu conceito sobre sua definição de criança: “*Eles chegam para a gente e assim, sem muito conhecimento, porque o conhecimento que eles têm de casa, do núcleo familiar ou de igreja que eles têm, o da creche é diferente*”. Ela reconhece as outras Instituições que compõem a formação da criança e que trazem seus saberes e experiências específicas; porém, quando afirma que “chegam sem muito conhecimento”, hierarquiza os saberes, colocando os da escola como mais formativos.

Ela manifesta um posicionamento ideológico e pedagógico que distingue a escola como ambiente estruturado, planejado, diferente das vivências espontâneas ou religiosas. Isso é positivo, porém, também inspira cuidado, pois os conhecimentos tidos como informais, que a criança traz consigo, fazem parte da sua formação integral. Assim, considerando-a como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, tais conhecimentos são legítimos e, portanto, reconhecidos e valorizados.

Sobre as principais atribuições do pedagogo no fazer com essas crianças, responde: “*Estimular acho que seria a palavra-chave*”. Esta conclusão aproxima-se de uma tradição desenvolvimentista amplamente manifesta na formação docente, na qual o adulto é aquele que promove ou impulsiona o desenvolvimento infantil. Essa formulação sugere uma centralidade

da ação do educador sobre a criança, mais do que uma ênfase na construção compartilhada de experiências. Em contraposição, os Estudos da Infância compreendem o educador como mediador de relações e contextos, reconhecendo a criança como sujeito ativo, produtor de sentidos e participante.

Memórias dos estudos específicos sobre criança, infâncias e Educação Infantil em seu curso de Pedagogia

Ao tentar rememorar autores e suas teorias e/ou abordagens, citou “Moran”, mas afirmou não se lembrar do que este defendia. Essa resposta atesta que sua memória não opera isoladamente, mas dialoga com os sentidos que atribuiu em sua formação inicial, uma memória formativa pouco consolidada. Lembrar do autor sem lembrar do que defende pode ser um indicador do distanciamento que há entre a teoria e a prática no processo formativo inicial.

Buscando compreender sua análise crítica e avaliativa, foi convidada a refletir sobre as disciplinas que estudou no curso de Pedagogia e se elas foram suficientes para o seu entendimento acerca das temáticas que abordaram: *“Sim, eu acho que foi. Eu vejo como um complemento do meu, do trabalho que eu exercia”*. Sua conclusão revela um importante tensionamento entre os saberes da prática e os saberes acadêmicos. A formação inicial é compreendida como suporte secundário, mas ela se esforça para tentar estabelecer relação entre a sua formação e o cotidiano, buscando legitimar o conhecimento adquirido.

Sobre em que medida consegue relacionar os conhecimentos adquiridos em seu curso de Pedagogia com as experiências com as crianças: *“Eu acredito que muito é ludicidade, né?”*. Embora a palavra “ludicidade” seja consolidada nos documentos curriculares obrigatórios da Educação Infantil, o fato de ter sido eleita pela entrevistada dentre tantas outras possíveis revela sua valorização da infância ativa e brincante.

Na tentativa de ampliar a reflexão, à entrevistada foi perguntado o que é ludicidade para ela: *“É uma forma não sistematizada de ensinar”*. Essa resposta confirma a percepção da consciência que ela tem quanto à importância das experiências espontâneas, desprendendo-se dos métodos estruturados e controlados; porém, ainda com uma preocupação com o “ensino”.

Sobre as abordagens metodológicas estudadas: *“Eu acho que o que me ajudou muito realmente foi a prática do trabalhar já há tempo com as crianças”*. Com esta reflexão conclui. Aqui o saber docente é legitimado mais pela experiência cotidiana. Ela não desconsidera a formação acadêmica; no entanto, reconhece as lacunas, trazendo a prática para o centro do saber; ou seja: “se formou”, efetivamente, na prática e de acordo com suas experiências vividas,

a prática com as crianças é significada como espaço privilegiado de aprendizagem docente, no entanto, a criança aparece como contexto de formação do adulto.

Principais desafios

Verão destaca como principal desafios com as crianças: “...pegar a atenção deles, e ver a concentração deles. Eu acho que um pouco seria mais isso”. A ênfase dada na frase “pegar a atenção deles” fortalece a dificuldade percebida e sugere uma nova problemática: quais as ações que mobilizam sua prática diária na tentativa de superar esse desafio sem se contradizer na postura que assumiu na resposta sobre ludicidade, uma vez que o controle da atenção e da disciplina para “pegar a atenção” remetem às perspectivas da pedagogia tradicional?

Por outro lado, sua fala denuncia que, embora a Educação Infantil seja um lugar da lógica brincante e do movimento, o que as instituições ainda entendem por sucesso pedagógico é o controle da atenção das crianças para o que se pretende “ensinar”, pois só assim seria possível aprender.

Sobre outros desafios que percebe: “O desafio geral é trabalhar com os adultos também, né? Porque a gente acaba trabalhando com os pais e com as auxiliares que ajudam ali no dia a dia, na rotina”. Nessa resposta, ela reconhece a dimensão relacional e coletiva do trabalho docente com crianças pequenas; reconhece também que a ação docente na Educação Infantil vai além dos muros da instituição, pois envolve relações com as famílias e demais profissionais. Os dois desafios identificados: controle da atenção das crianças e a articulação com auxiliares sem formação acadêmica, apontam lacunas ideológicas e estruturais no trabalho docente com a infância.

A partir dessa resposta, foi perguntado à entrevistada com quais adultos enfrenta os maiores desafios: “Com as funcionárias, elas não possuem formação acadêmica, entende?” aqui a dicotomia já mencionada entre os papéis do profissional deste segmento e a hierarquia que equivocadamente separa os cuidados das ações educativas se apresenta. Tenta justificar que os desafios enfrentados não são exatamente por má vontade das auxiliares, mas porque lhes falta a formação acadêmica, reforça, portanto, a defesa de que a atuação com bebês e crianças exige um preparo técnico, teórico, metodológico e profissional para que não haja a precarização. Porém, esse não é apenas um desafio técnico, e sim estrutural e ideológico, que denuncia uma política educacional excludente.

O que acredita que poderia garantir melhorias na formação inicial para docentes da Educação Infantil

A resposta foi: “*Olha, eu procurei aprofundar um pouquinho mais com as atividades complementares. [...] Aí é leitura para bebês. E o comportamento deles, a Neurociência [...] essa parte aí*”. Com essa afirmação, ela revela que, ainda que de forma inconsciente, percebeu que apenas as disciplinas estudadas não foram suficientes e que, por isso, buscou aprofundamento nas atividades complementares. Quando fala sobre a leitura para bebês como uma possível, melhoria indica que provavelmente não tenha visto/estudado sobre isso em seu curso. Quando cita a neurociência, atesta seu interesse em melhor compreender as abordagens científicas sobre a primeira infância, rompendo com a ideologia de que atuar com bebês exige apenas afetividade ou intuição.

Palavra aberta: outras contribuições voluntárias da entrevistada

Verão quis destacar seu apreço pelo material didático utilizado na Rede Municipal: “*Eu gosto bastante do material do trabalho do Aprende Brasil*”. Essa contribuição inspirou uma tentativa de compreensão do motivo desse apreço – o que esse material e sistema de ensino mais favorecia, ou com o que contribuía em sua prática pedagógica: “*São as vivências que ele proporciona para as crianças. E norteia seu trabalho também*”. Assim atribui um valor positivo ao uso do material, tensionando outras respostas mais críticas à perguntas anteriores, pois contesta o discurso compreende materiais didáticos como tecnicista ou engessado. Se, por um lado, é possível compreender que ela o recebe como apoio e não como restrição; por outro, tal posicionamento pode estar relacionado ao momento de inserção profissional, em que materiais estruturados funcionam como suporte organizador da prática docente. Pode ser ainda um indicador de que a formação inicial não prepara suficientemente o professor para construir propostas pedagógicas próprias; que encontram nesses materiais a substituição do pensamento pedagógico crítico pelos modelos prontos.

Segunda entrevistada: Outono formada na 2ª Universidade

Perfil: Mulher, 37 anos, se autodeclara branca, formou-se em Universidade Privada em 2014 na Modalidade Presencial, docente de crianças de 1 ano e 10 meses a 2 anos e 9 meses.

Escolha pela Pedagogia

[...] sendo bem sincera, eu queria algo relacionado a educação, mas que não tivesse necessariamente matemática [...] e eu vi que a pedagogia era uma área que eu queria trabalhar, além de não ter a matemática e era uma área que me chamava a atenção de todas as outras que eu estava procurando.

Essa resposta indica que a formação em Pedagogia não foi escolhida por identificação com a infância, mas por adequação a interesses pessoais. Ao iniciar sua fala, a entrevistada expressa uma posição pessoal de sujeito concreto, atravessado por desejos e limites. Ao eleger a pedagogia como escolha consciente, classificando-a como uma área que “chamava atenção”, ela atribui valor significativo ao campo da educação, ainda que aparentemente seu ingresso nesta tenha se dado inicialmente por critério de exclusão, no caso, fugir da matemática. Esta constatação evidencia como a identidade docente é construída no tempo, atravessada por escolhas, inseguranças e ressignificações.

Escolha da turma; concepção de criança e atribuições do pedagogo

Outono informou que tem dupla jornada e, portanto, trabalha no segmento da Educação Infantil com uma turma de maternal composta por crianças bem pequenas de 2 anos e com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

Recebida esta informação, foi-lhe perguntado se a Educação Infantil e a turma correspondente a este segmento havia sido uma escolha voluntária:

Não, não foi uma escolha no primeiro momento. E quando eu me formei, enviei currículo para vários lugares e a primeira escola que me chamou já era uma vaga para professora, porque geralmente quando a gente se forma, você vai como monitora, como auxiliar. Era uma vaga para professora na educação infantil, primeira e segunda fase. Então eu trabalhava o período da manhã com a primeira fase, o segundo período da tarde, com a segunda fase.

Sua resposta revela a escolha não por desejo específico, mas por uma trajetória determinada por circunstâncias do mercado de trabalho, uma linguagem que expressa negociação entre desejo, realidade e necessidade. Essa realidade desnaturaliza a ideia romantizada de Educação Infantil por vocação.

Ainda nesse momento da entrevista, Outono trouxe a seguinte informação:

Não por não gostar do maternal [...], é que a experiência que eu tive o ano passado com o maternal foi uma experiência muito cansativa psicologicamente, porque era muito documento, muita papelada, muita coisa. Trabalhar com as crianças em si era maravilhoso, mas a parte da documentação que não, não dava certo, eu achei que estava muito pesado [...]

O trecho evidencia uma tensão central discutida nos estudos da infância: a diferença entre o trabalho pedagógico com as crianças e as exigências burocráticas impostas às professoras da Educação Infantil. O relato do “cansaço psicológico” provocado pela “muita documentação, muita papelada” revela um processo de adultocentrismo institucional e de racionalização do trabalho docente, no qual o registro passa a cumprir mais uma função de controle e prestação de contas do que de reflexão pedagógica.

Quando indagada se havia outras opções de turmas, como, por exemplo, as de 4 e 5 anos, ou ainda turmas do Ensino Fundamental quando fez a escolha de turmas, respondeu: “*Só tinha vagas de creche, tanto para berçário um, berçário dois e maternal. Na verdade, essa vaga de maternal era a única vaga que tinha, o restante era todas berçário um e berçário dois*”. Com essa resposta, valida a hipótese de que, no Município de Itu, os recém-ingressos por concurso público acabam tendo como opção apenas as turmas de 0 a 3 anos, por serem as de menos procura e menos interesse dos melhores classificados na lista de atribuição.

Seu discurso denuncia a naturalização da Educação Infantil como porta de entrada para recém-formados; ausência de uma política de valorização da escolha consciente da faixa etária; e a Educação Infantil como espaço de “início” e não como campo especializado. O fato de aceitar a escolha pela vaga na turma do maternal tem mais relação com a disponibilidade institucional do que com sua escolha afetiva ou pedagógica. Isso mostra o quanto, muitas vezes, o professor fica subordinado também às estruturas organizacionais sem possibilidade de exercer suas próprias escolhas; essa problemática pode impactar negativamente o trabalho com as crianças.

Essa condição muito se assemelha à das crianças, que também estão subordinados às escolhas dos adultos que decidem por elas. Dentre tantas situações, é possível exemplificar por meio da própria matrícula em instituições educativas infantis. As crianças de 4 e 5 anos são matriculadas em atendimento à legislação, ou seja, não é escolha, é obrigação. As de 0 a 3 são matriculadas pela escolha de seus pais e/ou responsáveis.

Sobre a definição do que é criança:

Para mim, é um ser único, com a mente aberta, cheia de ideias, de imaginação, cheia de vontades. Na verdade, eles são cheios e são vazios, né? Porque eles são cheios de tudo, mas ainda tudo está vindo, muita informação, muito estímulo para eles. E eu entendo criança como um ser a ser cuidado, a ser aquilo que eu posso dizer zelado, protegido, ser educado, não educado, na verdade. A educação que a gente fala de casa, né? Ser ensinado, né?

Outono compreende a tensão existente entre o potencial da criança e sua dependência do adulto para ajudá-la a significar o mundo. Quando enfatiza que a educação da escola tem

que ser diferente de casa e conclui com “ser ensinado né?”, expressa uma visão muito próxima à lógica escolarizante tida no Ensino Fundamental.

Conclui sua definição do que é criança:

[...] porque eu sinto que muitas crianças que chegam aqui para a gente sentem muita falta. Passam muito tempo na escola e aí chama a gente de mãe, quer ficar toda hora próximo e no colinho. É um chamego. E às vezes eu sinto que é um pouco de carência familiar. Então acho que criança para mim é um ser que precisa ser cuidado, basicamente.

Esta resposta sugere a sensibilidade com que Outono vivencia seu cotidiano com as crianças. É uma fala emocional e afetiva, mas atravessado por vozes sociais que associam a escola à extensão do espaço materno, reforçando a feminização histórica da educação infantil. O pedido de colo não deve ser interpretado apenas sob a lógica da falta, mas também como produção ativa de vínculo. Ao concluir que a criança é um ser que precisa ser cuidado, considerando todo o contexto que apresentou antes dessa conclusão, se aproxima de perspectivas contemporâneas sobre os direitos das crianças. Parece compreender o cuidado como uma necessidade humana e a criança como um ser emocional, social e relacional. Porém, o termo “basicamente” expõe uma tensão entre o discurso afetivo e pedagógico, pois, se, por um lado, o humaniza, por outro, hierarquiza e separa de forma implícita o cuidar do educar, ações que são indissociáveis.

Convidada a refletir sobre as atribuições do pedagogo no fazer com as crianças respondeu: “*Eu acho que nós temos o dever de ensiná-los. [...], mas nada impede também de você ter um afeto, cuidar daquela criança, garantir que aquela criança [...] seja bem cuidada, bem alimentada, aprenda. [...] Que possa ser a escola um lugar seguro, um lugar feliz e bonito*”. Percebe-se que seu discurso formativo se materializa em práticas de cuidado e afeto. Porém, mais uma vez, ela dá ênfase ao “ensinar” as crianças, numa lógica que admite o Pedagogo na Educação Infantil mais como garantidor de bem-estar do que como mediador de experiências.

Memórias dos estudos específicos sobre criança, infâncias e Educação Infantil em seu curso de Pedagogia

A gente teve Educação Infantil um e dois, né? E na teoria é tudo muito lindo, né?” [...] A gente fala sempre que tem que respeitar a fase da criança, que todo mundo vai conseguir atingir aquele objetivo, que a gente vai fazer o nosso melhor. E na teoria, é tudo muito fácil. Quando eu cheguei em sala de aula eu vi que era totalmente diferente. Não que seja errado o que a teoria me dizia, mas nem tudo eu consegui aplicar na prática, a teoria que eu aprendi na faculdade, então tinha momentos que eu achava, falei: ‘meu Deus, eu não vou dar conta, não vou conseguir, porque eu aprendi desse jeito e não

consigo ensinar da maneira que eu aprendi'. E aí, aos poucos, com a experiência, você vai conseguindo entender que nem sempre uma criança aprende do mesmo jeito que a outra e não é um depósito onde você vai colocando e todo mundo vai recebendo. Da mesma forma que cada um entende de um jeito, cada criança aprende de um jeito. Mas eu sinto que faltou um pouco desse olhar de visão de dentro de sala de aula.

Sua resposta destaca um embate entre a teoria da formação acadêmica ideal e idealizada *versus* a experiência na prática, marcada por frustração inicial, adaptação e descobertas. Ou seja, ela não anula a teoria, mas reconhece sua insuficiência. A metáfora utilizada “não é um depósito onde você vai colocando e todo mundo vai recebendo” remete a uma crítica ao modelo bancário de educação que Paulo Freire conceitua criticamente em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968); ele aparece aqui como forma de resistência discursiva.

Questionada se se lembrava de quantas e/ou quais disciplinas havia estudado sobre criança, infância e Educação Infantil: “*Olha, todas eu não vou lembrar, mas tive Educação Infantil um, Educação infantil dois, Psicomotricidade e jogos lúdicos que poderia entrar nessa área de educação infantil. Nossa, agora eu não lembro, faz bastante tempo*”. Perguntei se lembrava o que estudou nessas disciplinas, se sobre teoria, metodologia, concepção... “*Nós estudávamos as teorias, falávamos de diversos autores, por exemplo [...] Wallon e Rousseau. Algumas coisas que também entravam Piaget, Vygotsky. Mas essa professora ela focava mais em Wallon e Rousseau*”. Esses nomes são de autores que representam a tradição teórica e científica sobre o desenvolvimento infantil; são os clássicos pedagógicos. No entanto, ela não se lembrou de nenhum autor/pesquisador/estudioso da infância da contemporaneidade, talvez porque tenha se formado em 2014. Essa constatação destaca a importância da formação continuada.

Ao perguntar se acreditava que estas disciplinas foram suficientes para o seu entendimento acerca das temáticas:

Sim, eu acho que foram. É que, naquela época, quando eu me formei e era tudo mais complicado de entender, porque eu tinha só a teoria, não tinha prática. Mas quando eu vim para a sala de aula que eu alinhei a teoria, a prática, daí foi mais fácil meu entendimento e muitas coisas que ficaram com alguma dívida. Quando eu vim para a prática de sala de aula, daí eu consegui entender melhor o que o que aquele autor estava querendo dizer 100%, entendeu?

Demonstra que ressignificou os saberes acadêmicos a partir da experiência, valorizando essa experiência como formativa.

Foi convidada a refletir em que medida relaciona os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial no curso de Pedagogia à prática cotidiana e se poderia citar algum exemplo,

após uma pausa: “Então, não consigo, no momento lembrar, porque eu lembro dos nomes dos autores, mas do que foi trabalhado, do qual era a abordagem deles, eu não consigo lembrar realmente do que eles falavam”. Aqui é evidenciada uma contradição: ela afirma ter alinhado teoria e prática, mas não se lembra bem das teorias, bem como expõe uma ruptura no processo de internalização do discurso científico: a teoria tem nomes representativos, mas que não são mobilizadores reflexivos na prática docente.

Principais desafios

Sobre o que destaca como desafio para trabalhar com crianças pequenas:

[...] o meu principal desafio é o foco, para eles permanecerem focados no que a gente vai fazer. E eu entendo isso e super aceito, porque eu sei que é muito difícil e eles perdem o foco muito rápido, então para eles é desinteressante. Uma coisa muito rápida, ao mesmo tempo que interessa, já perde o interesse muito rápido. Então é o que eu tô tentando usar diversas estratégias para conseguir que eles foquem mais e consigam entender melhor o que está sendo passado.

Essa constatação apresenta um conflito entre o que ela compreende como ações pedagógicas (“permanecerem focados... consigam entender melhor o que está sendo passado”) e o que ela percebe como característica das crianças próprias da infância (“perdem o foco muito rápido...ao mesmo tempo que interessa, já perde o interesse”).

Esse embate, de um lado, remete a um modelo escolar tradicional, preocupado em transmitir conteúdos e manter o controle da concentração das crianças; de outro, traz a voz da experiência vivida, que percebe as especificidades da criança e das infâncias, pois não julga negativamente a dispersão das crianças “Eu entendo isso e super aceito”. O destaque, no entanto, vai para a conclusão de sua reflexão “...tô tentando usar diversas estratégias para conseguir que eles foquem mais...”. Essa intenção convoca reflexões consoantes com estudos atuais sobre crianças e infâncias, tais como: a intencionalidade pedagógica reflexiva; a preocupação em repensar e adaptar sua prática; o reconhecimento das especificidades da infância e abertura para a construção de estratégias.

Entretanto, a ênfase na preocupação em “fazer com que eles foquem mais” pode produzir uma visão adultocêntrica e escolarizante da infância, pois sobrepõe a lógica da concentração contínua às experiências lúdicas e investigativas próprias da Educação. O interesse pelo “foco” das crianças pode indicar uma prática pedagógica que prioriza as propostas dirigidas, ao invés das brincadeiras livres, investigações, interações e explorações, que são defendidas por Kishimoto (2007) como o eixo central da pedagogia da infância.

Durante sua narrativa, Outono discorreu sobre as propostas que mais chamam a atenção das crianças:

[...] as que tem exploração de tintas, de materiais não estruturados, música que eles gostam muito [...] que envolve música ou gestos, movimentos com o corpo, sons do corpo e algo diferente, porque o que for diferente eles gostam. E brincadeiras que envolvam areia, terra, manipular mesmo pôr a mão, o pé, sentir. Eles gostam bastante.

Com esta observação, valida o que propõem os estudos da infância, para os quais o corpo é compreendido como lugar de expressão, comunicação e produção de sentidos. Isso confirma a importância das linguagens corporais, artísticas e lúdicas como formas legítimas de participação infantil. Outono informou que a Rede Municipal utiliza material didático apostilado; na intenção de saber como ela recebe essa ferramenta, lhe foi pedido sua opinião sobre ele:

Para faixa etária das crianças de creche? Eu acho o material legal, ele explora bem ele, e aborda diversas, diversos eixos, né? Diversas habilidades das crianças. Mas eu sinto que falta um pouco no caso de coordenação motora, de sentir mais, no caso, a coordenação motora. Sinto que é muito somente o lúdico, só tudo lúdico e não tem nada no concreto para você fixar. Lógico que a gente faz esse trabalho brincar na areia, faz o desenho na areia, põe o giz na parede, giz no chão e os riscantes diversos, mas não que esteja relacionado a material didático. Isso a gente faz como uma atividade complementar.

Aqui ela valida o material apostilado: “é legal”, mas o relativiza: “falta algo concreto”. Esse é o destaque principal, pois o que ela relativiza e acredita ser uma falta se fundamenta em propostas, pelo que parece, de registro específico, atribuindo um caráter menos importante ao lúdico: “sinto que é muito só o lúdico”. Aqui, cabe uma consideração importante sobre a Rede Municipal que pode justificar essa preocupação da entrevistada: para as crianças de 3 anos, existe uma avaliação periódica (bimestralmente) chamada de “sondagem” do desenho livre da criança, a qual precisa, ao final do ano letivo, atingir o nível pré-esquemático do desenho, que é quando a criança faz tentativas de representar a realidade de forma que sua expressão gráfica evidencie sua tentativa.

O discurso que se usa para justificar essa avaliação é que o desenho antecede a escrita e que, por isso, as crianças devem ser incentivadas a realizar propostas que estimulem a coordenação motora fina e “enriqueçam” seu repertório de informações a serem representadas no registro do desenho.

O que acredita que poderia garantir melhorias na formação inicial para docentes da Educação Infantil

Sobre o que acredita que deveria haver como melhoria no curso de Pedagogia na intenção de favorecer a prática cotidiana para esse nível educativo:

[...] é um tempo, querendo ou não, curto para cada, para cada matéria, para cada disciplina que a gente vai aprender na faculdade e poderia ser explorado mais. Então mais coisas na prática, porque a gente vê muita teoria e é explorado pouco a prática. Eu entendo que é difícil também, né, você ter tudo nesse curto período de tempo, mas nem que o curso aumentasse de período de tempo, mas que a gente tivesse mais a vivenciar na prática. Porque quando eu cheguei em sala de aula somente com a teoria, com pouquíssima prática e eu sofri muito para conseguir, né essa prática, porque em alguns lugares a gente tem ajuda, em outros a gente não tem ajuda, não tem. E parece que a pessoa que se formou mais tempo quer guardar todo o seu conhecimento para ela [...]. O estágio no meu caso não foi suficiente porque eu ficava na biblioteca, eu não ficava em sala de aula, então eu não tinha muita vivência de sala de aula, eu tinha vivência da biblioteca. Catalogava livros, emprestava livros, colocava livros no sistema, tirava livros do sistema.

Essa propositura afirma a hipótese da dissociação entre teoria e prática e a ausência de uma formação mais imbricada com o cotidiano escolar. A entrevistada enuncia o descompasso entre o que se aprende na Universidade e as exigências reais do trabalho docente.

A fala ainda revela fragilidades estruturais nos cursos de Pedagogia, especialmente no que se refere à organização e acompanhamento do estágio supervisionado que deveria ser, de acordo com Kramer (2006), um espaço formativo e investigativo, onde a futura professora pudesse compreender e refletir sobre os processos educativos, e não apenas cumprir horas como foi o caso da entrevistada. A sugestão de “poderia ser explorado mais [...] nem que o curso aumentasse de período [...]” dialoga diretamente com os estudos de Bernadete Gatti (2010), especialmente no que diz respeito às críticas à formação inicial docente em Pedagogia no Brasil. A autora aponta a superficialidade e fragmentação dos cursos de Pedagogia, com carga horária reduzida para os componentes voltados à Educação Infantil, ausência de integração entre teoria e prática e carga horária de estágios supervisionados de baixa qualidade (Gatti, 2010).

Ao defender a ampliação do tempo de curso ou o fortalecimento de vivências práticas mais significativas, a entrevistada reitera a posição de Gatti (2014) sobre a necessidade urgente de revisão estrutural nos cursos de formação docente, que preparem efetivamente os profissionais para a complexidade da atuação com as crianças pequenas.

Palavra aberta: outras contribuições voluntárias da entrevistada

Outono quis dar mais ênfase à reflexão sobre as melhorias no curso de Pedagogia e contribuiu:

Sem ser os estágios, que é o que já tem, [...] sei lá, oficinas, workshops, né? [...] se tivesse mais uns trabalhos voluntariados, uns workshops, umas oficinas, que os estudantes pudessem participar, passar o dia para entender mais sobre aquilo e ver como é realmente, na prática aquela vivência.

A sugestão de “oficinas, workshops, trabalhos voluntários” reforça a necessidade de diversificar os dispositivos de aproximação prática como forma de superar a limitação dos estágios tradicionais. Conforme António Novoa (2009, p. 29): “É necessário criar novos dispositivos de formação [...] que permitam a construção de identidades profissionais a partir de experiências vividas, analisadas e partilhadas.” Portanto, esses espaços formativos plurais e colaborativos se mostram relevantes.

Terceira entrevistada: Primavera formada na 3ª Universidade

Perfil: Mulher de 29 anos, se autodeclara branca, formou-se em Universidade Privada em 2022, portanto, recém-formada, na Modalidade Semipresencial, docente de crianças de 1 ano e 10 meses a 2 anos e 9 meses. Em razão do curso ter tido boa parte da duração no período da pandemia mundial de covid=19, algumas disciplinas (8 no total) aparecem em seu histórico com a legenda “AD” (adaptação); bem como, por ter a primeira formação em Ciências Biológicas, foi dispensada de algumas disciplinas.

Escolha pela Pedagogia

Eu iniciei com a formação em Ciências Biológicas e chegou em um determinado momento do curso em que me senti atraída pela área da educação. Após me formar, comecei a fazer pedagogia após um ano e durante esse tempo já estava atuando na educação, lecionando aulas de biologia ao ensino médio e no ensino médio eu comecei a me questionar sobre o início, né? Como era a formação inicial dessas, desses adolescentes? E através desse questionamento eu comecei a me interessar pela pedagogia.

Com essa resposta, revela seu processo de autoquestionamento no embate entre sua prática no ensino médio e o desconhecer da formação anterior dos alunos. Ao concluir que a escolha pela Pedagogia foi movida por inquietações com a formação dos adolescentes, evidencia um olhar reflexivo e ético, que pode ser interpretado como um deslocamento do ensino de conteúdo para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano e da educação como processo. À luz dos Estudos da Infância, esse movimento pode ser interpretado

como um deslocamento paradigmático: da lógica transmissiva, centrada no ensino de saberes específicos, para uma perspectiva que reconhece a infância como categoria social, histórica e constitutiva do sujeito.

O autoquestionamento narrado não é apenas individual, mas revela uma docente em processo. O discurso evidencia, portanto, que a opção pela Pedagogia emerge de um conflito produtivo entre experiência e reflexão.

Escolha da turma; concepção de criança e atribuições do pedagogo

Primavera informou que, atua com uma turma de maternal com faixa etária de 2 anos; ao ser questionada por que essa turma e se foi uma escolha:

Eu tive a oportunidade de escolher e eu cheguei na creche no final do ano passado, em setembro, como eu havia falado sobre o maternal dois e quando eu cheguei na creche eu me senti bem perdida. Mas depois de um tempo, com o passar do tempo ali eu fui me apaixonando pelas crianças, pelo trabalho e. E daí eu tive a chance de escolher o maternal.

A fim de investigar se sua escolha se deu por vontade própria ou por outros motivos, foi-lhe perguntado se havia outras turmas disponíveis no momento da atribuição. Respondeu que sim, mas que preferiu a creche. Sendo assim, ela atesta que o estranhamento inicial deu lugar à sua identificação docente e ao sentimento de pertencimento. É uma fala que “conversa” com experiências vividas e que revela o processo pelo qual ressignificou suas escolhas a partir do afeto, da prática e da escuta do outro, no caso, das crianças pequenas.

Sobre a definição do que é criança: “*A criança é um sujeito cheio de direitos. Ela é protagonista do seu próprio aprendizado*”. A entrevistada se posiciona com discursos contemporâneos que buscam superar visões tradicionalmente passivas da infância.

Convidada a refletir sobre as principais atribuições do pedagogo nos fazeres relacionados à infância e à criança, destacou: “*Eu acredito que o pedagogo, ele tem que entender que a Educação Infantil, além de ser um espaço de cuidado, também é um lugar onde a criança tem que brincar e também faz parte de um processo educacional*”. Responde criticamente ao discurso ainda presente e histórico de cunho assistencialista, que reduz a creche a um espaço de guarda ou apenas de cuidado e se alinha aos discursos pedagógicos contemporâneos, que reconhecem a centralidade do brincar e a intencionalidade educativa na infância. Isso revela um acordo com estudos contemporâneos, como os de Kishimoto (2007), Marcolino e Santos (2021), e Lombardi (2005). “*Brincar é um direito da criança e uma forma de expressão cultural, devendo ser valorizado na prática pedagógica*” (Kishimoto, 2007). “O

brincar é um elemento estruturante da infância e da educação infantil, por meio do qual a criança se expressa, age no mundo e aprende” (Marcolino; Santos, 2021).

Memórias dos estudos específicos sobre criança, infâncias e Educação Infantil em seu curso de Pedagogia

“*Eu lembro de ter estudado um pouco sobre as metodologias na área da educação infantil*”. Ao ser questionada se lembrava as abordagens, conceitos, metodologias ou autores estudados, informou que não. Sobre quais disciplinas se lembrava de ter visto respondeu: “*História da educação. Metodologia. Que eu me lembro só*”. Ela se lembrou do nome das disciplinas, mas não do que elas traziam. Por isso, não conseguiu responder em que medida conseguia relacionar esses conhecimentos à prática cotidiana. Informou ainda considera que as disciplinas não terem sido suficientes. Essa resposta pode fortalecer a defesa de revisões curriculares, maior carga horária dedicada à infância e dispositivos formativos mais experienciadores.

Principais desafios

Em aspectos gerais considerou: “*Seguir uma rotina e a falta de infraestrutura para realizar algumas práticas*”. Rotina, embora contribua com a organização do cotidiano das crianças, não deve ser confundida com rigidez ou repetição mecânica. De acordo com Kishimoto (2007) e Kramer (2010), a rotina deve possibilitar tempo para o brincar, a escuta, a experimentação e o cuidado, respeitando os ritmos das crianças pequenas. Quando a rotina é mal organizada ou imposta de forma inflexível, deixa de cumprir essa função formativa.

A crítica à falta de infraestrutura é recorrente nos estudos sobre a realidade das instituições públicas de Educação Infantil no Brasil. Evidencia-se na falta de espaços adequados, materiais lúdicos, mobiliário adaptado e até sanitários apropriados. Essa limitação concreta e material também fragiliza o papel do professor como mediador das experiências educativas.

Sobre os desafios que percebe mais relacionado às crianças: “[...] *eu entendo que tem sim um desafio e às vezes a falta de apoio da comunidade, da própria equipe, né? Então tem que ter um compromisso ali de todo mundo para que as coisas consigam ir para frente*”.

O enunciado da professora é atravessado por vozes sociais distintas: a voz do ideal institucional (“compromisso de todo mundo”) e a voz da experiência concreta (“falta de apoio”). Nesse trecho, a realidade informada apresenta contradições entre o ideal de um trabalho coletivo e a realidade de fragmentação nas responsabilidades compartilhadas, pois o

trabalho com crianças pequenas exige uma rede de apoio integrada e dialógica. Corroborando com os Estudos da Infância, essa fala evidencia que a educação das crianças desde bebês não pode ser compreendida como tarefa individualizada, mas como prática social que exige corresponsabilidade institucional e comunitária.

O que acredita que poderia garantir melhorias na formação inicial para docentes da Educação Infantil

“Eu acredito que essa parte de um estágio supervisionado que durante o momento que eu fiz não tinha o estágio por conta da pandemia. Então eu senti falta de um de um estágio para me sentir mais preparada e hoje a formação continuada”. Sua sugestão é subjetiva, visto que o estágio supervisionado é obrigatório; no entanto, no seu caso, conforme explica, não foi possível devido ao período da pandemia. Com isso, explicita uma problemática que inspira novas pesquisas sobre um problema estruturante no processo formativo durante o período pandêmico: a substituição da vivência prática por atividades simuladas e descontextualizadas da realidade da escola.

A expectativa pela formação continuada que conclui sua fala aponta para essa como possibilidade de recompor a lacuna deixada pela formação inicial, mais uma problemática que inspira novas pesquisas, visto que muitas vezes até mesmo essas formações não dialogam com práticas reais da Educação Infantil.

Palavra aberta: outras contribuições voluntárias da entrevistada

Primavera quis dar mais ênfase à reflexão sobre a falta de experiências práticas:

[...] eu gostaria de compartilhar que essa ausência de ter um estágio, de fazer um estágio contribuiu para que eu me sentisse totalmente perdida. Quando eu cheguei na educação infantil e até mesmo quando eu fui atribuir e vi que só tinha creche, eu chorei bastante, mas acabei pegando mesmo assim. Cheguei, fui super acolhida por lá, pelo local onde eu estou, mas gostaria de ressaltar isso que eu senti falta de ter esse supervisionamento mesmo e essa vivência e experiência diretamente com essas crianças com o ambiente, com a prática, com os profissionais que compõe esse, esse contexto todo da educação infantil.

Aqui a entrevistada oferece uma síntese comovente, afetiva e crítica de sua trajetória, tanto em aspectos emocionais, quanto profissionais. O trecho “a ausência de ter um estágio [...] contribuiu para que eu me sentisse totalmente perdida” denuncia, com clareza, a falência da dimensão prática da formação inicial.

Essa ausência de vivência real com as criança e bebês, com o cotidiano da instituição, com os outros profissionais, gerou ansiedade, medo e até sofrimento emocional (como o relato do choro no momento da atribuição). Essa fala subsidia críticas à estrutura curricular dos cursos de Pedagogia que, nem durante nem após a pandemia, garantiram nem garantem dispositivos fundamentais de formação, tais como estágio, observação, mediação com crianças e prática coletiva. Também reforça a necessidade de revisitar a organização dos cursos, inclusive a carga horária e o acompanhamento efetivo nos estágios.

Quarta entrevistada: Inverno formada na 4ª Universidade apresentada.

Perfil: Mulher, 40 anos, se autodeclara branca, formou-se em Universidade Privada em 2018, parte na Modalidade Semipresencial, parte na Modalidade EaD; docente de crianças de 3 anos.

Escolha pela Pedagogia

[...] na verdade, sempre quis ser professora. Eu gostava muito de brincar com os meus primos, com os meus primos mais novos, de ensiná-los e aquela coisa de mandar eles escreverem, pegar na mãozinha. Eu sempre gostei disso, porém a minha vida me rumou para outras circunstâncias e depois de uma certa idade eu resolvi. Falei não chega dessa história de trabalhar com aquilo que eu não amo fazer. Eu não era feliz. Eu trabalhava na parte administrativa e eu coloquei um ponto final e fui fazer a pedagogia, já com mais de 25 anos de idade, para poder de fato encontrar aquilo que eu sempre busquei, que era essa felicidade, essa realização profissional.

Sua narrativa autobiográfica revela que a escolha pela Pedagogia foi movida pela tensão existente entre o que ela fazia (“trabalhar na área administrativa”), que aparece associado à infelicidade (“eu não era feliz”) e o que sempre quis fazer (“ser professora”). Isso remete a um espaço de realização e sentido existencial e profissional. Sua escolha também foi marcada pela infância brincante, que se mostra não apenas como lembrança, mas como referência fundante de sua identidade profissional, o que reforça a compreensão da infância como tempo potente de produção de sentidos.

Escolha da turma; concepção de criança e atribuições do pedagogo

Inverno informou que atua como docente com uma turma de Maternal II (3 anos); perguntei-lhe se ela sempre trabalhou no segmento da Educação Infantil: “*Não, cheguei a trabalhar com o fundamental, porém não me encontrei ali. Eu sempre preferi os pequenininhos mesmo*”. Sua fala indica não apenas preferência, mas escolha de pertencimento e identificação. Essa constatação se reafirma quando lhe perguntei se havia outras turmas disponíveis no

momento de sua escolha na atribuição de classes; ela respondeu que sim, mas que preferiu se manter no maternal II.

Na intenção de aprofundar a reflexão sobre sua preferência, perguntei-lhe por que havia escolhido essa turma: “[...] *por já gostar da turma da faixa etária e por causa da escola também*”. Mais uma vez, sua identidade docente do segmento da Educação Infantil é evidenciada. Fica explicitado, assim, que sua escolha teve também influência na articulação entre o gosto pela criança pequena e pela instituição, que, nesse caso, aparece como instância mediadora que produz sentidos e torna possível essa preferência. A convergência entre preferências pessoais e condições institucionais reforçam a importância de contextos que legitimem e sustentem o trabalho com as crianças pequenas desde bebês.

Sobre seu conceito e definição de criança, a entrevistada respondeu: “*Eu vejo a criança como uma plantinha em desenvolvimento, que ela precisa de proteção, cuidado, amor e respeito sempre*”. A metáfora “uma plantinha em desenvolvimento” apresenta traços de uma concepção romantizada da infância e revela tanto potência quanto limites. Por um lado, reconhece a criança como um ser em processo, que necessita de condições externas para se desenvolver. Esse processo é marcado pela ideia de crescimento e fragilidade, o que demandaria cuidado. Por outro lado, pode ser tido numa visão desenvolvimentista e adultocentrada. Do ponto de vista dos Estudos da Infância, essa metáfora tensiona a compreensão da criança enquanto sujeito histórico, social e de direitos, que é capaz de interagir, resistir, interpretar e transformar o mundo que a cerca.

A partir do seu conceito e definição de criança, convidei-a a refletir sobre quais seriam as principais atribuições do Pedagogo no fazer com essas crianças:

Eu sempre falo que o respeito pela fase que a criança está vivendo é o principal. As pessoas, elas estão muito robotizadas. Ou então elas pegam aquilo que elas veem, outras fazendo. Parece que esqueceram de olhar o principal que é a criança. Exemplo básico, não, não vamos forçar a criança a comer, ou então, vamos forçar a criança comer. Vamos oferecer outras opções de comida para ela. Mas ninguém tentou sentar, oferecer, explicar para a criança o que ela está comendo. Olha, esse é o arroz e o feijão. A carinha é importante. Se você comer, você vai ficar fortinho. Você não come isso na sua casa? Tentar entender a criança, as pessoas elas perderam o respeito de entender que a criança é um ser individual também. Então, o respeito, eu acho que é a base fundamental para qualquer profissional de educação.

Sua reflexão relaciona sua concepção de criança ao fazer pedagógico com ênfase em valores e princípios que respeitam o tempo da criança em seus ritmos próprios, bem como sua individualidade. O exemplo da alimentação valida concretamente o cuidado traduzido em

pedagogia educacional que não prioriza a imposição do desejo adulto ou a repetição de hábitos. Antes, prefere a tentativa de estabelecimento de diálogo, de explicação e negociação em respeito ao desejo que também é da criança. Seu enunciado é responsivo e constituído em suas experiências vividas e em observações de práticas sociais e institucionais. Este discurso dialoga diretamente com os estudos contemporâneos que valorizam a infância, de tal forma que a criança é reconhecida como capaz de compreender, interagir e fazer escolhas. Nesse caso, a prática pedagógica necessita ser ética, relacional e orientada pelo respeito à singularidade de cada criança.

Considerando seus exemplos concretos e partindo do pressuposto do respeito enquanto norteador das atribuições do Pedagogo com as crianças pequenas, perguntei-lhe sobre atribuições específicas com os bebês que ainda não têm sua oralidade desenvolvida, o que dificulta ações de explicação e negociações para garantia de escolhas feitas por eles. Ela afirma:

Você não pode pegar uma criança para trocar ela sem informar para ela que você vai mexer no corpinho dela. Você tem que ter esse respeito pela criança de não deixar ela se sentir...violado é uma palavra muito forte, porém é a verdade. Você está tocando nela sem autorização dela. Então você informar que você vai trocar uma fralda, que você vai trocar a roupa dela, que você vai tocar no corpo dela. Você já coloca na cabecinha da criança que ela tem esse direito ao respeito, que as pessoas não podem pegar nela sem que ela saiba que isso está acontecendo. Então, isso desde o berçário, a criança, ela sabendo disso, que ela tem esse direito ao respeito. Por mais que pareça que ela não entenda, mas ela já vai fundamentando isso na cabecinha dela.

Com esse exemplo, Inverno amplia a noção de respeito a ações cotidianas no contexto educacional infantil. O termo “violado” expressa sua preocupação com a garantia do respeito que não se limita ao cuidado físico, mas envolve o reconhecimento do direito e da dignidade do bebê que deve ser informado sobre tudo que acontece com seu corpo mesmo antes de ter a linguagem oral desenvolvida.

Memórias dos estudos específicos sobre criança, infâncias e Educação Infantil em seu curso de Pedagogia

Inverno, ao tentar se lembrar dos estudos específicos sobre criança, infâncias e Educação Infantil: “*Eu me recordo no último semestre, que foi realmente perto do estágio. Falamos um pouco sobre educação infantil, mas eu não lembro*”. Pela análise da matriz curricular, ela teve disciplinas específicas desde o 2º bimestre. O esquecimento pode ter relação com a superficialidade dos temas abordados.

Em certo momento da entrevista, ela citou autores como Piaget e Vygotsky. Insisti então na tentativa de estabelecimento de relações entre os conhecimentos apropriados e a prática

cotidiana: em que medida era possível ou não perceber e aplicar esses conceitos. Após um tempo de análise reflexiva, ela concluiu:

Olha, como foi muito superficial mesmo e parece que o jeito que os professores eles colocavam ou então o material da faculdade colocava poderia ter sido um pouco mais profundo e não aquela coisa de decoreba, como infelizmente acontece. Eu acho que eles deveriam repensar. No caso, a faculdade deveria repensar uma forma mais acadêmica de colocar isso de uma forma que as pessoas conseguissem absorver, não por decoreba [...].

Seu posicionamento quando usa o termo “decoreba” confronta os rigores acadêmicos tradicionais de transmissão de conteúdo baseado na memorização e sugere em seu lugar uma postura crítica reflexiva (“poderia ter sido mais profundo”), que reivindica melhor compreensão dos temas abordados e, portanto, mais sentido. Quando traz a ideia de “repensar uma forma mais acadêmica”, nesse contexto, não necessariamente se refere à teoria, mas possivelmente à prática reflexiva e problematizadora. Na sequência, Inverno complementa sua fala:

A gente estudou um pouco de Pikler, de Montessori e, então, como hoje eu estou lá no maternal dois, a gente acaba utilizando esses pensamentos na parte de tornar a criança um ser mais individual. Que ele consiga buscar fazer as coisas sozinho, não precisar ajudá-lo naquilo que ele pode fazer sozinho. [...] No maternal dois, hoje consigo. Já no berçário não era tão possível, pois era mais robotizado.

Com essa complementação, sugere uma formação inicial insuficiente, mas não ausente, pois agora ela encontra relação e exemplifica o uso. Esses referenciais teóricos se aproximam consideravelmente da Educação Infantil e promovem a defesa da autonomia desde bebê. No entanto, ao fazer a distinção entre maternal e berçário, apresenta uma avaliação crítica e preocupante. O termo “robotizado” denuncia práticas mecanizadas, repetitivas e padronizadas, que invisibilizam os bebês. Várias podem ser as razões que a levaram a concluir que, com as crianças “maiores”, é possível aplicar os conhecimentos, e com os bebês, não. Certamente uma delas pode ter relação com os modelos tradicionais com que as instituições atendem os bebês: as ditas rotinas fixas de ações cronológicas rígidas e padrões pré-estabelecidos fazem que não apenas a formação inicial limite a prática docente, mas também as condições institucionais que regem e “autorizam” quais concepções de infância podem emergir.

Principais desafios

Especificamente com relação às crianças:

Eu acho que o maior desafio hoje é você tentar fazer com que a criança preste atenção naquilo que você está dizendo. Seja na hora da história, seja na hora da roda, as crianças, elas estão muito ativas, muito aceleradas. Elas não

conseguem ficar mais do que dois três minutos sentadas. Então nós acabamos tendo que buscar outras formas para fazer com que eles prestem atenção, seja na hora da história mudar a entonação de voz, procurar outros recursos. [...]. Então, dentro da minha rotina eu procuro respeitar a parte deles. Porém, buscar uma forma de falar sem se tornar cansativo para eles também.

A expressão “maior desafio” dialoga com perspectivas da pedagogia tradicional e revela também a maior preocupação da entrevistada: manter focada a atenção das crianças. Ela já vem justificada por um discurso social contemporâneo de que a criança é “muito ativa”, “muito acelerada”. Ela demonstra sensibilidade e tenta, em sua prática, ajustes estratégicos: “[...] buscar outras formas” que julga estarem mais próximas do interesse das crianças (“[...] mudar o tom de voz e procurar outros recursos sem se tornar cansativo para elas”). No entanto, permanece o mesmo objetivo: fazer com que as crianças prestem atenção por mais tempo, ou seja, a infância é considerada, mas não plenamente reconhecida.

Inverno atua com crianças de 3 anos. Quando constata como desafio que “Elas não conseguem ficar mais que dois, três minutos sentadas”, traz à tona um discurso normativo de escolarização e atesta a tensão central existente entre as expectativas escolares adultas e as formas próprias de existência da criança pequena, cuja relação com o corpo, com os espaços e o tempo é marcada pelo movimento, uma linguagem constitutiva do desenvolvimento infantil e uma forma legítima de interação com o mundo para a produção de sentidos. Nesse contexto, o desafio se encontra na concepção de aprendizagem que rege a Educação Infantil que podem ser “aprendidas” e consolidadas na formação inicial.

Como desafios gerais, destacou:

Com as funcionárias, as auxiliares, graças a Deus, elas são muito parceiras. O espaço físico da escola eu acho um pouco pequeno para a quantidade de crianças. São 20 alunos na turma. O espaço da sala, ele é bem pequeno para a quantidade de alunos. Então assim, na hora de dormir, por exemplo, eles ficam todos muito próximos. Então quando um não dorme, acaba que três, quatro ou cinco que estão ali mais próximos também não dormem. Como ali a comunidade que a gente atende é uma comunidade um pouco mais humilde, vamos dizer assim, né? Nós temos bastante problema com piolho, então um pega, a gente chama, avisa, conversa, mas os pais eles não participam da forma que deveriam participar, então seria mais isso a parte da participação mesmo a comunidade ser mais ativa na escola.

Nesse trecho, aparecem desafios estruturais (espaço reduzido), institucionais (número de alunos por turma) e sociais (relação com as famílias) recorrentes que atravessam e precarizam a educação pública como um todo, e que evidenciam que o fazer pedagógico depende de uma rede de relações muitas vezes limitadas. Sua fala expressa gratidão com relação às auxiliares, crítica ao pouco espaço em relação ao número de crianças e uma queixa sobre

participação das famílias. Quando cita a questão da rotina do sono, o problema em destaque não é o “não dormir”, mas a intenção de que todos durmam ao mesmo tempo e no mesmo espaço. A ênfase dada ao “efeito cadeia” (quando uma não dorme, as outras próximas também não dormem), do ponto de vista dos estudos da infância, exemplifica como os corpos das crianças são submetidos a organizações que priorizam a funcionalidade da instituição e não o ritmo individual ou bem-estar delas, que precisam se adaptar ao disponível.

Quando a entrevistada traz a questão da participação da família, associa condições econômicas a problemas escolares (problema com piolho), que aparecem avaliados sob um parâmetro normativo e idealizado de como deveriam participar, ou seja, a ausência de participação é tida como falta de compromisso e resultado de desigualdade socioeconômica (“[...] a gente atende uma comunidade mais humilde”), entretanto, a infestação por piolhos não pode ser compreendida apenas como falhas familiares, mas como expressão de condições sociais mais amplas, que demandam políticas públicas integradas mais que cobranças morais.

O trecho evidencia que o fazer pedagógico na Educação Infantil é atravessado por condições materiais, institucionais e sociais que tensionam a garantia dos direitos das crianças.

O que acredita que poderia garantir melhorias na formação inicial para docentes da Educação Infantil

Inverno faz uma reflexão para justificar que o que pode garantir melhorias à formação inicial é o acesso à prática:

Eu acredito que não só a teoria, prática é o que está faltando. Eu acho que talvez se aumentasse a carga horária de estágios, talvez se as faculdades fizessem mais parcerias com prefeituras, por exemplo, que é quem cuida de educação infantil para que essa formação realmente fosse adequada a realidade do dia a dia. Não a teoria. Ela não vai te trazer o que a realidade te traz. É tudo muito bonito no papel, mas quem vive, quem sabe como que acontece, sabe de verdade o que [...]. Então, eu acho que a prática é o que levaria a uma melhor formação para quem vai principalmente trabalhar com educação infantil.

Sua fala é legítima por reivindicar maior aproximação entre formação inicial e realidade educacional infantil. Também marca uma recorrência nos discursos sobre formação docente: teoria *versus* prática, sendo esta última apresentada como o espaço do saber verdadeiro, o que revela um limite: a prática é concebida como uma vivência imediata (“Não a teoria. Ela não vai te trazer o que a realidade te traz”), e não como uma prática teoricamente mediada.

Se não vista e interpretada de forma crítica e reflexiva, essa reivindicação pode ser classificada mais como uma adaptação à realidade existente do que como a possibilidade de

transformá-la. Por isso, apenas a imersão prática, sem a devida problematização da leitura de infância e Educação Infantil que estão sendo produzidas nesses espaços, não favorece a ressignificação entre teoria e prática. Assim, não se trata de substituir uma pela outra, mas de construir um processo formativo dialógico no qual a prática seja interrogada e transformada à luz dos referenciais teóricos que reconheçam a criança como sujeito de linguagem, cultura e direitos.

Para ampliar a reflexão, perguntei-lhe sobre como foi sua experiência com o estágio obrigatório no decorrer do curso de Pedagogia:

Eu fiz em escola particular. A realidade da escola particular para a escola pública é completamente diferente... É completamente diferente. Então não tem como equiparar. [...] eu trabalhei em escolas particulares de grande renome e era uma auxiliar para cada dois alunos, então não tem como fazer uma comparação. É muito diferente.

A ênfase dada na diferença entre escola particular e pública não é apenas estilística; aqui ela se mostra como um recurso expressivo para reforçar a posição valorativa das desigualdades estruturais que atravessam a Educação Básica. Sua narrativa sobre a experiência com estágio em escola particular é tida como pouco representativa quando comparada a realidade da educação pública em que atua, especialmente no que se refere às condições de trabalho. Assim, o que deveria ser um espaço de mediação entre formação e prática aparece como insuficiente. Quando a professora afirma que “não tem como equiparar”, evidencia-se que a infância é profundamente marcada por condições sociais, econômicas e institucionais. Tentando estabelecer relações, continuou:

Eu vim trabalhar na escola pública, porque eu já tinha sido auxiliar, né? Então eu tinha uma noção da realidade. Mas quem não tem essa oportunidade está se formando, [...], quando chega, se assusta [...] quem se forma hoje para trabalhar em escola particular não vai conseguir trabalhar em escola pública tão facilmente. Não vai se acostumar. É difícil. É muito diferente. Eu trabalhei com algumas pessoas que não prestam concurso justamente por esse medo de enfrentar uma sala com mais de 15, 20 alunos e ter deficiência de auxiliar, por exemplo. E, infelizmente, a realidade é essa. Muitas pessoas estão se formando para permanecer na escola particular.

O “susto” relatado não é individual, mas um sintoma de uma formação que não reconhece a infância como categoria plural. O primeiro trecho de sua fala reforça a ideia da necessidade de experiência prévia com a educação pública para “ter noção da realidade”, mas o termo “acostumar” sugere mais uma familiarização com a precariedade do que uma formação crítica que a problematize, o que naturaliza as condições desiguais da educação pública como algo com que o professor precise “se acostumar”. Se pensada sob as perspectivas dos estudos

da infância, essa realidade pode resultar na intenção de adaptação também das crianças às limitações institucionais e não na luta por melhores condições de atendimento. A dificuldade de trabalhar com turmas maiores e sem auxiliares é um problema político e estrutural que fere o direito das crianças e dos professores.

Palavra aberta: outras contribuições voluntárias da entrevistada

Eu acredito que seria mais isso, se o foco se tornasse na realidade de todos os profissionais de educação, independente de pedagogos, pós-graduandos, todos eles tivessem a oportunidade, deveria existir essa oportunidade de todos terem uma vivência dentro de uma CEI, porque realmente aí eles iam saber se estão ou não na profissão certa.

Com esta última contribuição, ela reafirma algo que atravessou todo seu discurso e apresentou como condição fundamental para a formação docente: a importância de oportunizar vivências na Educação Infantil, especialmente com as crianças de 0 a 3 anos. Entretanto, a conclusão (“[...] saber se estão ou não na profissão certa”) merece problematização: seria então a Educação Infantil pública um “teste de resistência” para o professor? Essa concepção pode reduzir a creche a um espaço laboral, invisibilizando seu caráter educativo e perpetuando sua desvalorização simbólica.

4 CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA

A formação docente para a Educação Infantil não se encerra: se faz no caminho e no caminhar com as crianças.

Nesta pesquisa, realizada numa perspectiva exploratória, reflexiva e dialógica, entende-se não ser possível que haja considerações finais no sentido tradicional. Isso porque o conhecimento produzido se deu pelo reconhecimento histórico e em constante processo de movimento e transformação.

Nesse caso, as considerações aqui destacadas se denominam “em curso”, pois não buscam respostas fechadas, mas novas perguntas que mobilizem olhares atentos e abertos às possibilidades outras de ser, estar e educar na primeira infância. Propõe-se, portanto, a produção de questionamentos que ampliem repertórios e as possibilidades de interpretar e agir no contexto da educação de crianças pequenas desde bebês para consolidação de uma Pedagogia crítica, ética e sensível às singularidades das infâncias.

Admitir o Ensino Superior como espaço social implica reconhecer que nem tudo se mostra de forma imediata, transparente ou acessível. Santos (2004) nos provocou à necessidade de um esforço atento para identificar as ausências, tornar visíveis as emergências e promover o diálogo recíproco entre os diferentes saberes que historicamente se hierarquizam e se silenciam.

Por essa razão, os limites encontrados nessa pesquisa não serão ocultados como falhas, mas apresentados como marcas de um campo atravessado por desigualdades, silenciamentos e disputas. As ausências são assumidas como parte do processo investigativo, em um gesto de compromisso ético e político. Os limites encontrados não representam apenas restrições metodológicas, mas expressões das próprias condições históricas, institucionais e simbólicas que atravessam a formação docente para a Educação Infantil.

No que corresponde à constituição do campo empírico, a baixa adesão das professoras convidadas — das 44 docentes inicialmente contatadas, apenas 26 participaram da primeira etapa, e cinco manifestaram interesse em seguir para as entrevistas, das quais uma desistiu — aponta não apenas para as dificuldades operacionais da pesquisa, mas para indícios de um campo que é marcado pela sobrecarga de trabalho, insegurança profissional e, possivelmente, por fragilidades na relação entre docentes e processos de reflexão sobre a própria formação.

A desistência, longe de ser interpretada como desinteresse individual, pode ser entendida como um sinal das condições concretas de trabalho e da pouca institucionalização de espaços de escuta, reflexão e produção de sentidos sobre a docência na Educação Infantil. Soma-se a isso o fato de as professoras convidadas estarem em período de avaliação do estágio

probatório no momento da pesquisa, condição que histórica e culturalmente pode produzir insegurança e silenciamento, principalmente por se tratar de exposição das próprias percepções, fragilidades ou críticas relacionadas à formação e à prática profissional.

Além disso, considera-se relevante destacar que, na época da investigação, a pesquisadora também ocupava o cargo de supervisora de ensino; então, ainda que não houvesse vínculo direto, contato prévio ou relação hierárquica com as participantes, isso pode ter produzido efeitos simbólicos de autoridade e desequilíbrio de poder, o que pode ter sido percebido como um potencial risco à avaliação do estágio probatório.

A opção metodológica por convidar professoras recém-ingressas (2024) na rede do município buscou preservar princípios éticos da pesquisa; contudo, o ocorrido mostrou que tais tensões não são plenamente controláveis, constituindo-se como parte do próprio campo investigado.

Outro limite a ser considerado e destacado diz respeito à dificuldade de acesso às ementas dos cursos de Pedagogia que foram analisados, o que exigiu a busca por reconstrução das propostas formativas a partir da leitura e interpretação dos históricos escolares, dos títulos das disciplinas e dos documentos legais que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006). Essa dificuldade comprova fragilidades na transparência das propostas formativas, ao mesmo tempo que revela uma concepção de currículo reduzida ao cumprimento formal de exigências legais, em detrimento da explicitação de seus fundamentos teóricos, concepções de criança, infância e educação.

Sobre as análises reflexivas dos discursos, o fato de todas as participantes da pesquisa serem mulheres, atuarem exclusivamente com crianças de 0 a 3 anos e terem realizado sua formação inicial em instituições privadas de ensino superior não aponta apenas para coincidências. Esses elementos trazem marcas estruturais da Educação Infantil no contexto brasileiro, historicamente feminizada, associada ao cuidado e à maternidade. Especificamente na cidade de Itu, comprovam que parte significativa da Educação Infantil, de 0 a 3 anos, é ocupada por recém-ingressas em concurso público. No caso das participantes, isso não foi por escolha e sim por falta de opção no momento da atribuição de classes e aulas. Assim, esse lugar é frequentemente situado como espaço inicial, provisório ou de menor prestígio.

A totalidade da formação das participantes em cursos de Pedagogia ofertados por instituições privadas também inspira reflexões sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior público, especialmente em contextos de cidades do interior. Nessa conjuntura, a ausência ou a dificuldade de ingresso em universidades públicas tende a impulsionar interessados na formação docente para o setor privado, sendo a Pedagogia, historicamente, um

dos cursos com menor custo relativo, o que a torna uma alternativa mais acessível para a inserção no ensino superior e no mercado de trabalho educacional. Tal movimento não pode ser compreendido de forma individualizada, mas como expressão de condições estruturais que atravessam as trajetórias formativas docentes no país.

Por fim, a análise comparativa entre a matriz curricular mais antiga (2014) e a mais recente (2023) permite perceber aproximações e distanciamentos que indicam que, em um período de aproximadamente nove anos, houve uma adequação da grade curricular às normativas legais e às demandas contemporâneas da Educação Infantil; por exemplo a ampliação da carga horária e a inclusão de disciplinas específicas. No entanto, as evidências empíricas sugerem que tais mudanças, embora relevantes do ponto de vista estrutural, não asseguram, por si só, transformações qualitativas na apropriação dos conhecimentos nem na articulação entre teoria, prática e experiência docente.

A persistência de dificuldades relatadas pelas professoras, especialmente no que se refere ao estágio supervisionado e à compreensão das especificidades do trabalho com crianças pequenas, reforça a necessidade de compreender o currículo não apenas como organização de cargas horárias e disciplinas, mas como experiência formativa situada, relacional e atravessada por concepções de infância que se materializam no cotidiano das instituições.

Entre mapas curriculares e corpos em movimento, a docência se re(faz). O currículo, os conteúdos oficiais, as disciplinas e as cargas horárias representam o caráter normativo e formal do conhecimento organizado e oficial; são os “mapas” do território da formação docente, mas que por si só não garantem a travessia.

Os corpos em movimento são os das crianças que experimentam, negociam espaço e tempo, inventam regras, descobrem limites, transformam o ambiente e convocam os adultos a lhes responderem. Mas também são os corpos das professoras em formação, que transitam entre prática e teoria; que experimentam desafios e insegurança em tempo real, numa dinâmica que se contrapõe ao “mapa” estático do currículo devido às vivências imprevisíveis e relacionais do cotidiano educacional infantil, um processo vivo e não apenas acadêmico.

Uma das entrevistadas, Outono, contribui para essa compreensão ao destacar que as experiências mais significativas com as crianças são aquelas que envolvem a exploração de tintas, materiais não estruturados, música, gestos, movimentos e sons do corpo, bem como o contato direto com elementos da natureza, como areia e terra. Ao enfatizar a importância de “pôr a mão, o pé, sentir”, a entrevistada evidencia que o corpo é o principal mediador das aprendizagens na infância, revelando um currículo vivo que se constitui na experiência, na experimentação sensorial e na relação.

Essa perspectiva tensiona o currículo prescrito e reforça a ideia de que a formação docente na Educação Infantil se dá no encontro com as múltiplas linguagens das crianças, exigindo das professoras sensibilidade para romper com uma visão restrita de aprendizagem centrada na escrita e/ou na oralidade. Isso reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e legitimem as múltiplas linguagens da criança.

Portanto, a docência em curso é o espaço de encontro, tensão e mediação entre esses dois polos, em um fazer, refazer e fazer de novo que nunca acaba, mas se reinventa no entrelaçamento dos mapas com os movimentos dos corpos. Essa tensão entre mapas curriculares e corpos em movimento evidencia que a formação docente não se realiza apenas pela organização formal do currículo, mas na capacidade de produzir sentidos pedagógicos a partir das experiências vividas com crianças reais, e se constitui continuamente no que com elas se descobre.

Sobre a dissociação entre teoria e prática, o que se percebe, na leitura e análises das quatro matrizes curriculares, é a preocupação com uma formação que atenda às exigências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006). Entretanto, a forma com que os formandos recebem esses conhecimentos e os usos que fazem deles em suas práticas cotidianas se revelam frágeis.

Percebem-se temáticas específicas da Educação Infantil presentes nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia analisadas (ludicidade, corpo, literatura, políticas, cuidado); porém, coexistindo com concepções tradicionais sobre criança e ensino, o que produz uma formação mais informativa do que formativa.

Em todas as entrevistas, foi possível perceber certa dificuldade das professoras em estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia e a prática cotidiana com as crianças. Das quatro, duas assumiram não se lembrar de conhecimentos adquiridos que subsidiem suas práticas cotidianas; quanto às demais, suas tentativas de relações se inscrevem em formas genéricas de compreensão, por exemplo, a definição de ludicidade enquanto forma não sistematizada de ensinar; ou por meio de abordagens pontuais do contexto educacional infantil (Pikler e Montessori).

As contribuições das narrativas evidenciaram a experiência quase que dissociada da formação, pela fragilidade do estágio, a reduzida carga horária das disciplinas específicas e a distância percebida por elas entre teoria e prática.

Sobre concepções de criança e infância, alguns renomados e tradicionais autores da Pedagogia, como Piaget e Vygotsky, apareceram na maioria das entrevistas como saberes consagrados quase que obrigatórios do currículo. Porém, revelam-se esvaziados de sentido

prático e formativo, pois apenas seus nomes foram lembrados como palavras soltas e não como apropriadas ou capazes de orientação à ação docente.

As análises das matrizes curriculares e das entrevistas sugeriram o predomínio da psicologia do desenvolvimento na constituição institucional e, em certa medida, na reflexividade docente das professoras entrevistadas. Foi possível identificar marcas e características naturalistas, biologistas, universalistas e positivistas da corrente hegemônica da psicologia do desenvolvimento. Essa matriz teórica manifestou-se nas narrativas, nas quais emergiram imagens de criança associadas à inocência, ao cuidado, à necessidade de atenção e ao desenvolvimento natural (“plantinha”), evidenciando a força de concepções historicamente sedimentadas.

O que se percebe é que as imagens sociais de criança e de infância não são interpretações simbólicas estanques e se revelam na justificação da ação dos adultos com elas. Por isso, a importância da busca por conhecimentos que se distanciem das imagens constituídas e historicamente sedimentadas sobre criança e infâncias.

Várias marcas discursivas foram atestadas e validadas nas entrevistas. Algumas chamaram a atenção por se configurarem como possíveis indicadores de qualidade — ou de fragilidade — no contexto da Educação Infantil. Entre elas, o modo pelo qual se deu a escolha pela atuação com crianças pequenas, que foi associado à falta de opção, à classificação profissional ou à necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Essas narrativas trazem à luz a desvalorização simbólica que é atribuída historicamente à Educação Infantil, por vezes compreendida como etapa inicial menos importante e secundária da Educação Básica. Nesse cenário, o “querer” docente não se apresenta como uma escolha autônoma e livre, mas como uma subordinação às lógicas do sistema educacional, às formas de organização do trabalho docente e às políticas de atribuição e gestão. Os impactos dessa realidade se expressam na insegurança inicial, no sofrimento relatado por elas, o que tensiona diretamente a qualidade das experiências educativas oferecidas às crianças pequenas.

Outro ponto a ser destacado é o estágio obrigatório, que apareceu em uma das Universidades com menor carga horária em relação ao segmento do Ensino Fundamental, e não pôde ser realizado devido ao período pandêmico, tendo como critério de aprovação a entrega de planos de aula. Também vale citar o estágio que foi realizado na biblioteca da escola, sem a devida aproximação com experiências concretas com as crianças.

Essas narrativas denunciam o esvaziamento da experiência do estágio enquanto prática formativa. Mesmo o caso do estágio realizado no contexto da pandemia (a qual não pode ser ignorada como empecilho) revela essa problemática, pois evidencia a ausência de protocolos

formativos alternativos. O fato é que o estágio foi validado pela instituição com planos de aula sem de fato uma experiência formativa da futura professora, até então estudante, com as crianças. O estágio esvaziado não é um achado isolado: explica vários outros, como a dificuldade de nomear teorias, relacionar a formação à prática cotidiana e sentir segurança.

Esses casos são indicativos de uma formação para atuar com crianças pequenas sem infância. Ou seja, fala-se sobre criança, planeja-se para ela, mas não se oferece a oportunidade de conviver com o que resulta do encontro, da escuta, do corpo, do tempo e da imprevisibilidade das crianças reais. Reduz-se o estágio a uma atividade burocrática ou simulada, que deixa de cumprir seu papel formativo de articulador entre teoria e prática, escuta, observação e reflexão situada.

Os impactos desse esvaziamento são marcados pelos sentimentos de insegurança, medo e despreparo ao ingressarem no trabalho com crianças pequenas, como relatado pelas entrevistadas. Isso reforça a necessidade de pensar o estágio supervisionado como dimensão central — e não acessória — da formação inicial de pedagogas para a Educação Infantil.

O desafio recorrentemente relatado pelas entrevistadas, que apareceu em quase todas as narrativas, foi a captura e controle da atenção das crianças. A forma repetida com que se fez presente sugere uma concepção ainda escolarizante de ensinar, bem como uma limitação nas leituras das linguagens e culturas infantis. Também pouco reconhecimento do brincar, do movimento e da curiosidade como formas legítimas de participação, o que demonstra a importância da oferta, pelos cursos de Pedagogia, de estudos que abordem as culturas infantis e a agência das crianças.

Do ponto de vista dos estudos da infância, esse desafio não pode ser compreendida como um déficit da criança, mas como um descompasso entre a organização pedagógica e as necessidades do desenvolvimento infantil. Portanto, faz-se um convite à revisão das práticas pedagógicas e das concepções de aprendizagem que sustentam o cotidiano dessa etapa da Educação Básica.

A preocupação relatada sugere limites na formação inicial dos cursos de Pedagogia, principalmente no que tange à compreensão da infância como categoria social e cultural. Ainda que a formação ofereça recursos teóricos, didáticos e discursivos, parece faltar um aprofundamento teórico que sustente práticas nas quais as crianças sejam reconhecidas como coautoras do cotidiano escolar, capazes de influenciar não apenas o “como”, mas também o “o quê” e o “para quê” das experiências educativas. Esse aprofundamento abriria espaço para que as múltiplas linguagens infantis — corporais, lúdicas, simbólicas — fossem reconhecidas como formas legítimas de participação e produção de conhecimento.

A análise das matrizes curriculares permite afirmar que, embora haja avanços pontuais na incorporação de temáticas próprias da Educação Infantil, a formação inicial nos cursos de Pedagogia investigados ainda se mostra insuficiente para sustentar uma concepção de criança e infância alinhada aos Estudos da Infância.

As abordagens relativas ao corpo, às linguagens, à ludicidade, à arte e ao cuidado aparecem de forma fragmentada, com carga horária reduzida e, em muitos casos, subordinadas a perspectivas desenvolvimentistas ou escolarizantes, o que limita a construção de uma profissionalidade docente específica para este segmento. As análises das matrizes indicam ainda que a formação docente exige superação da dicotomia teoria/prática e investimento em uma formação que contemple o cotidiano real das instituições de Educação Infantil.

Evidencia-se a importância de estudos de temas específicos em disciplinas que reconhecem a criança como sujeito corporal, que aprende e se comunica pelo movimento, rompendo com visões adultocêntricas que privilegiam apenas o cognitivo. É preciso aproximar o currículo a uma abordagem relacional e experiencial, favorecendo a valorização das culturas infantis. Oferecer base teórica e prática. Reconhecer o brincar como direito e campo de produção cultural infantil.

Algo que ficou muito marcado e reivindicado pelas professoras foi o saber da experiência. Não há dúvida de que as vivências práticas que são possíveis somente através de experiências fazem parte da dimensão fundamental e constitutiva da identidade docente. Portanto, são de suma importância e legitimam saberes enquanto potencializadoras da prática educativa. No entanto, em alguns momentos, o saber da experiência parece estar sobreposto aos conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial nos cursos de Pedagogia. Tal hierarquização da experiência não deve ser atribuída às professoras individualmente, mas compreendida como efeito de uma formação inicial que fragiliza o acesso a referenciais teóricos consistentes e situados na Educação Infantil.

Embora a experiência constitua dimensão fundamental da docência, sua dissociação ou hierarquização em detrimento da teoria revela limites no que se pretende enquanto formação sólida e crítica. Uma formação rasa de fundamentação teórica abre precedentes para práticas marcadas por subjetividades e pela reprodução do senso comum no ambiente educativo. Isso traz, para o cerne da Educação Infantil, concepções e modos de agir ancorados em experiências domésticas, naturalizadas e pouco problematizadas. Tal movimento contribui para o fortalecimento de perspectivas assistencialistas, bem como para a precarização e a desvalorização simbólica desse segmento da Educação Básica historicamente atravessado por disputas em torno de sua identidade pedagógica.

Não se trata de escolher maior ênfase entre teoria ou prática, e sim promover uma formação como encontro, relação e presença. Nesse sentido, reafirma-se que a formação inicial nos cursos de Pedagogia compreenda teoria e prática como dimensões indissociáveis, não como opostas, mas complementares, que se constituem situadas com as crianças reais, em seus tempos, corpos e linguagens.

Um repertório de informações, formações e conhecimentos que sejam capazes de sustentar práticas pedagógicas intencionalmente orientadas, eticamente comprometidas e sensíveis às singularidades das crianças e das infâncias, rompendo com reducionismos que fragilizam a profissionalidade docente da Educação Infantil.

Formar para Educação Infantil nesta perspectiva implica estar com as crianças e reconhecer suas múltiplas formas de participação autora e produtora de sentidos e significações do mundo.

Assim, justificam-se as considerações aqui apresentadas assumirem-se como da Pesquisa e “em curso”. Isso não significa ausência de posicionamento analítico, mas recusa de totalização, pois não se encerram com conclusões definitivas ou fixas. Antes, consideram o processo histórico, relacional e inacabado da formação docente da Educação Infantil que se configura em constante movimento de reinvenção no cotidiano educacional, nas práticas pedagógicas e nos encontros e encantamentos entre crianças e adultos.

Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, de experiências e de culturas próprias, e a infância como categoria social, cultural e política, afirma-se a urgência de uma formação inicial comprometida com uma Pedagogia crítica, ética e sensível, com deslocamentos institucionais, curriculares e epistemológicos. Assim, formar para a Educação Infantil é participar de um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e invenção, no qual teoria, prática e experiência se entrelaçam em compromisso e benefício das múltiplas infâncias.

Dessa forma, a pesquisa contribui para evidenciar a necessidade de revisão crítica das políticas curriculares e das matrizes formativas dos cursos de Pedagogia, especialmente no que se refere à Educação Infantil, reafirmando seu papel estratégico na consolidação de uma educação de qualidade para as crianças desde bebês.

Entre encontros e aprendizagens: o percurso que permanece - reflexões finais sobre a pesquisa e a pesquisadora.

Ao iniciar a apresentação desta pesquisa, trouxe alguns fragmentos de minha trajetória formativa, pois foi nela que se deram as inquietações que mobilizaram este estudo. Ao chegar

ao seu encerramento, compreendo que tudo começou a partir de um interesse que não nasceu propriamente da literatura acadêmica, mas da experiência pessoal enquanto criança que fui — de uma infância marcada por cicatrizes que ainda hoje permanecem visíveis —, da maternidade que me transformou na essência do ser humana e, também, da minha trajetória profissional como docente de bebês e crianças bem pequenas, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino no segmento da Educação Infantil.

Entretanto, para compreender essas experiências e inquietações, tornou-se necessário recorrer a referenciais conceituais, metodológicos e pedagógicos que permitissem ampliar o olhar e produzir novos sentidos. Foi nesse movimento — de dentro para fora e de fora para dentro — que a pesquisa se constituiu.

Ao longo desse percurso, o processo investigativo revelou-se profundamente autoformativo. Significou reunir coragem para revisitar memórias — algumas belas, outras assustadoras. Significou também assumir o risco de reconhecer, nas narrativas escolarizantes analisadas, traços de minha própria trajetória docente. Sim, já fui essa professora preocupada com resultados, prazos e burocracias. Reconhecer isso também fez parte do processo de formação que a pesquisa me proporcionou.

Esse caminho exigiu, ainda, escolhas difíceis. Exigiu estudar quando o corpo pedia descanso, conciliar uma rotina de trabalho de 60 horas semanais com a pesquisa e com a vida que existe para além dela. Não cabe aqui uma queixa sobre a rotina doméstica ou sobre o esforço exigido pelos estudos, pois foram justamente essas dimensões da vida que sustentaram os motivos para continuar. O que cabe, neste contexto, é reconhecer e denunciar que minha realidade não é exceção: no Brasil, para alcançar melhores condições salariais, muitos professores precisam dobrar jornadas e, se desejam continuar estudando, enfrentam inevitavelmente a sobrecarga.

Ainda assim, acredito ter feito a melhor escolha.

Ao concluir este percurso investigativo, compreendo que pesquisar a formação inicial de professores também foi — e continua sendo — uma forma de continuar formando-me. Entre perguntas, encontros e aprendizagens, sigo em movimento. Encerro esta pesquisa consciente de que algumas respostas foram construídas, mas, sobretudo, de que novas perguntas permanecem abertas. E é justamente nelas que pretendo seguir: defendendo os direitos das crianças e de suas infâncias, agora também como mestra e pesquisadora.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, M. A infância interroga a Pedagogia. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. *In*: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 108-113. (Obras Escolhidas, 1).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **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.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 94, p. 11, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2017. Homologada em 20 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 41-44, 23 dez. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BUJES, M. I.; DORNELLES, L. V. **Educação e Infância na Era da Informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2023.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. e ampl. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 1, p. 79–89, 15 dez. 2017.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREINET, C. **A pedagogia do trabalho**. São Paulo: Ática, 1990.

GARCIA, R. G. R. M. Educação superior do educador da primeira infância: a que demanda atende? **Anais do Seminário Nacional de Formação de Professores e do Congresso**

Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/725>. Acesso em: 17 jul. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2011

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014.

GATTI, B. Século 21 e a formação de professores no Brasil. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, v. 19, n. 53, p. 8-18, 17 dez. 2024.

GOBBI, M. A.; GALIAN, C. V. A.; CIARDELLA, T. M. Currículo e infância: O olhar das crianças, desde bebês, para a educação infantil e além. **Debates em Educação**, Maceió, vol. 13, n. 33, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p168-194>. Acesso em: 02 jan. 2025.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ITU. **Lei nº 2.428, de 13 de setembro de 2022**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/008z6>. Acesso em: 6 de maio. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Brasília, DF: IBICT. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/>. Acesso em: 6 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Itu (SP) | Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/itu.html>. Acesso em: 27 out. 2024

JENKS, C. **Constituindo a criança**. In: Revista Educação, Sociedade e Culturas, n. 17, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **Infância: Espaços e relações sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2007.

KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. 5. ed. rev. São Paulo: Summus 2022.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo, Editora Ática, 1992.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. Profissão professor: identidade em construção? *In*: OLIVEIRA, I. B.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: princípios para uma política pública**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 65-80.

KRAMER, S. **Infância: espaços e tempos**. São Paulo: Cortez, 2010.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, 2000.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 17 jul. 2025.

LOMBARDI, L. M. S. S. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2005.

LOMBARDI, L. M. S. S. **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-103922/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCOLINO, S.; SANTOS, M. W. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 287–311, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12684>. Acesso em: 17 jul. 2025.

MONARCA, C. **Educação da infância brasileira – 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, A. P. S. F.; SANTOS, M. W. Brincar na educação infantil: crianças, cotidiano, políticas e formação. **Colloquium Humanarum**, v. 21, p. 1-15, 2024.

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

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação profissional: entrevista concedida a Maria Lúcia Resende Lomba e Luciano Mendes de Faria Filho. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/88222>. Acesso em: 20 jul. 2025.

NÓVOA, A. **A transformação da escola e a formação de professores**. Palestra (2023). Produção: Sesc., 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AEADBbcmiZ8>. Acesso em: 15 maio 2025.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-seis**, NUPEIN/CED/UFSC, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan-jun 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p46>. Acesso em: 02 jan. 2024.

PERREIRA, F. Governo da infância e profissionalidade docente: narrativas em formação inicial de professores. **Porto: Educação, Sociedade & Culturas**, nº 29, p. 89-108 2009.

PINNAZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINTO, M. A Infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO M. **As crianças contextos e identidades**. Minho: IEC, 1997.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QVORTRUP, J. Nove Teses sobre a “Infância como um Fenômeno Social”. **Proposições**, vol. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.

REDIN, M. M. Infância: discutindo o termo pelo viés da história. In: **Seminário HISTEDBR**, 8., 2000, Campinas. Anais... Campinas: HISTEDBR, 2000. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/H43ASEPS. Acesso em: 12 abr. 2024.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643915>. Acesso em: 17 jul. 2025.

ROSEMBERG; F.; MADSEN, N. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (orgs.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro/ Brasília: CÉPIA/ONU Mulheres, 2011.

ROSEMBERG, F. **Educação infantil, políticas e desigualdades**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, M. W.; ROSA, A. C. E. S. Brincar na infância e na vida adulta: elementos para pensar uma docência brincante. **Humanidades & Inovação**, v. 8, p. 239-257, 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2007. p. 9-30.

SERBINO, R. V.; *et al.* **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SILVA, I. O. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. **Salto para o Futuro**, ano 2013, n. 10, p. 28-35, 2013.

VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

VASCONCELOS, T.; SARMENTO, M. J. **Educação de infância e políticas públicas: por uma pedagogia da emancipação**. São Paulo: Cortez, 2022.

VENTURINI, F.; RUSSO, R. **Mais Uma Vez**. Gravação por 14 Bis e Renato Russo, álbum Sete / relançada em Presente, EMI-Odeon. 1986.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZEN, G. C.; CARVALHO, M. I. S. S.; SÁ, M. R. G. B. Reflexões sobre as relações entre formação e experiência. **Revista Faculdade de Educação**, Universidade do Estado do Mato Grosso, v. 30, n. 2, jul.-dez. 2018.

APÊNDICES

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1 - Você é Pedagoga de formação certo? Por que escolheu a Pedagogia?
- 2 - Qual foi a Instituição em que você cursou Pedagogia?
- 3 - Por que escolheu esta Instituição?
- 4 - A modalidade do seu curso foi presencial, EaD ou semipresencial?
- 5 - Conte um pouco sobre sua formação inicial (o que se lembra de ter visto/estudado sobre a Educação Infantil, os conceitos, teorias, metodologias para o trabalho com as crianças pequenas);
- 6 - Por que escolheu a Educação Infantil?
- 7 - Em qual turma da Educação Infantil você está atuando como docente?
- 8 - Por que escolheu esta turma?
- 9 - Poderia expor suas considerações sobre o que é criança para você?
- 10 - No seu ponto de vista, quais são as atribuições do Pedagogo nos fazeres relacionados às infâncias e a criança?
- 11 - Você se lembra (aproximadamente) quantas e quais disciplinas estudou em seu curso de Pedagogia que abordaram temáticas específicas sobre criança e infâncias?
- 12 - Na sua opinião essas disciplinas foram suficientes para seu entendimento acerca dessas temáticas?
- 13 - E em que medida você relaciona os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial à sua experiência docente na Educação Infantil? Fale um pouco sobre isso.
- 14 - E seu cotidiano na escola? Me conta um pouco sobre ele, o que você destaca como desafio no trabalho com as crianças pequenas?
- 15 - Que mudanças você acredita que garantiriam melhorias na formação inicial, curso de Pedagogia que favoreceriam a prática cotidiana neste nível educativo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS 510/2016) (Entrevistas)

**“Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia: das Concepções às Práticas
Docente”**

Olá,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia: das Concepções às Práticas Docente”, que busca investigar a formação inicial docente para identificar em que medida as disciplinas específicas sobre criança e infâncias dos cursos de Pedagogia de algumas Universidades do interior do Estado de São Paulo, se aproximam ou se distanciam das especificidades da Educação Infantil, quais concepções sobre criança e Infâncias sugerem tais disciplinas e como se dão os desdobramentos dos conhecimentos adquiridos nestes cursos na prática pedagógica cotidiana.

A pesquisa será conduzida por mim, Karen Juliane Leme Palazon, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Campus Sorocaba, sob orientação da Prof.^a Dra. Maria Walburga dos Santos na linha de pesquisa - Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas.

Você foi selecionado (a) após aceito o convite para esta etapa da pesquisa, por representar uma maior diversidade expressiva de professores e professoras da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Itu.

No Brasil, não existem instituições superiores que formam professores para atuarem exclusivamente na Educação Infantil e por isso há muitas peculiaridades e características deste segmento e das crianças compreendida por ele, que acabam não sendo consideradas ou que são desconhecidas. A constituição de 1988 desvincula o atendimento da Educação Infantil da Assistência Social e reconhece o dever do Estado em seu artigo 208, em que garante às crianças de zero a cinco anos o atendimento em creches e pré-escolas, prioritariamente pelos Municípios em seu artigo 211, mas apenas o artigo 206 faz menção aos profissionais do ensino, sem especificar a área de atuação ou formação mínima, somente cita a valorização destes, plano de carreira e forma de ingresso. Tal qual o artigo 208, o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº. 8.069 de 1990, assegura o atendimento em creches e pré-escolas sem especificar o profissional que fará este atendimento. Os estudos e vivências da e para as infâncias no

contexto institucional e da Educação Infantil na formação de educadores são determinantes às práticas cotidianas educativas, por isso a formação inicial docente viabiliza ou deveria viabilizar, a construção de saberes e fazeres pedagógicos em consonância com as demandas atuais e específicas dessas infâncias.

Você será convidado(a) num primeiro momento, a responder perguntas fechadas para traçar seu perfil participante, seguida da coleta de um conjunto de informações sobre suas percepções, desafios e perspectivas de possibilidades que percebem presentes na realidade escolar da Educação Infantil de 0 a 5 anos dialogando com a prática cotidiana e conhecimentos específicos adquiridos nestes cursos. A entrevista será individual em locais previamente acordado, lhe será solicitada a autorização para gravação dos encontros/entrevistas, para transcrição destas pela pesquisadora do modo mais fidedigno possível e seleção dos materiais, feito isso, os relatórios lhe serão apresentados para validação das informações fornecidas. Para contribuir com a narrativa oral, oportunamente poderão ser introduzidas pela pesquisadora as temáticas pertinentes à pesquisa. Sendo assim, poderá narrar suas experiências e fatos relevantes vivenciados à seu tempo, da forma que se sinta confortável, e que lhe pareça relevante como contribuição à pesquisa.

A abordagem irá primar pelo respeito à sua intimidade, entretanto, esclareço que caso a participação na pesquisa gere estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões e relatos de memórias pessoais ou ainda constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma Rede de Ensino, diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não falar ou narrar algo que lhe cause constrangimento, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-la(o) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão ajudar a ampliar o conhecimento sobre a formação inicial de professores(as), principalmente no âmbito da Educação Infantil e contribuirá para a melhoria das práticas educacionais na educação deste segmento em relação ao município de Itu/SP.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas produzidos e/ou compartilhados por você, como também produzidos e/ou registrados com você pela pesquisadora, tais como cartas ou relatos/narrativos escritos por você e/ou pela pesquisadora, gerados nas entrevistas.

Uma vez concluída a coleta dos dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, sob a responsabilidade da pesquisadora e

garantido o uso somente para fins desta pesquisa.

As gravações em áudio realizadas durante a entrevistas na modalidade oral, serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita as gravações e feita a seleção, os relatórios serão apresentados aos participantes para validação das informações fornecidas.

Após tratamento dos dados pela pesquisadora os dados coletados serão armazenados por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Esse prazo visa garantir que os dados possam ser utilizados em futuras análises e estudos, respeitando as normas de confidencialidade e preservação dos dados. Caso os materiais sejam requeridos para uso em outros estudos, será solicitado o consentimento dos participantes.

Vale destacar que os participantes terão a liberdade de autorizar ou recusar a retenção dos materiais coletados. Caso o participante não autorize a retenção dos dados, esses serão destruídos de maneira segura imediatamente após a conclusão da pesquisa, sem prejuízo para sua participação no estudo. A recusa à retenção não afetará a participação ou o tratamento dos dados coletados durante a pesquisa.

Em caso de qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa, você receberá assistência imediata e integral, bem como terá direito à indenização. Todas as despesas com transporte e alimentação decorrentes da participação dos(as) candidatos(as) selecionados(as) para as entrevistas, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da entrevista.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados.

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: de segunda-feira a sexta-feira, das 08h às 12h (remotamente) e das 13h às 17h, (presencialmente).

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61)

3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

A pesquisa somente se realizará perante o aceite dos coordenadores, legitimando pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mantendo o sigilo das respostas que será assegurado pelo pesquisador. Se você tiver dúvidas ou precisar de mais informações, pode entrar em contato com a pesquisadora agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, portanto, assinalo abaixo:

Sim, autorizo a retenção dos materiais coletados.

Não, recuso a retenção dos materiais coletados.

*Caso o(a) participante não autorize a retenção dos dados, esses serão destruídos de maneira segura imediatamente após a conclusão da pesquisa, sem prejuízo para sua participação no estudo.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

Secretaria de Educação

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 do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Itu/SP, informo que o projeto de pesquisa intitulado **“A Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia, das Concepções às Práticas Docente”** apresentado pela pesquisadora, Karen Juliane Leme Palazon, e que tem como objetivo identificar como se apresenta a Educação Infantil na formação inicial e como são seus desdobramentos na prática de professores deste segmento atuantes no município de Itu, proporcionando maiores informações e discussões que poderão ajudar a ampliar o conhecimento sobre a formação inicial de professores(as) e contribuir para a melhoria das práticas educacionais na educação infantil, particularmente em relação ao município de Itu/SP; 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: 15 de 01 de 20 25

Karen Juliane Leme Palazon
Assinatura representante legal

Secretaria Municipal
de Educação



Fis. 21
Proc. 468
Ano: 2025

De: Departamento Educação Infantil
Para: Requerente

Processo nº 468/2025

Após análise da solicitação da requerente conforme solicitado à fl. 02 do presente procedimento administrativo, **defiro** as entrevistas a serem realizadas com as professoras da Rede Municipal de Ensino, mediante agendamento prévio, fora do horário de serviço.

Atenciosamente,

Itu, 15 de Junho de 2025.


Renata de Lourdes Michete
Diretor de Departamento de Educação Infantil

Ciente: Rosana Juliana Gomes Leite
Data: 15/06/2025