

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

REGIANE DE SOUZA

Memorial de Formação Acadêmica

**Entre Cuidados e Saberes: A Maternidade como Lente na Formação
Docente**

SÃO CARLOS - SP

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu filho, Rudá, pela presença constante ao longo de todo este percurso e por me lembrar, a cada etapa, da importância da coragem.

À querida Débora Nóbrega, que sempre é inspiração, ainda que à distância.

À minha orientadora, Ana Paula Gestoso, pela escuta atenta, pela orientação cuidadosa e pela dedicação durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

Meu agradecimento também à Eliana Marques, pelas conversas significativas e pelo apoio na construção e aprofundamento do tema escolhido.

E à Elisângela Sentanin, por sua participação generosa e pelo envolvimento atento em cada momento deste processo.

Resumo

O presente memorial de formação acadêmica tem por objetivo apresentar e refletir acerca da trajetória pessoal e profissional vivenciada ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A partir de uma abordagem qualitativa e descritiva, com foco narrativo, são descritas experiências formativas marcantes, especialmente aquelas vivenciadas em estágio na Educação Infantil. O texto também articula aspectos da maternidade com a construção da identidade docente, considerando percepções individuais e dialogando com contribuições teóricas abordadas nas disciplinas cursadas. Tal perspectiva busca promover uma reflexão crítica sobre os desafios e transformações da prática educativa, compreendendo-a como um processo contínuo e situado historicamente.

Palavras-chave: Memorial; Formação docente; Narrativas; Educação Infantil; Identidade profissional.

Abstract

This academic memoir aims to present and reflect on the personal and professional journey experienced throughout the Pedagogy undergraduate course at the Federal University of São Carlos (UFSCar). Based on a qualitative and descriptive approach with a narrative focus, striking formative experiences are described, especially those lived during an internship in Early Childhood Education. The text also articulates aspects of motherhood with the construction of the teaching identity, considering individual perceptions and engaging in dialogue with theoretical contributions addressed in the coursework. This perspective seeks to promote a critical reflection on the challenges and transformations of educational practice, understanding it as a continuous and historically situated process.

Keywords: Memoir; Teacher education; Narratives; Early Childhood Education; Professional identity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	5
3. A ESCOLHA DO CURSO	6
4. EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	8
4.1 A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: CUIDAR, OBSERVAR E APRENDER	15
4.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA AMPLIADA	16
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A FORMAÇÃO QUE SE FAZ COM A VIDA	21
REFERÊNCIAS	27

1. INTRODUÇÃO

O Memorial de Formação constitui um exercício reflexivo que visa resgatar, por meio da escrita narrativa, os principais marcos de uma trajetória formativa em desenvolvimento. Conforme destacam Connelly e Clandinin (2000, p. 123), “as narrativas são uma forma de conhecimento que pode ser usada para entender e interpretar a experiência humana”. Nesse sentido, este documento busca promover um olhar introspectivo sobre o percurso no curso de Pedagogia, considerando não apenas os aspectos acadêmicos, mas também os atravessamentos pessoais que influenciaram na construção da identidade docente.

A escrita memorialística é aqui compreendida como ferramenta pedagógica de valorização da experiência e da subjetividade no processo de formação, permitindo que o sujeito ressignifique sua trajetória e identifique, a partir dela, forças, fragilidades e elementos centrais de sua constituição como educador(a). Como aponta Nóvoa (1995, p. 25), “a formação de professores passa pela construção de uma identidade pessoal e profissional que se realiza nas histórias de vida e nos percursos individuais”.

Assim, este memorial pretende, por meio de memórias e reflexões, elucidar sobre experiências significativas que marcaram meu ingresso, permanência e envolvimento com o curso de Pedagogia, relacionando vivências passadas e atuais com fundamentos teóricos que sustentam uma prática pedagógica crítica, afetiva e transformadora.

Nessa perspectiva, o presente Memorial de Formação tem como finalidade principal registrar e refletir sobre minha trajetória no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), considerando os múltiplos atravessamentos que constituem minha identidade em construção como educadora. Por meio de uma perspectiva autobiográfica, o memorial resgata experiências significativas — pessoais, acadêmicas e profissionais — que contribuíram para meu desenvolvimento formativo, com ênfase em vivências relacionadas à Educação Infantil e à maternidade.

Ao narrar este percurso, compreendo que a formação docente não se restringe ao acúmulo de conteúdos ou ao domínio técnico de metodologias, mas envolve um profundo processo de autoconhecimento, reflexão crítica e compromisso ético com a prática educativa. Como argumenta Nóvoa (1995, p. 27), “não há formação sem uma implicação do sujeito”. A profissionalização docente exige que os professores reflitam sobre si mesmos, suas histórias e seus modos de estar na

profissão”. Por isso, este memorial assume um caráter reflexivo, no qual as experiências vividas ganham significado com base nas teorias estudadas e nos contextos nos quais estive inserida.

A opção por uma escrita narrativa se justifica pelo entendimento de que a narrativa constitui uma ferramenta potente na formação de professores, pois permite dar visibilidade à singularidade das trajetórias e aos sentidos atribuídos às vivências. Como destacam Connelly e Clandinin (2000), narrar é uma forma de compreender a experiência humana, de construir conhecimento e de (re)significar práticas e identidades. Assim, esta escrita busca não apenas descrever fatos, mas tecer sentidos a partir de eventos marcantes, articulando a experiência à reflexão crítica.

Nesse sentido, ao relatar momentos de minha escolarização, o reencontro com a universidade após a maternidade e os desafios enfrentados no estágio, busco dialogar com os principais autores e autoras que orientaram minha compreensão sobre infância, docência, práticas pedagógicas e processos educativos. O entrelaçamento entre a minha condição de mãe e a formação como professora é um dos eixos centrais deste memorial, pois, em meu caso, a maternidade foi um fator mobilizador da escolha pela Pedagogia e uma lente por meio da qual enxergo com maior sensibilidade os processos de ensino-aprendizagem e as necessidades das crianças.

A metodologia adotada nesta escrita tem como base os elementos autobiográficos e narrativos. O enfoque não está na linearidade cronológica dos acontecimentos, mas na seleção de episódios que se revelaram significativos em meu processo formativo. Como aponta Josso (2004, p. 23), “a escrita de si permite ao sujeito colocar em movimento um processo de aprendizagem de si mesmo, que é, ao mesmo tempo, individual e social”.

Dessa forma, o memorial estrutura-se em quatro partes principais: a contextualização da minha trajetória pessoal e educacional; a escolha pelo curso de Pedagogia e seus sentidos; a experiência com a Educação Infantil no estágio e no projeto de extensão; e, por fim, uma reflexão conclusiva que busca sistematizar aprendizagens e projetar perspectivas futuras para minha prática docente. Ao realizar este exercício de memória e análise, desejo reafirmar o compromisso com uma pedagogia crítica, afetiva e transformadora, capaz de promover espaços educativos mais justos, respeitosos e significativos para todas as infâncias.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Sou mãe solo do pequeno Rudá, de sete anos, e estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFSCar. Nasci e cresci na cidade de Marília/SP, onde vivenciei toda a minha escolarização em instituições públicas de ensino. Desde os primeiros anos, a escola se apresentou como um espaço marcado por relações autoritárias, pouca escuta e ausência de afeto. Professores que utilizavam gritos como estratégia de controle de sala, espaços superlotados e escassos recursos emocionais eram frequentes. Tais vivências deixaram marcas profundas e influenciaram meu distanciamento dos espaços escolares e do próprio desejo de aprender.

Refletindo sobre esse passado, compreendo hoje que as práticas autoritárias estavam inseridas em um contexto mais amplo de precarização do trabalho docente, falta de formação continuada e de valorização da escuta sensível. Ainda assim, como lembra Freire (1996, p. 25), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e sensibilidade diante de suas dores e alegrias”. Reconheço que fui privada dessa sensibilidade nos primeiros anos escolares, o que comprometeu meu vínculo com a aprendizagem naquele momento.

No entanto, ao longo do ensino fundamental, uma professora marcou positivamente minha trajetória: a professora D., de História, que me acompanhou durante vários anos e promoveu, com sensibilidade e escuta, debates críticos, ampliando meu interesse pelo conhecimento e pela educação. A experiência com essa docente foi fundamental para que eu percebesse que era possível um outro modo de ensinar, baseado no diálogo e no afeto. Como aponta Freire (1996), “não há ensino sem aprendizagem, e não há aprendizagem sem afeto”, e foi por meio dessa relação que comecei a sonhar com a possibilidade de um futuro na universidade.

3. A ESCOLHA DO CURSO

Após o Ensino Médio, ingressei em 2009 em uma universidade pública no estado do Paraná, onde iniciei um curso na área de Ciência da Informação. No entanto, não me identifiquei com a escolha e, em meio a uma série de mudanças pessoais e deslocamentos geográficos, optei por interromper a graduação. A vontade de retornar ao ensino superior permaneceu latente e se intensificou durante o período da pandemia de Covid-19, momento em que, vivenciando a maternidade solo e desafiadora, senti a necessidade urgente de compreender melhor as infâncias, para poder lidar com meu filho e suas múltiplas demandas.

Foi nesse contexto que a escolha pelo curso de Pedagogia se materializou. Eu queria romper com o ciclo de violências – físicas e simbólicas – que marcaram a educação tradicional que vivi na infância. A violência simbólica, como explica o sociólogo Pierre Bourdieu, é aquela que age de

forma silenciosa, fazendo-nos acreditar que certas regras, hábitos ou formas de pensar são "naturais", quando, na verdade, reforçam desigualdades e silenciam outras vozes e saberes (Bourdieu; Passeron, 1992). Ao longo do tempo, fui entendendo que acolher a criança em sua totalidade, com respeito às suas histórias e singularidades, era também um ato de resistência e de transformação. A maternidade, assim, foi uma experiência catalisadora e transformadora da minha identidade formativa. Como afirma Kramer (2003, p. 15), “a formação docente é um campo de disputas, atravessado por experiências, valores, afetos e saberes que se entrelaçam na constituição do ser-professor”.

Durante o primeiro semestre da graduação, mesmo em regime remoto, a disciplina de História da Educação despertou em mim um profundo interesse. As leituras de Philippe Ariès (1960) foram fundamentais para a compreensão de que a infância é uma construção social e histórica, marcada por diferentes concepções ao longo do tempo. Ariès (1960, p. 56) afirma que “a criança era vista como um adulto em miniatura”, sendo a educação voltada não para o desenvolvimento pleno do sujeito infantil, mas para o preparo precoce para a vida adulta.

Esse olhar histórico sobre a infância permitiu ressignificar muitas práticas que ainda persistem na sociedade atual, como o controle corporal, o silenciamento e a negação da expressão emocional das crianças. Nesse sentido, Vygotsky (1987, p. 123) nos lembra que “a criança se expressa por meio do corpo e do movimento, e é por meio dessa expressão que ela desenvolve sua identidade e compreensão do mundo ao seu redor”. A Pedagogia, assim, revelou-se para mim como um campo de saberes profundamente conectado à escuta, à ludicidade e ao respeito às infâncias.

Na UFSCar, o curso de Pedagogia, ofertado no campus de São Carlos, apresenta um Projeto Pedagógico (PPC) voltado à formação crítica, ética e socialmente comprometida do educador, pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFSCar, 2018). O PPC é fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), na Resolução CNE/CP, n. 2, de 01 de julho de 2015, que estabelece 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 e em outras legislações de âmbito nacional, como, por exemplo, a Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004 (que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e a lei que dispõe sobre o estágio (Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008). O documento destaca que o curso tem como finalidade “formar profissionais qualificados para atuar na docência na Educação Infantil e

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão e coordenação de processos educativos em espaços escolares e não escolares” (UFSCar, 2018, p. 7).

O curso possui duração de dez semestres e carga horária total de aproximadamente 3.365 horas, distribuídas entre componentes obrigatórios, optativos, estágios supervisionados, atividades teórico-práticas e o Trabalho de Conclusão de Curso. A metodologia de ensino proposta pelo curso valoriza a aprendizagem ativa, a pesquisa e o trabalho coletivo, estimulando o protagonismo discente. A avaliação é processual e formativa, considerando o desenvolvimento do estudante ao longo do curso e sua capacidade de reflexão e intervenção pedagógica (UFSCar, 2018).

Nesse sentido, pauta-se em uma proposta formativa crítica, reflexiva e socialmente engajada, consolidando-se como referência na formação de professores comprometidos com a educação pública e democrática. Ao enfatizar a integração entre ensino, pesquisa e extensão, o curso reafirma a indissociabilidade entre teoria e prática e promove uma formação docente voltada à transformação social e ao fortalecimento das instituições educativas.

4. EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como função fundamental promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, emocional, social, cognitivo e cultural, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2017). Nesse sentido, ela deve ser entendida como um espaço privilegiado de vivências e aprendizagens, em que a criança é reconhecida como sujeito histórico e de direitos, capaz de construir saberes a partir das interações e das experiências cotidianas (Oliveira, 2019). Assim, a Educação Infantil não se reduz à preparação para o Ensino Fundamental, mas assume papel essencial na formação integral e na ampliação das possibilidades de expressão, criatividade e autonomia infantil.

Dentro dessa perspectiva, o binômio cuidar e educar emerge como princípio estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Cuidar e educar são dimensões indissociáveis do trabalho docente, uma vez que o cuidado é, simultaneamente, um ato educativo e uma condição para o desenvolvimento e o aprendizado da criança (Kuhlmann Júnior, 2000). O ato de cuidar ultrapassa a dimensão biológica ou assistencial e envolve a atenção às necessidades afetivas, emocionais e cognitivas da criança. Educar, por sua vez, implica mediar processos de construção de

conhecimento, promovendo experiências significativas que possibilitem à criança compreender e atuar no mundo (Campos; Rosember, 2011).

Essa indissociabilidade entre cuidar e educar reforça a concepção de criança como ser integral, que aprende e se desenvolve nas relações e interações cotidianas. Conforme aponta Kramer (2006), o educador da infância deve compreender que o cuidado se dá por meio de gestos, escutas e atitudes que acolhem e valorizam a singularidade de cada criança, ao mesmo tempo em que o ato educativo se concretiza nas oportunidades de exploração, descoberta e reflexão que a prática pedagógica oferece. Assim, a Educação Infantil se consolida como espaço de formação humana, no qual o cuidado e a educação se entrelaçam para garantir o direito das crianças a uma infância plena, rica em experiências e aprendizagens.

No segundo ano do curso, em 2022, com o retorno das atividades presenciais, tive a oportunidade de integrar um projeto de extensão em uma escola de Educação Infantil vinculada à UFSCar, atualmente denominada Colégio de Aplicação. Coincidentemente, essa também era a escola que meu filho passou a frequentar, o que me permitiu uma vivência única e significativa: acompanhar sua experiência escolar ao mesmo tempo em que desenvolvia meu processo formativo.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos, CAU, é uma unidade vinculada ao Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da UFSCar. Seu contexto está focado na Educação Infantil (crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses), articulando as funções de ensinar, cuidar, brincar, além de pesquisa, extensão e formação docente. O CAU (antiga Unidade de Atendimento à Criança – UAC) foi criado para atender à Educação Infantil no município de São Carlos/SP.

Embora eu não tenha encontrado um texto completo público recente do Projeto Político Pedagógico (PPP) detalhado em minhas buscas, é possível inferir alguns aspectos:

- O Regimento Interno do CAU menciona explicitamente que as práticas educativas para Educação Infantil devem obedecer ao PPP da Unidade.
- O PPP deve contemplar, além das atividades de ensino, os cuidados, o brincar, pesquisa, extensão, formação de docentes, inovação pedagógica e práticas inclusivas. Essas dimensões já estão previstas nas finalidades (ensino, pesquisa, extensão, formação docente, respeito à diversidade) definidas no Regimento. A comunidade escolar participa de processos como eleição de direção e coordenação administrativa, o que indica que gestão democrática é um elemento integrante da estrutura pedagógica.

- Além disso, a proposta pedagógica do CAU está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, baseia-se em Ensino, Pesquisa e Extensão. O Colégio deve integrar essas três dimensões em sua atuação, especialmente voltadas à Educação Infantil. Formação docente inicial e continuada: Espaço de estágio, observação, formação de futuros professores nas licenciaturas. Cuidado e brincar: função de acolher a criança, não apenas sob o aspecto formal de ensino, mas respeitando condições de desenvolvimento infantil e ludicidade. Inclusão e diversidade: respeito às diferenças, práticas inclusivas, políticas culturais/étnico-raciais (embora não haja informação detalhada sobre todas as ações, há evidências de vivências artísticas com perspectivas étnico-raciais no CAU).

Assim, o Colégio de Aplicação constitui-se como uma escola-laboratório de Educação Infantil, com compromisso com a formação docente, pesquisa e extensão, estruturado por meio de regimento interno e orientado por um PPP que articula funções de ensinar, cuidar, brincar, inclusão e inovação pedagógica.

Logo de início, estive no Grupo 4, com crianças entre quatro e cinco anos, em atividades supervisionadas pela professora M., minhas vivências nesse espaço foram transformadoras. A sensibilidade da docente ao lidar com os sentimentos das crianças, acolhendo o choro, os conflitos e as frustrações com empatia e escuta ativa, contrastava fortemente com a experiência que tive na minha infância escolar. As rodas de conversa, os projetos construídos a partir dos interesses dos pequenos e o respeito às suas vozes revelavam uma concepção de infância como sujeito de direitos e protagonista no processo educativo. A docente promoveu assembleias com o grupo, nas quais todas as crianças tinham a oportunidade de relatar acontecimentos vivenciados no contexto escolar, sejam eles agradáveis ou desagradáveis, favorecendo, assim, a expressão individual, a escuta sensível e o exercício da convivência democrática.

A convivência nesse ambiente reforçou minha crença na importância de práticas pedagógicas baseadas na escuta, no diálogo e na afetividade. Como afirma Oliveira (2002, p. 23), “a prática educativa na Educação Infantil deve estar centrada na valorização das interações, da brincadeira e do respeito às diferentes formas de expressão da criança”.

Compreendi, nessa vivência, que estar em um espaço de formação continuada, com proporção adequada entre educadores e crianças e abertura para a pesquisa e reflexão pedagógica, faz toda a diferença no processo de aprendizagem. Essa experiência reafirmou meu compromisso

com uma educação humanizadora, sensível às singularidades da infância e comprometida com a transformação social.

A prática na Educação Infantil no colégio da UFSCar foi um momento de virada em minha formação. Pude observar de forma concreta o que havia estudado teoricamente nas disciplinas da graduação, assim como desenvolver um olhar mais aguçado sobre as relações pedagógicas. O grupo de crianças com o qual atuei demonstra espontaneidade, criatividade e autonomia — aspectos que contrastavam com a concepção tradicional da infância ainda presente em muitos contextos escolares, em que se esperam das crianças comportamentos disciplinados e silenciosos.

A observação atenta das interações entre professoras e crianças, assim como minha inserção no cotidiano escolar, permitiram uma compreensão mais profunda sobre o papel do educador na mediação das experiências infantis. Foi notável o quanto a escuta ativa e o reconhecimento das emoções das crianças criavam um ambiente acolhedor e seguro para o desenvolvimento integral. Como destaca Oliveira (2002), na Educação Infantil, “a afetividade não é um adereço, mas um elemento estruturante das relações pedagógicas”.

Também percebi que a prática pedagógica ganha profundidade quando é sustentada por um projeto educativo que valoriza o protagonismo infantil. As atividades propostas não partiam de roteiros prontos, mas sim dos interesses e curiosidades das próprias crianças, que muitas vezes surgiam em conversas informais, brincadeiras ou situações espontâneas. A experiência na escola reforçou minha compreensão da pedagogia como um processo dinâmico, vivo e co-construído entre adultos e crianças.

Vale enfatizar que o brincar e as interações constituem os eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa etapa, as experiências lúdicas e as relações sociais são compreendidas como fundamentos para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais, éticas e corporais (Brasil, 2017). Assim, o currículo da Educação Infantil deve ser organizado de modo a garantir tempos, espaços e situações que favoreçam tanto a brincadeira quanto as múltiplas formas de interação entre crianças e adultos.

As DCNEI e a BNCC (Brasil, 2017) estabelecem que o brincar é uma atividade essencial à infância, pois possibilita à criança expressar-se, imaginar, criar e elaborar sentidos sobre o mundo que a cerca. Ao brincar, a criança reproduz, ressignifica e transforma as experiências vividas em seu cotidiano, exercitando a autonomia, a criatividade e a construção de conhecimentos. Nesse sentido,

o brincar não deve ser entendido como mero entretenimento, mas como um ato de cultura e aprendizagem, no qual a criança participa ativamente da produção de significados (Kishimoto, 2011).

As interações, por sua vez, configuram-se como experiências pedagógicas que favorecem o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Por meio delas, os sujeitos aprendem a conviver, negociar regras, respeitar diferenças e compartilhar afetos (Vygotsky, 1998). Nas DCNEI o item 2.2 apresenta a concepção de "criança", e nesta definição podemos ver a importância das interações: "Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (Brasil, 2010, p. 12). O item 11 das DCNEI também mostra as brincadeiras e as interações como eixos do currículo: "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]" (Brasil, 2010, p. 25). Dessa forma, a escola deve promover um ambiente em que o diálogo, a cooperação e a escuta sejam valores centrais do cotidiano educativo.

Do ponto de vista pedagógico, cabe ao professor organizar situações em que o brincar e as interações ocorram de forma intencional, garantindo a mediação necessária para potencializar aprendizagens. Segundo Oliveira (2012), o educador atua como um mediador cultural, criando condições para que o brincar se torne uma experiência de desenvolvimento e não apenas uma atividade espontânea. Essa mediação, contudo, não implica controle, mas o reconhecimento da criança como sujeito ativo, capaz de propor, decidir e refletir sobre suas próprias ações (Sarmiento; Gouvea, 2009).

Nesse sentido, o brincar e as interações são dimensões indissociáveis da Educação Infantil e devem ser compreendidos como princípios ético-políticos e estético-pedagógicos do trabalho docente. Eles materializam uma concepção de infância que valoriza a participação, o diálogo, a ludicidade e o direito de aprender em um contexto de relações significativas. Assim, o currículo da Educação Infantil deve reconhecer o brincar e as interações não como atividades complementares, mas como práticas fundantes da educação de qualidade, comprometida com a cidadania e a formação humana.

A maternidade foi para mim, em muitos momentos, um recurso formativo e afetivo. Estar próxima do meu filho no contexto escolar foi profundamente revelador. Pude acompanhar seu processo de adaptação, suas relações com colegas e professoras e suas descobertas cotidianas, ainda

que eu não estivesse na mesma sala que ele. Isso me permitiu olhar para as crianças com um misto de empatia e responsabilidade: como educadora em formação, compreendi que o olhar cuidadoso que desejava para meu filho era o mesmo que deveria construir em relação a todas as crianças. Nesse sentido, a maternidade não se opôs à minha formação docente, mas a potencializou.

Reforço aqui a importância de conceber a educação infantil como espaço de cuidado, escuta e respeito às particularidades de cada criança. Como defende Rocha (2000), “cuidar e educar são dimensões inseparáveis do trabalho pedagógico com crianças pequenas, não podendo ser hierarquizadas ou dissociadas”.

Ao acompanhar as práticas da professora da sala, percebi o quanto o educador precisa estar em constante reflexão sobre sua prática. Não se tratava apenas de “dar aula”, mas de pensar cotidianamente sobre as condições da sala, as interações estabelecidas, os conflitos emergentes e, principalmente, sobre as escutas possíveis. Como nos lembra Tardif (2002), “o saber docente é um saber da experiência, construído no fazer e no refletir sobre o fazer”.

Essa perspectiva prática e reflexiva me levou a questionar e reformular algumas crenças sobre a infância e a educação que ainda carregava. Para esse autor, os saberes docentes “são sempre heterogêneos, sendo construídos na interface entre a formação acadêmica, prática cotidiana e experiências pessoais” (p. 36). A heterogeneidade dos saberes docentes, conforme analisado por Tardif (2002), refere-se à variedade e complexidade dos conhecimentos que os professores mobilizam no exercício de sua prática pedagógica. Essa característica é fundamental para entender como o professor constrói e organiza seus saberes a partir de múltiplas fontes e contextos, englobando tanto saberes formais quanto informais.

A heterogeneidade se dá, portanto, pela coexistência e interdependência de saberes de diferentes naturezas, que podem ser técnicos, científicos, práticos e até intuitivos. Essa pluralidade reflete a complexidade da profissão docente, na qual o professor não apenas aplica conteúdos formais, mas também utiliza experiências, valores e práticas adquiridas ao longo de sua trajetória. Além da heterogeneidade, outros aspectos que configuram os saberes docentes incluem a pluralidade, a composição, a hierarquia e a interatividade. Os saberes docentes são, essencialmente, plurais, pois resultam da combinação de diferentes fontes de conhecimento, que vão desde os saberes acadêmicos, como as teorias pedagógicas, até os saberes práticos, como as experiências adquiridas no cotidiano da sala de aula. Essa pluralidade se traduz na variedade de abordagens pedagógicas que um docente pode adotar em diferentes contextos, sendo flexível e adaptável às

necessidades dos alunos e às exigências do currículo. Essas características – heterogeneidade, pluralidade, composição, hierarquia, interatividade e relacionalidade – apontam para a complexidade do trabalho docente, que exige do professor uma grande capacidade de adaptação, reflexão crítica e integração de saberes diversos, de modo a atender às demandas da educação e promover a aprendizagem significativa dos alunos. Ao vivenciar os diferentes contextos pedagógicos da escola, pude perceber como esses saberes se constituem de forma contínua, no fazer refletido e no refletir sobre o fazer.

Se, por um lado, a universidade proporciona o arcabouço teórico fundamental, por outro, o estágio, ou seja, a experiência prática possibilita a compreensão das múltiplas camadas que envolvem o ato educativo em sua concretude. Trazendo a reflexão acerca da articulação entre teoria e prática no processo formativo docente, remetendo diretamente às discussões propostas por Maurice Tardif sobre a natureza e a constituição dos saberes docentes. É importante destacar que, para o autor, o conhecimento mobilizado pelos professores não se reduz ao domínio de teorias pedagógicas ou conteúdos disciplinares; ele é plural, heterogêneo e construído na interseção entre formação acadêmica, prática profissional e experiência de vida (Tardif, 2014).

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes se organizam em diferentes categorias: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Enquanto os três primeiros têm origem em instituições formais de ensino e configuram o arcabouço teórico do professor, os saberes experienciais derivam da prática cotidiana, da observação, da interação com os alunos e da resolução de problemas concretos da docência. Assim, a formação docente não se encerra no espaço universitário, mas se prolonga e se reconstrói continuamente na vivência da profissão.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado tem um papel de destaque na constituição dos saberes experienciais, pois é nele que o futuro professor confronta os conhecimentos teóricos aprendidos na universidade com as realidades complexas do cotidiano escolar. Conforme Tardif e Raymond (2000), “os saberes experienciais se constituem a partir do trabalho e no trabalho, pela prática e pela reflexão sobre a prática” (p. 215). Essa dimensão prática possibilita ao professor compreender a educação como um fenômeno vivo e contextualizado, em que as relações humanas, os imprevistos e as particularidades de cada grupo de alunos exigem decisões pedagógicas sensíveis e situadas. Foi nesse espaço de percepções e aprendizagem que fui me constituindo como futura professora.

Os saberes experienciais se caracterizam, portanto, por serem situados, pessoais e dinâmicos. Eles não são prescritos em manuais nem podem ser plenamente ensinados em cursos de formação, pois emergem da experiência concreta e da reflexão sobre o fazer docente (Tardif, 2014). São saberes que se sedimentam na memória e na identidade profissional do professor, constituindo um repertório prático de ações, estratégias e valores que orientam o agir pedagógico. Como destaca o autor, “o saber dos professores é um saber plural, formado pela integração de diversos saberes de origem social e profissional, mas cuja base está enraizada na experiência cotidiana do trabalho” (Tardif, 2002, p. 49).

Desse modo, o processo formativo que articula teoria e prática representa um movimento essencial de construção reflexiva dos saberes docentes. A universidade fornece o suporte teórico e metodológico, mas é na experiência concreta, mediada pela observação, pela interação com as crianças e pela análise crítica das situações vividas, que o conhecimento pedagógico se torna significativo e se transforma em saber profissional. A docência, portanto, não é mera aplicação de teorias, mas um processo de produção contínua de saberes, no qual o professor é também pesquisador e produtor de conhecimento sobre sua prática.

Assim, na perspectiva de Tardif (2002), compreender a docência implica reconhecer que os saberes experienciais são constitutivos da identidade profissional e devem ser valorizados na formação inicial e continuada. Eles conferem à profissão docente um caráter reflexivo e autônomo, pois permitem que o professor reelabore suas crenças, reconstrua seus referenciais e atue de forma crítica e contextualizada no cotidiano escolar.

4.1 A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: CUIDAR, OBSERVAR E APRENDER

No ano subsequente, permaneci como bolsista no mesmo Colégio vinculado à UFSCar, desta vez atuando em uma sala com crianças de dois a três anos de idade. A mudança no perfil etário demandou a observação de novas dinâmicas e a adaptação a um contexto em que as demandas de cuidado se entrelaçavam com as práticas pedagógicas. A experiência revelou-se singular, na medida em que pude acompanhar de perto o trabalho de uma outra docente, cujas abordagens didático-pedagógicas eram atravessadas por projetos interdisciplinares, como a prática de yoga e a capoeira — ambos adaptados com sensibilidade para a faixa etária em questão. Uma vez por semana, realizava-se a prática de yoga com as crianças, utilizando-se músicas, movimentos

e posturas corporais que, em diversos momentos, representavam animais. As crianças participavam ativamente da atividade, acompanhando os gestos e orientações expressos nas canções e na condução da prática pela professora. Ao final, a docente entoava uma música de ritmo mais calmo, orientando as crianças a deitarem-se e relaxarem, concentrando-se na respiração. A atividade era finalizada em um ambiente de tranquilidade e recolhimento, com todas as crianças deitadas sobre o tatame, promovendo um momento de serenidade e autocontrole corporal. As atividades, embora lúdicas e corporais, não se limitavam à recreação: havia intencionalidade educativa orientada ao desenvolvimento motor, à expressão corporal e ao cultivo da atenção e do autocuidado.

O que mais me chamou atenção nessa fase foi a fluidez com que as crianças pequenas se entregavam às experiências propostas. Isso reforçou em mim a convicção de que, desde muito cedo, elas são sujeitos ativos, potentes e capazes de construir sentidos sobre o mundo. Essa perspectiva se distanciava de uma visão assistencialista da Educação Infantil e se aproximava de concepções contemporâneas de infância como tempo de cultura, imaginação e participação.

Nesse sentido, é importante reconhecer que as crianças pequenas são plenamente capazes de se engajar em propostas significativas, desde que respeitem suas singularidades e ritmos. Como destaca Oliveira (2002), “a criança pequena é um sujeito de direitos, que pensa, age e constrói conhecimentos desde muito cedo” (p. 37). A concepção de infância que sustenta tais práticas rompe com a visão meramente assistencialista, ao passo que reconhece a potência investigativa e expressiva do sujeito infantil. Ainda que o cuidado seja um eixo fundamental nesse estágio do desenvolvimento, ele não se opõe à ação pedagógica, mas a constitui. Como afirma Kramer (2003), “cuidar e educar são dimensões indissociáveis no trabalho com crianças pequenas” (p. 27), o que reforça a necessidade de práticas integradas, que promovam a aprendizagem em contextos de afeto, segurança e escuta sensível.

4.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA AMPLIADA

No desenvolvimento do meu estágio supervisionado obrigatório da Educação Infantil, na mesma instituição, agora atuando com uma turma de crianças entre quatro e cinco anos de idade. Esse período coincidiu com o último ano de meu filho nessa mesma escola, o que adicionou uma camada significativa de envolvimento afetivo e observação participante à minha experiência formativa. Estagiar em uma turma situada ao lado da sala frequentada por meu filho possibilitou

encontros cotidianos, afetivos e espontâneos, que reforçaram em mim a compreensão da infância como um tempo de presença, escuta e vínculos significativos. Ao atuar com crianças em uma faixa etária próxima à dele, percebi uma fluidez maior na comunicação, favorecida por um entendimento mais sensível das linguagens infantis, das expressões emocionais e da lógica do brincar.

Com essa turma, desenvolvi um projeto sobre o plantio de sementes de flores em diferentes espaços da escola. A proposta nasceu da curiosidade manifestada pelas crianças sobre os ciclos da natureza e foi articulada em torno da observação, do cuidado cotidiano com as plantas e da espera ativa pelo florescimento. O envolvimento das crianças no processo — da semente à observação do crescimento — evidenciou o quanto experiências sensoriais, concretas e contextualizadas possibilitam a construção de saberes. A proposta foi planejada de forma colaborativa, em diálogo constante com a professora regente, o que possibilitou uma construção conjunta, sensível e coerente com o cotidiano das crianças. O planejamento emergiu da escuta atenta às curiosidades do grupo — em especial, o interesse pelas sementes e pelo ciclo das plantas — e transformou-se em um projeto inspirado na obra *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago.

Essa articulação entre literatura, natureza e imaginação nasceu do princípio de que o currículo na Educação Infantil deve ser vivo e flexível, partindo dos interesses e experiências das crianças, conforme propõem as DCNEI e a BNCC (2007). Esse diálogo com a professora foi fundamental para criar um espaço de trocas e reflexões pedagógicas, permitindo que o planejamento respeitasse tanto os objetivos formativos do estágio quanto a rotina da sala. Essa abertura configurou um verdadeiro exercício de formação docente, pautado na observação e na escuta, reafirmando a ideia de Freire (1996) de que ensinar exige disponibilidade para aprender com o outro e reconhecer o saber que cada sujeito traz em sua trajetória. Assim, o objetivo do projeto foi desenvolver uma proposta a partir da literatura de José Saramago “A Maior Flor do Mundo”, aliando ao processo de plantar uma semente, com o propósito de desenvolver a criatividade e imaginação de forma coletiva. Esse tema foi escolhido de acordo com o interesse das crianças por sementes encontradas nos espaços da Instituição, pois sempre procuravam por sementes no parque e apresentavam aos adultos e demais crianças como tesouros da natureza.

A proposta foi construída em três etapas. Durante a vivência, as crianças demonstraram intensa participação, curiosidade e envolvimento afetivo. A exibição do curta-metragem e a releitura da história de Saramago despertaram encantamento e interpretações criativas, revelando o quanto a literatura infantil é potente como mediadora de emoções, imaginação e linguagem. Cada fala das crianças trazia uma leitura singular do mundo, reforçando o que Malaguzzi (1999)

denomina de “cem linguagens da infância”: múltiplas formas de expressão — verbal, gestual, plástica, simbólica — que revelam modos próprios de pensar e comunicar-se. Essa diversidade foi valorizada em todos os momentos, especialmente quando o grupo recriou a narrativa com suas próprias palavras e imagens, exercitando autoria e sensibilidade.

Os aspectos mais positivos da vivência residiam na construção de uma relação de troca e co-autoria junto à professora e às crianças. O processo foi marcado pela partilha de saberes e pela valorização da escuta como prática pedagógica, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos de conhecimento, como destaca Vygotsky (1998), ao afirmar que o aprendizado é um processo social e interativo. Ao integrar o cuidar, o brincar e o aprender, o projeto promoveu experiências significativas que articularam cognição e emoção, pensamento e imaginação.

O estágio foi realizado no CAU, com crianças do Grupo 4 (faixa etária entre 4 e 5 anos de idade).

1 – Curta-metragem baseada na história “A Maior Flor do Mundo”, de José Saramago, que foi transmitido na sala por um retroprojektor.

2 – Roda de conversa sobre as imagens, abordagens da curta-metragem e reflexões que foram complementadas com o livro impresso. Nesse momento, fui apresentando as imagens na perspectiva de que as crianças criassem uma história a partir de suas percepções. Essa nova versão, criada a partir da visão das crianças, foi registrada pela professora da sala, sem nenhuma intervenção e alteração. Nesse contexto, falamos sobre a importância da água e do sol como fatores fundamentais para que a planta consiga crescer e se desenvolver de forma saudável, além de “muito amor e carinho” (palavras de uma das crianças).

História contada pelas crianças do grupo 4 da manhã, a partir do livro “A maior flor do mundo”, de José Saramago

Título das crianças: *“Cuidando de uma flor ou pulando de uma flor de pé de feijão”*

Era uma vez cuidando de uma flor.

O menino pula pela janela e depois uma cerca.

Ele foi para a floresta cuidar das plantinhas.

Ele pegou água e jogou em gotinhas na florzinha.

A flor cresceu, cresceu, cresceu e foi até o céu e o sol.

Ela foi até a chuva e o espaço.

Depois o menino dormiu. A flor estava viva e deu uma pétala para cobrir ele.

A mãe e o pai estavam procurando o menino. Quando a mãe encontrou, ela abraçou o filho e ficou contente.

Depois eles celebraram o aniversário dele (comemoraram).

A florzinha estava toda murcha. Ela precisava de água e sol para crescer e ficar bela e bonita.

Eles estavam comemorando o aniversário da plantinha que era um girassol.

PIRIRIM, PIRIRIM, PIRIRIM...

A HISTÓRIA CHEGOU AO FIM!

3 – Cada criança plantou algumas sementes de girassol em um pequeno vaso, fazendo furos com os dedos e colocando terra para fechar. Elas regavam os vasinhos todos os dias e estavam na expectativa de levarem para casa um girassol. Em seguida, plantaram mais sementes em um canteiro central posicionado no parque, que também cuidavam todos os dias. Conforme a BNCC para a Educação Infantil, as interações e as brincadeiras fazem parte dos eixos estruturais da educação infantil e são eles que asseguram às crianças os direitos de aprendizagem, que são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Campos de experiências que abrangem essa proposta de intervenção: - Escuta, fala, pensamento e imaginação - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A turminha se interessou pelas imagens do curta e do livro e foi criativa na história desenvolvida por elas. Depois, com as mãos na terra, participaram daquele momento com curiosidade e muito interesse. Conversamos sobre a importância de cuidar dos vasinhos e do canteiro, colocando água nos próximos dias para a semente germinar, crescer e a flor nascer. Por fim, houve uma conversa de conscientização das crianças com as outras turmas para que cuidassem e não arrancassem as plantinhas que iriam crescer naquele espaço comum a todos os grupos. Como defende Barbosa (2006), “a experiência educativa da criança pequena deve ser vivida em um espaço que acolha sua corporeidade, sua imaginação, sua curiosidade e sua capacidade de interagir com o

mundo” (p. 18). Ver as flores desabrochando junto às crianças foi um momento simbólico e profundamente pedagógico, marcado pela construção coletiva de sentidos.

A avaliação das vivências, em relação aos objetivos propostos, mostrou-se bastante positiva. As crianças compreenderam, por meio da experiência, o processo de germinação e crescimento das plantas, bem como a importância dos elementos naturais envolvidos. Mais do que o conteúdo em si, foi possível observar o desenvolvimento de atitudes de cuidado, observação e encantamento com o ciclo da vida — aprendizagens que transcendem o cognitivo e tocam o campo do sensível. A proposta, portanto, cumpriu seu propósito de promover um aprendizado significativo, pautado pela escuta, pela partilha e pela construção conjunta do conhecimento, reafirmando a infância como um tempo de imaginação, descoberta e afeto.

Entretanto, também emergiram desafios. O principal deles foi garantir espaço e tempo para as falas individuais, respeitando o ritmo e as formas de expressão de cada criança. Em alguns momentos, foi preciso conter o impulso adulto de direcionar, compreendendo que a escuta é, em si, uma prática educativa. Essa reflexão dialoga com Freire (1996), que defende a importância da humildade e do respeito na relação pedagógica, e com Malaguzzi (1999), que vê o educador como alguém que observa e acompanha o pensamento infantil, sem sufocar sua criatividade.

Essa experiência reafirmou o que Freire (1996) defende sobre o ato educativo como um processo de diálogo e reciprocidade, no qual todos aprendem e ensinam. Também dialoga com Malaguzzi (1999), ao evidenciar que as cem linguagens da infância se manifestam quando o adulto reconhece e respeita a multiplicidade de expressões infantis. Assim, tanto a professora quanto eu aprendemos a ver o conhecimento não como algo transmitido, mas como algo tecido em conjunto — no olhar curioso das crianças, na paciência do cuidar e na beleza de acompanhar o florescer de uma ideia.

Outra experiência marcante a partir desse estágio foi a participação no projeto “Pequenos Cientistas”, conduzido pela professora regente nessa mesma sala que me convidou para o projeto que se iniciava neste momento. A proposta envolvia explorar com as crianças misturas de materiais, observar reações químicas simples e discutir processos naturais como fermentação e formação de fungos. O Projeto *Pequenos Cientistas* emergiu do genuíno interesse e da curiosidade das crianças em investigar e compreender o ambiente que as cerca. A proposta teve como finalidade introduzir os primeiros passos rumo a uma alfabetização científica, incentivando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais fundamentais para a formação integral e para o

exercício da cidadania. Considerando que o Colégio atende diversas famílias do município de São Carlos, o projeto foi idealizado como uma ação de extensão que aproximasse a comunidade escolar da sociedade local. Assim, ao utilizar as instalações do próprio Colégio para a realização das atividades voltadas à Educação Infantil, buscou-se não apenas fomentar o gosto pela descoberta e pela investigação, mas também retribuir à comunidade o apoio constante às práticas de ensino e pesquisa desenvolvidas pela instituição.

Durante as atividades, a professora demonstrava total dedicação, atuando como mediadora sensível entre o conhecimento e as experiências das crianças. Seu olhar atento às pequenas descobertas — uma fala curiosa, uma certa empolgação — reforçava o sentido do projeto como espaço de construção coletiva. Eu, como estagiária, pude observar e também participar ativamente dessas interações, ora assumindo o papel de observadora, ora de parceira nas explorações e conversas. Essa alternância me permitiu compreender mais profundamente a importância da escuta pedagógica e do envolvimento afetivo na relação educativa.

A investigação partia sempre da curiosidade dos pequenos, respeitando sua linguagem e ampliando suas hipóteses sobre o mundo. De forma lúdica e experimental, o projeto aproximava as crianças de práticas científicas, reforçando o potencial da Educação Infantil como espaço de pesquisa e não apenas de preparação para etapas posteriores da escolarização. Como afirma Kishimoto (2007), “o brincar é o meio pelo qual a criança investiga, formula hipóteses, constrói e reconstrói saberes” (p. 44), o que reafirma o papel da ludicidade como eixo articulador do currículo na infância.

Essas vivências, ancoradas no cotidiano escolar e orientadas por uma escuta ativa às crianças, contribuíram de forma significativa para minha formação docente. Reafirmaram a importância de uma prática pedagógica que se comprometa com os direitos das crianças à participação, à escuta e à experiência estética e investigativa. Também consolidaram em mim a convicção de que é possível e necessário educar com intencionalidade, sensibilidade e reflexão contínua, como propõe Schön (2000), ao defender a prática reflexiva como parte integrante da formação profissional do educador.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A FORMAÇÃO QUE SE FAZ COM A VIDA

Ao rememorar minha trajetória acadêmica por meio deste memorial, compreendo que minha formação não se dá de forma linear, nem tampouco dissociada das experiências pessoais. A escolha pelo curso de Pedagogia foi atravessada por questões íntimas, como a maternidade, mas também pelo desejo profundo de romper com práticas autoritárias herdadas por gerações. Nesse sentido, a formação docente se apresenta como um processo contínuo, que articula vivências, saberes teóricos e experiências práticas.

O exercício de escrever sobre minha formação também evidenciou que minha identidade profissional está em constante construção. As experiências vivenciadas na Educação Infantil, em especial no estágio, revelaram o quanto a prática pedagógica exige sensibilidade, escuta, planejamento e, sobretudo, reflexão. Como bem observa Schön (2000), o professor é um “praticante reflexivo”, alguém que, ao atuar, também repensa e ressignifica suas ações, produzindo conhecimento a partir da prática.

Entendo hoje que a docência não é apenas uma escolha profissional, mas um compromisso ético com a formação humana. Essa compreensão se dá no contato com as crianças, nas inquietações diante das desigualdades, na escuta atenta aos seus desejos e nas tentativas de construir um espaço educativo democrático e justo. Assim como Freire (1996) contribui, “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, e é por meio do afeto, da coerência e do compromisso social que desejo construir minha trajetória como educadora.

As vivências na Educação Infantil, seja como bolsista ou como estagiária, representaram mais do que etapas curriculares: foram territórios de formação atravessados por experiências éticas, afetivas e epistemológicas. Ser mãe e professora em formação no mesmo espaço e tempo me possibilitou articular as dimensões subjetiva e profissional da docência, o que reforçou a compreensão de que a identidade docente se constitui na articulação entre a vida pessoal e o fazer pedagógico. Como aponta Josso (2004), a constituição da identidade profissional implica a reconstrução permanente da experiência vivida, permitindo ao sujeito compreender-se em sua trajetória.

Essas experiências reafirmaram a centralidade da escuta, da observação e da prática reflexiva no cotidiano da Educação Infantil. A formação docente, como afirma Nóvoa (1995), se dá a partir da capacidade de narrar, refletir e significar a própria prática, reconhecendo-se como sujeito em constante processo de constituição. Nesse percurso, compreendi que ensinar exige sensibilidade,

corporeidade e presença — qualidades que a maternidade, em diálogo com a docência, contribuiu para aguçar.

O que se aprende no chão da escola, com as crianças, com os colegas e com as professoras regentes, ultrapassa os limites dos conteúdos formais. Aprende-se a escutar com atenção, a intervir com ética, a planejar com intencionalidade e a refletir com profundidade. E, sobretudo, aprende-se que cuidar e educar são práticas que se constroem com o tempo, com a experiência e com a disponibilidade para se transformar constantemente.

Portanto, o estágio supervisionado foi mais do que uma etapa curricular: foi um território de formação em múltiplos níveis — afetivo, profissional, ético e epistemológico. Pude experimentar, no chão da escola, a potência transformadora da educação infantil, a riqueza do cotidiano com crianças pequenas, e a relevância de práticas pedagógicas que integram cuidado, ludicidade e pesquisa. A experiência com projetos como o do plantio e o dos “Pequenos Cientistas” reforçou a ideia de que as crianças são sujeitos produtores de cultura, curiosos e competentes, e que a tarefa do educador é criar condições para que essa potência se manifeste.

Assim, reafirmo que a docência se constitui como um processo permanente de reflexão, escuta e reinvenção. Formar-se professora, no meu caso, é também aprender a ser mãe de forma mais consciente e crítica, e vice-versa. É reconhecer que a experiência pessoal não é alheia à formação profissional, mas parte constitutiva dela. Como propõe Freire (1996), “ensinar exige corporeidade, generosidade, abertura ao outro, humildade para reconhecer-se inacabado e disposição permanente para aprender”. Foi nessa direção que minha prática se constituiu: no entrelaçamento entre o cuidado e o conhecimento, entre a escuta e a ação, entre a experiência e a reflexão.

Nesse processo, fui consolidando uma compreensão mais crítica sobre os saberes necessários à atuação na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao entrelaçamento entre os saberes da experiência, os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos. Retomando Tardif (2002), a interação entre os saberes da experiência, disciplinares e pedagógicos é um elemento fundamental para a prática docente. O autor destaca que os saberes não devem ser vistos como esferas separadas e estanques, mas como elementos que se influenciam e se entrelaçam constantemente, configurando o saber docente de maneira integrada e dinâmica. Nessa conjuntura, enfatizo aqui os saberes da experiência que influenciam os saberes pedagógicos, pois o professor, com base em sua vivência em sala de aula, ajusta suas abordagens pedagógicas às necessidades dos

alunos e às demandas do contexto educacional. A experiência prática de gestão de turma, adaptação de atividades e relacionamento com os alunos faz com que o docente aprenda a aplicar os saberes pedagógicos de maneira mais eficaz.

Além disso, a maternidade, que esteve constantemente presente como pano de fundo dessas experiências, também contribuiu para uma escuta mais sensível e uma leitura mais empática dos gestos, palavras e silêncios das crianças. Ser mãe e, simultaneamente, estagiária naquele espaço, possibilitou que eu acessasse dimensões formativas não previstas nos planos de ensino, mas que são profundamente educativas. Como afirma Josso (2004), é nas experiências vividas que se constrói a identidade do sujeito que aprende e se transforma, e essas experiências envolvem tanto os saberes formais quanto os saberes oriundos da vida cotidiana, como a maternagem. Ao cuidar do outro, no contexto da docência ou da maternidade, também se aprende sobre si.

A presença do meu filho na escola, a possibilidade de acompanhá-lo no encerramento de um ciclo importante de sua infância e o envolvimento com crianças em idades próximas permitiram que minha formação se constituísse como um processo encarnado, em que a teoria se entrelaça à vida. A prática docente, nesse contexto, não se dá apenas no domínio das técnicas, mas é atravessada por emoções, valores, crenças e histórias. Como propõe Nóvoa (1995), “a profissionalidade docente só se constrói quando os professores têm oportunidade de construir narrativas sobre si mesmos e sobre o seu percurso profissional” (p. 27). O memorial, nesse sentido, também se configura como espaço de elaboração dessas narrativas e de reconstrução da experiência vivida, atribuindo-lhe novos significados.

As reflexões desenvolvidas neste memorial permitiram compreender que a formação docente é um processo complexo, dinâmico e inacabado, constituído pela articulação entre experiências pessoais, práticas pedagógicas e saberes teóricos. Rememorar a trajetória acadêmica e pessoal evidenciou que a formação profissional não ocorre de forma linear, mas é atravessada por vivências singulares que se entrelaçam e se ressignificam ao longo do tempo. Nesse sentido, a escolha pelo curso de Pedagogia foi permeada por dimensões afetivas, como a maternidade, e pelo desejo ético de transformar práticas educativas autoritárias em ações pautadas na escuta, na sensibilidade e na liberdade.

A formação docente, como argumenta Schön (2000), implica um movimento contínuo de reflexão sobre a prática, em que o professor se torna um “praticante reflexivo”, capaz de aprender a partir da própria ação e de reconstruir seus saberes no cotidiano escolar. O estágio supervisionado, nesse

contexto, não se limitou a uma exigência curricular, mas constituiu-se em espaço de aprendizagem significativa, no qual teoria e prática se integraram de forma viva e concreta. As experiências na Educação Infantil possibilitaram vivenciar a docência como exercício de escuta, planejamento intencional e sensibilidade ética — dimensões fundamentais para uma educação humanizadora.

A vivência simultânea da maternidade e do estágio possibilitou uma leitura mais empática das infâncias e um olhar ampliado sobre as relações pedagógicas. Essa sobreposição de papéis contribuiu para o desenvolvimento de uma escuta atenta aos gestos, às palavras e aos silêncios das crianças, aproximando-me de uma compreensão mais sensível da prática docente. Como destaca Josso (2004), a identidade profissional se constrói nas experiências vividas, nas interações e nos processos de autoconhecimento que emergem do encontro entre o eu e o outro. Assim, ser mãe e educadora em formação permitiu compreender a docência como experiência encarnada, em que o saber pedagógico se entrelaça à vida.

Além disso, foi possível compreender que os saberes docentes são múltiplos e heterogêneos, conforme discute Tardif (2002). A prática educativa exige do professor a integração entre saberes da experiência, saberes disciplinares e saberes pedagógicos, compondo um repertório dinâmico e em constante transformação. Esses saberes se manifestam nas decisões cotidianas, na gestão da sala de aula, na adaptação de estratégias e no diálogo constante entre teoria e prática. Reconhecer essa heterogeneidade é reconhecer a complexidade do fazer docente e a necessidade de uma formação que valorize tanto o conhecimento científico quanto a sabedoria da experiência.

Nesse percurso, também se destacou a importância da narrativa como instrumento de formação. Como afirma Nóvoa (1995), o professor se forma ao narrar e refletir sobre sua própria trajetória, atribuindo sentido às experiências e construindo uma identidade profissional comprometida com a transformação social. Escrever este memorial, portanto, foi também um exercício de autorreflexão e de autoconhecimento, que possibilitou compreender minha formação como processo vivo, afetivo e ético.

Encerrando este percurso, reafirmo que formar-se professora é comprometer-se com um projeto de educação que reconhece a infância como tempo de potência, escuta e imaginação. É compreender que o ato de educar é, simultaneamente, um ato de cuidado e de resistência. Como lembra Freire (1996), ensinar exige generosidade, humildade e disposição permanente para aprender — princípios que orientam minha caminhada docente. Assim, levo deste processo a convicção de que ser professora é estar em constante movimento de reinvenção, aprendendo com as

crianças, com a vida e com a própria prática, na construção de uma pedagogia que une sensibilidade, reflexão e transformação.

Finalizo este memorial com a certeza de que minha formação está apenas começando. Cada leitura, cada experiência de estágio, cada desafio enfrentado na vida pessoal e acadêmica somam-se na construção de uma profissional que busca compreender a educação como ato de amor, resistência e transformação.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por que uma pedagogia da infância?. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.). *Crianças pequenas aprendem: currículo na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 13-22.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Cuidar e educar: questões do cotidiano na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Investigação narrativa: experiência e história na pesquisa em educação*. Tradução de Vera Maria Trevisan Rocha. Brasília: Líber Livro Editora, 2015.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Regimento Interno do Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU)*. São Carlos, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: algumas contribuições da abordagem histórico-cultural. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 15–27, jul. 2003.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: os desafios da formação docente na Educação Infantil. In: KRAMER, Sonia (Org.). *Profissão professor: experiências, formação e saberes*. São Paulo: Ática, 2003. p. 25-42.

KRAMER, S. *Infância, cultura e educação: o lugar da criança na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *História da educação infantil no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2000.

MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança*. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. *O saber dos professores: natureza, aquisição e desenvolvimento*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 45-61, jan./abr. 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). *Apresentação do Departamento de Educação Infantil (CAU)*. São Carlos: UFSCar, [s.d.]. Disponível em: <https://soc.ufscar.br>. Acesso em: 14 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). *Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia — Campus São Carlos*. São Carlos: UFSCar, 2023. Disponível em: <https://www.ufscar.br/>. Acesso em: 14 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia — Campus São Carlos*. São Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: <https://www.bco.ufscar.br>. Acesso em: 14 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). *Unidades Especiais: Colégio de Aplicação da UFSCar – CAU*. São Carlos: UFSCar, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cau.ufscar.br>. Acesso em: 15 out. 2025.

“VIVÊNCIAS artísticas sobre a cultura japonesa, africana e indígena para bebês e crianças bem pequenas: perspectivas étnico-raciais na Educação Infantil”. *Cadernos da Pedagogia*, UFSCar, 2024. Disponível em: <https://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2179>. Acesso em: 15 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KRAMER, S. *Infância, cultura e educação: o lugar da criança na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *História da educação infantil no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.