

The background of the cover is a soft, painterly illustration of a schoolyard. In the center, a group of young children are playing on a sandy area. Some are running, while others are sitting or standing. A teacher, depicted as a woman in a blue dress, is seen supervising the children. In the background, there is a simple school building with a brown tiled roof and several windows. A large, leafy tree stands to the right of the building, casting a shadow over part of the yard. The overall color palette is warm and slightly faded, giving it a nostalgic or gentle feel.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

NEIDE NAIRA PAZ LEMOS

**DIÁLOGOS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: significações de professoras**

**TERESINA – PI
2026**

NEIDE NAIRA PAZ LEMOS

**DIÁLOGOS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
significações de professoras**

Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

**TERESINA – PI
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

L557d Lemos, Neide Naira Paz

Diálogos sobre a prática educativa na Educação Infantil :
significações de professoras / Neide Naira Paz Lemos. – 2026.
217 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2026.

“Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito.”

1. Prática Educativa. 2. Educação Infantil. 3. Significações.
4. Narrativas de professoras. I. Brito, Antonia Edna. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

NEIDE NAIRA PAZ LEMOS

DIÁLOGOS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS

Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência

Orientador: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

Aprovada em 27/02/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIA EDNA BRITO**
Data: 12/03/2026 09:56:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Profa. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI)
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **GEORGYANNA ANDREA SILVA MORAIS**
Data: 13/03/2026 08:01:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais
(UEMA) Examinadora Externa ao Programa

Documento assinado digitalmente
 **THAIS ANDREA CARVALHO DE FIGUEIREDO LOP**
Data: 14/03/2026 15:45:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Profa. Dra. Thais Andrea Carvalho de Figueredo Lopes
(UFMA) Examinadora Externa do Programa

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA**
Data: 13/03/2026 17:45:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira
(UFPI) Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO**
Data: 14/03/2026 19:15:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhedeo
(UFPI) Examinadora Interna

Dedico esta tese, primeiramente a Deus, por me sustentar até aqui em um processo que exige muita determinação e coragem. À minha mãe, Maria do Desterro, e aos meus filhos, Kalel e Gael, por me fortalecerem e me revestirem de força em todas as vezes em que pensei que não conseguiria.

AGRADECIMENTOS

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (Barros, 2006, p. 43)

Querido Leitor,

A importância das coisas em minha vida é dimensionada pela emoção e o fascínio que despertam em mim. Como afirma Barros (2006), é o encantamento por determinada coisa que revela sua importância. Por isso, compreendo que é chegado o momento de reconhecer e de agradecer as pessoas que, durante todo o percurso do doutorado, marcaram minha vida pessoal e profissional, com suas presenças afetuosas e acolhedoras.

O percurso de doutoramento foi vivido no encontro e no diálogo com os outros, pessoas que merecem meus agradecimentos. Esses agradecimentos não representam uma mera homenagem. Significa o reconhecimento de pessoas, que comigo trilharam a caminhada na feitura da tese, acompanhando as tramas e os desafios na travessia que me possibilitou concretizar a escrita da tese, para chegar à defesa.

Reconheço e agradeço a presença de cada um e cada uma outro, nos gestos, na escuta, no acolhimento e no cuidado, que me afetaram positivamente nessa travessia. Meu reconhecimento e agradecimento inicial é dedicado a Deus, a Ele toda honra e toda glória, pois “Até aqui me ajudou o Senhor” (1 Samuel 7; 2), me deu força e confiança. Gratidão, Senhor por chegar o momento da defesa e pela conquista do título acadêmico.

Quero registrar aqui meus agradecimentos aos que fizeram parte dessa travessia. À minha orientadora, Profa. Dra. Antonia Edna Brito, minha sincera gratidão, por essa caminhada, por cada gesto de sensibilidade, cuidado, orientação, leitura de cada parágrafo dessa tese. As provocações teóricas, os questionamentos que foram necessárias para meu crescimento como profissional e pesquisadora. Professora, esses nove anos de caminhada em parceria na pesquisa foram necessários para a ampliação e produção de meus conhecimentos e para a concretização da conquista do título de doutora em educação. Gratidão!

Agradeço aos professores do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí, cujos conhecimentos e proposições teóricas deixaram marcas significativas em minha trajetória formativa, contribuindo para a ampliação do meu pensamento na construção desta tese. Cada discussão empreendida ao longo do curso foi atravessada por essas marcas, que me afetaram e ressignificaram meu modo de

pensar e pesquisar. De modo especial, registro meu agradecimento à professora Dra. Carmen Cabral e à professora Dra. Neide Guedes, que marcaram de forma singular minha travessia acadêmica, deixando aprendizados, reflexões e inspirações que permanecem como parte constitutiva deste percurso.

Agradeço, também, minha mãe, por sempre acreditar em mim e na realização desse sonho de me tornar doutora em educação, por segurar a minha, mão mesmo de longe, por suas palavras de incentivo, do sorriso encorajador, de suas orações e, acima de tudo, agradeço por seu abraço afetuoso e confortante ao me receber, gratidão por escolher ser minha mãe, te amo! Aos meus pais, Zeca Lemos e Marcos Lemos (em memória), agradeço pelos cuidados e amor direcionados a mim durante toda minha caminhada nas diversas fases da minha vida. Ao meu irmão, pela cumplicidade e amor, pois quando sentia dúvidas se eu conseguiria, ele me fez acreditar, que seria possível, te amo!

Ao meu marido, Sérgio Brandão pelo companheirismo, parceria, cuidado e amor, por ter compartilhado comigo os desafios desse processo, oferecendo leveza, falas de incentivo, escuta ativa, além de compreender minhas ausências, por acreditar que tudo daria certo, mesmo quando essa certeza me faltou! Quando duas pessoas dizem, uma à outra, com a completude dos seus seres: ‘És tu’, é que se instala entre elas o Ente” (Buber, 2007, p. 65). Gratidão por me possibilitar experimentar essa cumplicidade que habita o encontro verdadeiro. Te amo!

Aos meus filhos, Kalel Brandão e Gael Brandão, cada um com sua forma singular de ser, que se tornaram essenciais em minha vida. Vocês me impulsionam a despertar todos os dias e a lutar pela concretização dos meus sonhos. Kalel me convida a um movimento próprio e a um jeito único de amar. Gael é o equilíbrio que eu precisava, seu abraço me reinicia. Amo vocês.

Esta tese, tem marcas de afeto, experiência e acolhimento. Agradeço as minhas tias Edileuza, Fátima e a minha madrinha Conceição, que trouxeram leveza aos dias difíceis, as minhas primas e comadres (Valéria Lemos e Gisele Luz, com quem divido minhas fragilidades, desafios e conquistas, compartilho os testemunhos de fé e oração, vocês são essenciais na minha vida, aos meus primos Lucas e Thiago por serem presentes, cuidado e rede de apoio na minha vida. Agradeço aos demais familiares, primos e primas, que fizeram parte de algum modo dessa caminhada comigo oferecendo apoio, presença e amor!

Aos amigos, Erivelton por todo apoio durante a caminhada nas resolutivas da SEMEC/Campo Maior, Eliane por ser presença e presente na minha trajetória por longas datas, Sueleuda Silva por todo apoio e amor direcionado a mim e aos meus filhos sempre que precisei. A Máгда Maria por cada oração, escuta e amizade, obrigada por acreditar em mim. A Gildenis

Dias por me acompanhar nessa jornada de forma compreensiva e cheia de leveza, vocês me fazem acreditar diariamente na máxima: “amigos são coisas para se guardar do lado esquerdo do peito”. Cada um de vocês, em suas especificidades, se fez presente em minha vida e me permitiu sentir o quanto é essencial cultivar sinceras amizades, meu muito obrigada!

Aos demais amigos que, de alguma forma tocaram a minha vida com cuidado e amor. As amigas da Escola Santa Teresa, Sílvia, Raphaella, Selliane, Jesus, Erineide, Francisca Nascimento e Maria Lemos pela amizade, apoio e sensibilidade durante todos esses anos. Aos meus compadres Emerson e Amanda, com quem compartilho os momentos de encontros, partilhas, amizade, escuta e amor, vocês fazem parte dos presentes que a vida me concedeu. Aos meus vizinhos Marcos Paulo, Eliane Malagoli e Arlene Torres, pelo apoio e acolhimento.

Agradeço ao meu compadre e amigo Marcos Soares, que sempre esteve comigo, desde o mestrado, compartilhando afetos, diálogos, desafios, escuta, parceria na vida e na pesquisa. Sou grata por me permitir ser eu, oferecendo apoio e amizade, esse doutorado teria tido uma complexidade maior sem a partilha com você, na trigésima terceira turma e em minha caminhada aos longos desse percurso, meus sinceros agradecimentos.

Aos colegas da trigésima terceira turma de doutorado, que compartilharam o desejo de se tornarem doutores e doutoras em Educação, agradeço pelos diálogos teóricos e pelas conversas sobre a vida. A convivência nas aulas possibilitou aproximações, amizades e a partilha de desafios e alegrias que tornaram essa caminhada singular. De modo especial, registro meu agradecimento a Marcos, Elineide e Kácio, companheiros de percurso e de aprendizados.

Agradeço, também, à Ilmara, que, mesmo não integrando a trigésima terceira turma, esteve presente de forma significativa ao longo dessa trajetória, assim como aos colegas de orientação, cujas trocas e partilhas fortaleceram meu processo formativo. É impossível não agradecer à minha amiga Aline Leite, minha parceira de corrida e de caminhada acadêmica, com quem compartilhei o maternar na pós-graduação, dividindo incertezas, alegrias e os desafios de ser estudante, mãe, esposa e profissional. Sua determinação e resiliência me inspiram profundamente; o meu muito obrigada. Agradeço, ainda, ao Grupo de Estudos NEPALE, espaço coletivo de escuta, reflexão e produção de conhecimentos, que contribui de forma significativa para minha formação acadêmica e humana.

Ao secretário de educação de Teresina Dr. Nougá Cardoso e o Advogado da SEMEC Dr. Antônio Meneses e Cristiane Pimentel, que olharam para minha condição de mulher estudante, grávida e mãe, escutaram minha narrativa e me concederam o afastamento 40 horas, sempre me trataram com respeito, humanidade, essa escuta e sensibilidade, jamais esquecerei, a vocês o meu muito obrigada! Agradeço à secretária de educação Mazé Félix, que soube

entender, escutar e, acima de tudo, se sensibilizar com minha história de vida e realidade, concedendo meu afastamento, gratidão!

Agradeço a Hosiene, diretora da instituição educativa que realizei a pesquisa, por abrir as portas para o diálogo, às colaboradoras, que compartilharam suas trajetórias pessoais e profissionais por meio de narrativas, que foram materializadas em momentos de pesquisa-formação, concretizados em cada ateliê biográfico e no diário da prática, vocês têm grande contribuição nos conhecimentos produzidos para nessa tese, gratidão!

Aos professores da Banca Examinadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito (PPGED/UFPI), pelas leituras, orientações na feitura dessa tese, à Profa. Dra. Josania Portela (PPGED/UFPI), por aceitar participar dessa banca e contribuir com a leitura do trabalho possibilitando reflexões pertinentes, à Profa. Dra. Georgyanna Moraes, da Universidade Estadual do Maranhão- (UEMA), pela profundidade e leveza que transmite na análise da tese, que por meio de suas lentes revela horizontes a seguir, à Profa. Dra. Thais Andrea Carvalho de Figueredo Lopes/UFMA, por aceitar participar da minha banca e pelas valorosas contribuições, à Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira/PPGED/UFPI, agradeço por aceitar participar da banca, pela leitura da tese e valorosas contribuições.

Ao artista plástico Ricardo Ferrari que autorizou a utilização de obras de artes, para ilustrar cada capítulo da tese, retratando cenas de crianças, sensibilidade e beleza, os meus sinceros agradecimentos. Enfim, agradeço a cada pessoa que, direta ou indiretamente, contribuiu para a chegada desse momento e para a coroação desse título, minha eterna, gratidão!

Teresina, PI, 06 de junho de 2025.

"Ninguém chega à parte alguma só [...] Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afagada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco." (Freire, 1997, p.16-17)

LEMOS, N. N. P. **Diálogos sobre a prática educativa na Educação Infantil:** significações de professoras. Tese (Doutorado em Educação). 217f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2026.

RESUMO

Este estudo tem como objeto a prática educativa na Educação Infantil, analisando as significações atribuídas por professoras por meio de suas narrativas. A pesquisa parte da seguinte questão-problema: A partir de narrativas de professoras, como a prática educativa é materializada na Educação Infantil? O objetivo geral consiste em analisar, a partir de narrativas de professoras, como a prática educativa é materializada na Educação Infantil. De modo específico, o estudo pretende: averiguar como professoras da Educação Infantil dão materialidade aos aspectos teóricos e metodológicos de suas práticas educativas; compreender, a partir de narrativas de professoras da Educação Infantil, suas significações sobre crianças e sobre a prática educativa; refletir sobre as interfaces entre prática educativa e autoformação, considerando narrativas de professoras da Educação Infantil. Em conformidade com os objetivos da investigação, o estudo defende a tese de que a prática educativa na Educação Infantil pode se materializar como um processo discursivo, dialógico e eticamente responsivo se for apoiada em fundamentos teóricos e metodológicos que respeitem significados sociais sobre crianças, infâncias, sobre seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, assim como se respeitadas a autoria e autonomia docente. No contexto do estudo, a Educação Infantil é compreendida como campo educativo e social que necessita reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e de cultura, para assegurar que se desenvolvam de modo integral. A prática educativa é concebida como atividade intencional, relacional e situada, produzida nas interações cotidianas que se desenvolvem na Educação Infantil. Sobre Educação Infantil e prática educativa para as infâncias, a pesquisa se ancora nos estudos de Bakhtin (2003, 2011); Oliveira-Formosinho (2007, 2013); Kramer (2006); Kishimoto (2013); Pinazza (2017); Vieira (2011); Baptista (2023), entre outros. O estudo foi desenvolvido conforme os pressupostos do método autobiográfico, utilizando como dispositivos o diário da prática e os ateliês biográficos, fundamentados em Nóvoa (2009), Delory-Momberger (2008), Passeggi (2011), Pineau (2004), Zabalza (2003). A pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Infantil, situada no município de Teresina, Piauí, contando com a colaboração de quatro professoras que atuam na Educação Infantil. O processo analítico transcorreu por meio da análise compreensiva-interpretativa das narrativas, proposta por Souza (2006). Os resultados da investigação revelam que a prática educativa na Educação Infantil se materializa em conformidade com os princípios da pedagogia transmissiva, privilegiando o ensino mecânico da leitura e da escrita. Os resultados revelam, também, o cerceamento dos direitos das crianças, relativamente às brincadeiras e interações, à escuta, à autoria e ao desenvolvimento integral, a partir de diferentes linguagens, em face de uma prática educativa reguladora e prescritiva, voltada para resultados quantitativos de aprendizagem. As conclusões do estudo mostram a necessidade de concretização de práticas educativas, na Educação Infantil, constituídas como um processo discursivo, relacional e eticamente orientado, no qual as professoras e crianças possam ser autoras nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em síntese, as conclusões mostram, ainda, que os direitos das crianças, no que se refere ao brincar, à escuta e à mediação sensível das práticas educativas precisam ser assegurados, a fim de que a Educação Infantil cumpra seu propósito de assegurar o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Prática Educativa. Educação Infantil. Significações. Narrativas de professoras.

LEMOS, N. N. P. **Dialogues on educational practice in Early Childhood Education: teachers' significations.** Doctoral Dissertation (PhD in Education). 217f. Graduate Program in Education, Center for Education Sciences, Federal University of Piauí, 2026.

ABSTRACT

This study focuses on educational practice in Early Childhood Education, analyzing the meanings attributed by teachers through their narratives. The research is guided by the following research question: Based on teachers' narratives, how is educational practice materialized in Early Childhood Education? The general objective is to analyze, through teachers' narratives, how educational practice is materialized in Early Childhood Education. Specifically, the study aims to: examine how Early Childhood Education teachers give material form to the theoretical and methodological aspects of their educational practices; understand, based on teachers' narratives, their meanings attributed to children and to educational practice; and reflect on the interfaces between educational practice and self-formation, considering narratives of Early Childhood Education teachers. In line with the objectives of the investigation, the study defends the thesis that educational practice in Early Childhood Education can be materialized as a discursive, dialogical, and ethically responsive process when it is grounded in theoretical and methodological foundations that respect social meanings about children, childhoods, and their rights to learning and development, as well as when teachers' authorship and autonomy are respected. In the context of the study, Early Childhood Education is understood as an educational and social field that needs to recognize children as subjects of rights and culture, in order to ensure their integral development. Educational practice is conceived as an intentional, relational, and situated activity, produced in the daily interactions that take place in Early Childhood Education. Regarding Early Childhood Education and educational practice for childhoods, the research is grounded in the studies of Bakhtin (2003, 2011); Oliveira-Formosinho (2007, 2013); Kramer (2006); Kishimoto (2013); Pinazza (2017); Vieira (2011); Baptista (2023), among others. The study was developed according to the assumptions of the autobiographical method, using the practice diary and biographical workshops as methodological devices, based on Nóvoa (2009), Delory-Momberger (2008), Passeggi (2011), Pineau (2004), and Zabalza (2003). The research was conducted in an Early Childhood Education institution located in the municipality of Teresina, Piauí, with the collaboration of four teachers working in Early Childhood Education. The analytical process was carried out through comprehensive-interpretative analysis of narratives, as proposed by Souza (2006). The results reveal that educational practice in Early Childhood Education is materialized in accordance with the principles of transmissive pedagogy, privileging the mechanical teaching of reading and writing. The findings also reveal the restriction of children's rights regarding play and interactions, listening, authorship, and integral development through different languages, in the face of a regulatory and prescriptive educational practice focused on quantitative learning outcomes. The conclusions highlight the need to implement educational practices in Early Childhood Education that are constituted as a discursive, relational, and ethically oriented process, in which teachers and children can be authors in the processes of learning and development. In summary, the conclusions also indicate that children's rights to play, to be listened to, and to sensitive mediation of educational practices must be ensured so that Early Childhood Education fulfills its purpose of guaranteeing children's integral development.

Keywords: Educational Practice. Early Childhood Education. Meanings. Teachers' Narratives.

LEMOS, N. N. P. **Diálogos sobre la práctica educativa en la Educación Infantil: significaciones de profesoras.** Tesis (Doctorado en Educación). 217f. Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2026.

RESUMEN

Este estudio tiene como objeto la práctica educativa en la Educación Infantil, analizando las significaciones atribuidas por las docentes a través de sus narrativas. La investigación parte de la siguiente pregunta-problema: A partir de las narrativas de las docentes, ¿cómo se materializa la práctica educativa en la Educación Infantil? El objetivo general consiste en analizar, a partir de las narrativas de las docentes, cómo se materializa la práctica educativa en la Educación Infantil. De manera específica, el estudio se propone: examinar cómo las docentes de Educación Infantil dan materialidad a los aspectos teóricos y metodológicos de sus prácticas educativas; comprender, a partir de las narrativas de las docentes de Educación Infantil, sus significaciones sobre los niños y sobre la práctica educativa; y reflexionar sobre las interfaces entre práctica educativa y autoformación, considerando las narrativas de docentes de Educación Infantil. En consonancia con los objetivos de la investigación, el estudio defiende la tesis de que la práctica educativa en la Educación Infantil puede materializarse como un proceso discursivo, dialógico y éticamente responsivo, siempre que se sustente en fundamentos teóricos y metodológicos que respeten los significados sociales sobre los niños, las infancias y sus derechos al aprendizaje y al desarrollo, así como la autoría y la autonomía docente. En el contexto del estudio, la Educación Infantil se comprende como un campo educativo y social que necesita reconocer a los niños como sujetos de derechos y de cultura, con el fin de garantizar su desarrollo integral. La práctica educativa se concibe como una actividad intencional, relacional y situada, producida en las interacciones cotidianas que se desarrollan en la Educación Infantil. En relación con la Educación Infantil y la práctica educativa para las infancias, la investigación se fundamenta en los estudios de Bakhtin (2003, 2011); Oliveira-Formosinho (2007, 2013); Kramer (2006); Kishimoto (2013); Pinazza (2017); Vieira (2011); Baptista (2023), entre otros. El estudio se desarrolló conforme a los presupuestos del método autobiográfico, utilizando como dispositivos el diario de la práctica y los talleres biográficos, fundamentados en Nóvoa (2009), Delory-Momberger (2008), Passeggi (2011), Pineau (2004) y Zabalza (2003). La investigación se realizó en una institución de Educación Infantil situada en el municipio de Teresina, Piauí, con la colaboración de cuatro docentes que actúan en la Educación Infantil. El proceso analítico se desarrolló mediante el análisis comprensivo-interpretativo de las narrativas, propuesto por Souza (2006). Los resultados de la investigación revelan que la práctica educativa en la Educación Infantil se materializa de acuerdo con los principios de la pedagogía transmisiva, privilegiando la enseñanza mecánica de la lectura y la escritura. Los resultados también evidencian la restricción de los derechos de los niños en relación con el juego y las interacciones, la escucha, la autoría y el desarrollo integral a partir de diferentes lenguajes, frente a una práctica educativa reguladora y prescriptiva, orientada a resultados cuantitativos de aprendizaje. Las conclusiones del estudio señalan la necesidad de concretar prácticas educativas en la Educación Infantil constituidas como un proceso discursivo, relacional y éticamente orientado, en el que docentes y niños puedan ser autores en los procesos de aprendizaje y desarrollo. En síntesis, las conclusiones también indican que los derechos de los niños al juego, a la escucha y a la mediación sensible de las prácticas educativas deben ser garantizados para que la Educación Infantil cumpla su propósito de asegurar el desarrollo integral de los niños.

Palabras clave: Práctica Educativa. Educación Infantil. Significaciones. Narrativas de docentes.

LISTA DRE FIGURAS

Figura 01 - Estrutura organizacional da metodologia da pesquisa.....	38
Figura 02 - Diário da prática.....	56
Figura 03 - Estrutura física da instituição educativa	59
Figura 04 - Perfil da colaboradora Anette	61
Figura 05 Perfil da colaboradora Anny	62
Figura 06 - Perfil da colaboradora Dricca	63
Figura 07 Perfil da colaboradora Cianne.....	64
Figura 08 - Análise compreensiva-interpretativa das narrativas	65
Figura 09 - Sínteses de narrativas sobre a aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil1	46

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COVID-19	Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UA	Unidade de Análise
UAT	Unidade de Análise Temática
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Teses sobre prática educativa na Educação Infantil (CAPES)	29
Quadro 02 - Teses do PPGED/UFPI sobre prática educativa.....	32
Quadro 03 - Planejamento do primeiro ateliê biográfico	49
Quadro 04 - Planejamento do segundo ateliê biográfico.....	50
Quadro 05 - Planejamento do terceiro ateliê biográfico.....	51
Quadro 06 - Planejamento do quarto ateliê biográfico.....	52
Quadro 07 - Planejamento do quinto ateliê biográfico.....	53
Quadro 08 - Planejamento da escrita dos diários da prática	57
Quadro 09 - Quantitativo das crianças por turma	58
Quadro 10 - Síntese do perfil das colaboradoras	65
Quadro 11 - Organização da análise compreensiva-interpretativa.....	67
Quadro 12 - Organização das unidades de análise	68
Quadro 13 - Estrutura do capítulo dois	73
Quadro 14 - Organização da Educação Infantil com base na BNCC.....	83
Quadro 15 - Concepções de crianças e prática educativa.....	84
Quadro 16 - Currículo da Educação Infantil no Piauí e a BNCC	103
Quadro 17 - Ontologias da infância e pedagogias	106
Quadro 18 - Pedagogia da infância e suas pluralidades	114
Quadro 19 - Componentes essenciais da prática educativa na Educação Infantil.....	119
Quadro 20 - Organização do capítulo de análise	123
Quadro 21 - Concepções de Educação Infantil, crianças e infâncias	134
Quadro 22 - Significações da prática educativa na Educação Infantil	182

SUMÁRIO

ESCREVEND PARA REVELAR MINHAS TRAJETÓRIAS PESSOAISE PROFISSIONAIS: TECENDO AS RELAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO	19
CAPÍTULO 1 - ODISSÉIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: DO PREVISTO AO IMPREVISTO	37
1.1 O método autobiográfico e sua pertinência ao objeto de estudo	38
1.1.2 Metodologia da investigação: pesquisa autobiográfica.....	41
1.2 Dispositivos da pesquisa: constituindo as narrativas.....	44
1.2.1 Ateliês biográficos: produzindo narrativas coletivamente.....	45
1.2.2 Diários da prática: imersão na escrita de si	54
1.3 Campo empírico e colaboradoras de pesquisa	58
1.4 Análise compreensiva-interpretativa das narrativas	65
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS MARCOS LEGAIS ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS	72
2.1 Educação Infantil no contexto brasileiro: orientações legais e implicações na prática educativa	74
2.1.1 Fundamentos teóricos e práticos da prática educativa na Educação Infantil	87
2.1.2 Educação Infantil no contexto do Piauí	100
2.2 Práticas educativas na Educação Infantil: pedagogias da infância e a produção sócio- discursiva da criança.....	105
CAPÍTULO 3 - MATERIALIDADE E SIGNIFICAÇÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	123
3.1 Aspectos teóricos metodológicos da prática educativa com crianças.....	124
3.1.1 Narrativas de professoras sobre Educação Infantil, infâncias e crianças	125
3.1.2 Narrativas de professoras sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil	135
3.2 Materialidade das práticas educativas na Educação Infantil.....	147
3.2.1 Organização das rotinas na Educação Infantil	150
3.2.2 Desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil	159
3.3 Narrativas de professoras: interfaces entre prática educativa e autoformação.....	167
3.3.1 Narrativas de professoras e processos autoformativos	168
3.3.2 Significações de professoras sobre a prática educativa	176
O QUE DIZEM AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA?.....	185
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICES	203

Introdução

ESCREVENDO PARA REVELAR MINHAS TRAJETÓRIAS PESSOAIS E
PROFISSIONAIS: TECENDO AS RELAÇÕES COM O OBJETO DE
ESTUDO



ESCREVEND PARA REVELAR MINHAS TRAJETÓRIAS PESSOAISE PROFISSIONAIS: TECENDO AS RELAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

*Acho que a gente escreve para se descobrir.
Nossas maiores verdades são inventadas –
alguém já disse. Escrevo para chegar mais
perto da minha fonte (Barros, 2010, p.11)*

Escrever uma tese é uma atividade complexa, cheia de desafios, que requer leituras reiteradas, tempo e muita, muita dedicação. Para essa escrita tive que delimitar um objeto de estudo. No movimento de ir em busca desse objeto deparei-me com muitas inquietações, dúvidas e descobertas. Percebi a importância de pesquisar a prática educativa na Educação Infantil, com ênfase nas significações atribuídas pelas professoras, por compreender que a prática educativa constitui um espaço fundamental para aprender a ensinar, para o autoconhecimento e para a reflexão sobre a própria atuação profissional.

Investigar essa prática permite revelar como as professoras interpretam, produzem e vivenciam as atividades educativas desenvolvidas com as crianças, contribuindo para a valorização de suas experiências e com o desejo de contribuir para o aprimoramento da qualidade da Educação Infantil. Além disso, essa pesquisa possibilita ratificar a importância da Educação no desenvolvimento integral e na aprendizagem das crianças, tendo em vista que o objeto dessa tese é a prática educativa na primeira etapa da educação básica.

Em consequência disso, a tese parte da questão-problema: Como a prática educativa, a partir de narrativas de professoras, é materializada na Educação Infantil? De acordo com a questão problema central da pesquisa, o estudo tem como objetivo geral: Analisar como a prática educativa, a partir de narrativas de professoras, é materializada na Educação Infantil. Considerando o objetivo central da pesquisa, delimitei os seguintes objetivos específicos do estudo: a) Averiguar como professoras da Educação Infantil dão materialidade aos aspectos teóricos e metodológicos de suas práticas educativas; b) Compreender, a partir de narrativas de professoras da Educação Infantil, suas significações sobre crianças e sobre a prática educativa; c) Refletir sobre as interfaces entre prática educativa e autoformação, considerando narrativas de professoras da Educação Infantil. Considerando a delimitação do objeto e os objetivos da investigação, defendo a seguinte tese: A prática educativa na Educação Infantil pode se materializar como um processo discursivo, dialógico e eticamente responsivo se for apoiada em fundamentos teóricos e metodológicos que respeitem significados sociais sobre crianças, infâncias, sobre seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, assim como se respeitadas

a autoria e autonomia docente.

Ao apresentar o objeto de estudo e os objetivos dessa tese não posso deixar de revisitar minha trajetória profissional, ou seja, não posso deixar de fazer referências à minha história de vida pessoal, por suas implicações nas decisões que tomei quanto ao que desejava pesquisar. No exercício memorialístico, trago à tona a minha infância, por ter sido marcada por fortes e emocionantes acontecimentos que mudaram minhas travessias. Fui criada por meus avós paternos (Maria do Desterro e Marcos Lemos), exemplos de força e superação, visto que meu pai biológico (Zeca Lemos) foi morar em São Paulo para garantir o suporte financeiro necessário para o sustento da família. Quando isso aconteceu eu tinha apenas cinco anos, ainda não estudava. Minha avó (que se fez minha mãe), preocupada com minha educação e com a educação de meu irmão, resolveu que iria nos matricular na escola. Meu pai não aceitou, por medo e insegurança. Diante dessa decisão, resolveram contratar uma professora particular (Profa. Madalena), profissional por quem tenho muito carinho e admiração, para me ensinar as primeiras letras e ampliar minha inserção no processo de leitura e escrita.

Cresci sem ter vivenciado experiências educativas na Educação Infantil e, na medida em ia me desenvolvendo e estabelecendo relações nos diferentes contextos sociais, sentia a falta do que não vivi, pois as crianças dos tempos de escola relatavam com entusiasmo as experiências que viveram na Educação Infantil. Segui meus caminhos sentindo o desejo de ter vivido a pré-escola. Muitas vezes, me pego refletindo sobre como a Educação Infantil poderia ter impactado na minha vida.

Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, minhas experiências foram satisfatórias, estudei em uma escola dirigida por madres, freiras, vivi muitas experiências que afetaram minha trajetória pessoal e profissional, recordo-me dos ensinamentos de madre Juliana, responsável pela direção da escola. Minha mãe não conseguia participar das reuniões de pais e mestres, devido a um problema de glaucoma que enfrentou. Eu era impedida de entrar, porém a madre Juliana se encaminhava até o portão e dizia: “entre Naira, aqui é seu lugar”. Meus olhos se enchiam de lágrimas, como agora ao lembrar esses fatos e lembrar exatamente de tudo que eu enfrentei para permanecer na instituição educativa, para a qual, anos depois, retornei como professora dos anos iniciais do ensino fundamental.

Continuando a narrativa a respeito de minha trajetória escolar, cursei os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio no Colégio Estadual, etapas com muito aprendizados e experiências que trouxe para minha vida. Finalizei o ensino médio e surgiram as inquietações a respeito da escolha do curso universitário. Tive muitas dúvidas, não sabia se cursava Licenciatura em História ou em Pedagogia. Depois de muito pensar, optei pela Pedagogia.

Quando iniciei a graduação em Pedagogia, tinha convicção sobre meu desejo de ser professora. Ou seja, não estou na profissão docente por não ter conseguido ingressar em outra área, ou por escolha de terceiros. Escolhi o curso de Pedagogia consciente da profissão que desejava exercer. Na verdade, costumo dizer que a Pedagogia me escolheu. Durante o percurso acadêmico, ainda na graduação, ao delimitar o objeto de estudo para a escrita do trabalho de conclusão de curso, decidi pesquisar sobre Educação Infantil.

Reconheço que o interesse por essa área tem a ver com minha história de vida pessoal e com experiências que vivi na formação profissional. Iniciei o curso de Pedagogia, em 2006 e, durante o curso, tive oportunidade de estagiar em uma instituição de Educação Infantil. Essa experiência possibilitou a vivência de práticas que me levaram novamente a imaginar como seria meu percurso educacional se tivesse cursado essa primeira etapa da Educação Básica. Viver o estágio na Educação Infantil foi a realização de um sonho, porque percebi que viver experiências educativas com as crianças me possibilitaria muito a aprender com elas, sobre elas e sobre como mediar suas aprendizagens. A partir dessa experiência nunca mais deixei a sala de aula. Estou há dezoito anos imersa no universo da profissão docente e, durante esse tempo, dez anos atuei como professora da Educação Infantil, fato que me proporcionou muitas descobertas, muitas vivências e muitas aprendizagens, uma vez que as crianças têm muito a nos ensinar.

Devo ressaltar que, após concluir o curso de Pedagogia, vivenciei outras experiências como professora. Tive oportunidade de exercer a docência em instituições privadas, como professora da Educação Infantil na cidade em que nasci (Campo Maior/PI). No ano de 2012 fui nomeada no concurso da Secretaria Municipal de Educação/SEMEC, em Teresina/PI. Essa conquista foi marcada por muita alegria. No momento de definir minha lotação, fui questionada a respeito da etapa em que gostaria de atuar (Ensino Fundamental ou Educação Infantil). Não tive dúvidas, novamente a Educação Infantil me escolheu.

Fui lotada em Centro Municipal de Educação Infantil/CMEI, até o ano de 2015, quando pedi remoção para outra instituição, devido a necessidade de deslocamento para o município de Campo Maior/PI, onde residia. A escola para qual fui removida atende os anos iniciais do ensino fundamental, o que me fez optar por assumir turmas de primeiro ano, devido a afinidade com crianças. Em 2017, fui aprovada na seleção do mestrado e, durante o curso, senti a necessidade de aprofundar estudos sobre Educação Infantil. Deu tudo certo, finalizei o mestrado no dia 21 de fevereiro de 2019, para mim, um dia inesquecível. Rememoro o momento da defesa como um marco em minha história de vida pessoal e profissional, senti a felicidade expressa no rosto da minha mãe (Maria do Desterro), diante da realização de um sonho que era

nosso. No mesmo ano, participei do processo seletivo para ingresso no doutorado, não obtive êxito, mas não desisti de tentar, pois sabia que, com determinação e foco, conseguiria aprovação.

No ano de 2020 quando veio a pandemia da COVID-19, no dia 16 de março estava na Universidade Federal do Piauí-UFPI, sentada no banco em frente à Bambu Cópias, quando tomei conhecimento de um comunicado do reitor sobre a suspensão das atividades e sobre a necessidade de desocupação da universidade, pois o vírus estava se manifestando muito rápido. Foi, então, decretado o início da pandemia. Um dia triste, sombrio, todos foram obrigados ao isolamento social, fiquei sem saber como daria continuidade ao meu sonho.

Em meio a um turbilhão de acontecimentos descobri que estava grávida. Vivi, simultaneamente, diferentes emoções (alegria, inseguranças e muito medo). Medo do contágio por um vírus novo, para o qual não havia vacina, pois a Ciência em processo de estudos e de investigação sobre o COVID- 19. O isolamento, marcou essa minha fase de vida por ter ficado sem contato presencial com a família. Marcou, também, o acompanhamento da gravidez realizado com muita complexidade, pois o medo de sair de casa me consumia, o contato com as pessoas também. Gosto de interagir, de conversar e de sorrir, mas me deparei com medo da proximidade com as pessoas. Esse medo foi validado e ampliado diante da grande quantidade de mortes que o vírus provocou no Brasil e no mundo.

Segui todo o pré-natal sem intercorrência, sem contágio, graças a Deus, nunca fui diagnosticada com COVID-19. Meu filho nasceu no dia 19 de outubro de 2020, de forma segura e respeitosa. Sem dúvida, a pandemia privou o mundo inteiro do contato e isso trouxe inúmeras mudanças e perdas, mas ressignificar, mudar de rota, reinventar-se, foi preciso. Meu maior medo era que o vírus contaminasse minha mãe, uma idosa de 87 anos. O que temia aconteceu, vivi os piores dias da minha vida, minha mãe foi para Unidade de Terapia Intensiva, mas firmei meu propósito de fé e confiança em Deus, tinha certeza que ela sairia com vida. Orei sem cessar, pedi a Deus que a tirasse com vida daquele hospital, foram quase vinte dias na luta pela vida, mas minha mãe venceu a COVID-19, ainda assim nunca mais fui a mesma, a contaminação de minha mãe me afetou e o medo de perdê-la foi desesperador.

Nesse percurso, segui os estudos, os sonhos sempre revestida de fé, força e muita coragem, diante dos desafios da maternidade, como mãe de primeira viagem, sem rede de apoio, com minha família residindo em Campo Maior/PI, eu residindo em Timon - MA. Vivenciei situações complexas, a maternidade foi marco em minha vida, um renascer. Foi a descoberta de uma outra versão de mim, de uma nova mulher, uma mãe, profissional e estudante. Como continuar, com tantas demandas e assumindo vários papéis? Continuei com muita força de

vontade, com persistência e desejo de ingressar no doutorado. Desejo de realizar um sonho que não era apenas meu, mas de minha mãe e toda minha família. No ano de 2021 participei novamente da seleção, com um filho com quase doze meses. Tentei e fui aprovada, o sucesso em cada etapa do processo seletivo era motivo para ficar feliz, mas resolvi comemorar somente após o resultado final.

O resultado saiu à noite, fui em busca de meu nome na lista de aprovados, o coração invadido por muitos sentimentos. Lembro que na hora que vi minha aprovação ajoelhei, rezei e chorei. O choro era de alegria e de gratidão, visto que diante de todos os desafios a vitória chegou. Meu esposo, Sérgio, também se emocionou muito, por ter acompanhado de perto cada fase do processo seletivo, cada desafio, cada vitória alcançada. Comemorei com as pessoas que vivenciaram esse processo comigo, meu compadre e amigo Marcos, esteve junto durante todo o processo, compartilhamos medos, inseguranças e a alegria da vitória. A comemoração, foi vibrante, não poderia ser diferente considerando o resultado final.

No ano seguinte em 2022, em fevereiro descubro que estou grávida do meu segundo filho. Como assim, grávida? Doutorado, com um filho pequeno e grávida novamente? Senti um misto de sentimentos, fiquei em desespero, chorei muito, depois ajoelhei e agradei a Deus. Mas, fui tomada por um questionamento: como vou fazer o doutorado com duas crianças e com os vários papéis que eu assumo? Sabia que enfrentaria um processo desafiador e complexo, por ser consciente que a maternidade requer tempo e dedicação, principalmente com duas crianças pequenas que exigiriam cuidados e atenção.

Sem rede de apoio, longe da minha família, meu marido me abraçou, chorou, agradeceu e disse: sorria meu bem, é uma vida, se Deus nos deu, vamos conseguir. Não foi planejado por nós, foi projeto de Deus, Kalel e Gael são bênçãos, amores da minha vida e meu norte. Comuniquei à professora Antonia Edna, minha orientadora, sobre a gravidez, a respeito de meus medos, chorei novamente. Sua calma e suas palavras me tranquilizaram. Ela disse: filhos são bênçãos e heranças do Senhor, vai dá tudo certo, fique feliz e vá se cuidar.

O período letivo foi complexo, iniciou de forma remota e eu sem uma auxiliar para que pudesse assistir as aulas. Recordo demais desse início. Conectava o computador em uma caixa de som para que pudesse ouvir em todos os cômodos da casa, caso precisasse transitar para cuidar das crianças. Deixava uma caneta e uma folha de papel em cada cômodo para não perder os registros do que considerasse importante. Não ligava a câmera, pois não conseguia fazer o básico antes da aula começar. Kalel, o filho mais velho, exigia muitos cuidados, embora espalhasse muitos brinquedos pela casa, para entretê-lo. Alguns professores solicitavam que ligasse a câmera e isso me apavorava, pois não estava apresentável, a criança chorava e

solicitava minha presença, meu colo e meus cuidados para atender suas necessidades primárias.

Um fato na aula ocorrido na disciplina de introdução ao doutorado me afetou. As apresentações pessoais foram acontecendo, fui ouvindo cada um. Uma das professoras se apresentou e relatou que tinha dois filhos, que havia engravidado do segundo, durante a graduação, mas não desistiu. Afirmou que criou os dois filhos, se formou e fez pós-graduação e se tornou professora do programa, ressaltou que os filhos não foram impedimento para continuar e nem motivo para desistir, que filhos são bençãos. Esse relato me tocou, fiquei emocionada, de câmera desligada, chorei.

Não havia me apresentado ainda. O relato da professora me incentivou, senti que era um recado de Deus para mim, pois eu estava triste, insegura, em desespero. Depois de algumas apresentações, resolvi me apresentar. Tive que ligar a câmera, estava amamentando meu filho, deitei-o no chão, em um tapete. Ele chorou, espalhei brinquedos, ele ficou parado, olhando para mim, era visível no meu olhar, o receio de alguma intercorrência, todos me acolheram. Fiquei em paz, o coração foi acalmando e, enfim, consegui me apresentar. Gratidão a todos que foram empáticos e acolhedores, essas atitudes fizeram e fazem toda a diferença, em um curso que é tão complexo e exige do pesquisador tempo, disponibilidade e muitas leituras.

Finalizei o semestre com excelentes notas. Tudo é possível, desde que você não desista e lute, esteja consciente de onde deseja chegar. Rememoro cada fase, cada disciplina cursada, a luta pelo afastamento das minhas atividades do trabalho. Não foi fácil, mas não foi impossível, consegui os afastamentos depois de muitas tentativas. Não é fácil ser mãe de duas crianças pequenas, estudar, trabalhar e conciliar todos os papéis, manter a saúde física e mental, que bom que deu certo.

A caminhada até aqui, tem sido permeada por muitos desafios, muitas vezes o cansaço chega, o medo de não conseguir concluir a tese me consome, em meio a tantos papéis e demandas que assumo. A maternidade exige tempo, disposição, a tese também. E os outros papéis de mulher, esposa, profissional exigem saber administrar o tempo, considerando que não basta ter tempo, é preciso ter de tempo de qualidade para assumir os diferentes papéis sociais, que complexificam o sonho de ser Doutora em Educação.

Nesse caminho, muitas vezes sinto a necessidade de me projetar para o dia da defesa, a leitura da ata de aprovação, confiando e descansando no Senhor. Há dias que a mente cansa, o corpo fraqueja, não posso dimensionar o tamanho do cansaço. Ao final de cada dia, faço uma avaliação, sobre o que eu consegui realizar e sempre me pego com o sentimento de falta, acreditando que poderia ter brincado um pouco mais com meus filhos, ter lido mais, escrito mais, cuidado mais de mim e dos meus.

As minhas travessias pessoais e profissionais, narradas nesta parte introdutória da tese, foram trazidas para mostrar que o pesquisador é, sobretudo, humano, mas a narrativa, também, têm o propósito de registrar as origens de meu interesse em continuar pesquisando sobre Educação Infantil, assim como fiz na graduação e no mestrado, neste caso, tendo como objeto de estudo dessa tese a prática educativa na Educação Infantil, analisando as significações atribuídas pelas professoras por meio de suas narrativas.

O interesse pela temática emergiu de minha trajetória profissional como professora da Educação Infantil. A vivência cotidiana no contexto educativo me possibilitou experimentar, de forma concreta, os desafios, as contradições, as significações e as possibilidades que atravessam a prática educativa com crianças da Educação Infantil. Essa experiência não apenas despertou inquietações, mas, também, produziu questões teóricas e investigativas sobre como as professoras produzem, interpretam e ressignificam sua prática no interior das instituições educativas.

Além disso, a escolha do tema decorre da compreensão de que a prática educativa não é neutra, nem meramente técnica, é constituída por significações, valores, concepções de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento que a orientam. Nesse sentido, a investigação afirma a necessidade de dar visibilidade às professoras, ouvir suas vozes e reconhecê-las como sujeitos que produzem conhecimentos, interpretam políticas, constroem rotinas, tomam decisões e atribuem sentidos ao trabalho educativo no cotidiano da Educação Infantil.

A relevância acadêmica da pesquisa consiste na contribuição para o aprofundamento dos estudos sobre a prática educativa na Educação Infantil, especialmente a partir de uma abordagem que privilegia as significações produzidas pelas professoras. Ao articular fundamentos teóricos da perspectiva sócio-discursiva com o campo das pedagogias da infância, a investigação amplia a compreensão sobre como as práticas se constituem, se legitimam e se transformam nos contextos institucionais, oferecendo subsídios para o debate teórico-metodológico na área.

No plano social, a pesquisa adquire relevância ao valorizar a prática educativa na Educação Infantil, historicamente marcado por processos de desvalorização e invisibilização. Ao evidenciar como as professoras interpretam sua atuação e reconhecem seus papéis no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, o estudo contribui para fortalecer a compreensão da Educação Infantil como espaço educativo, político e culturalmente situado.

Do ponto de vista profissional, a investigação pode subsidiar processos de formação inicial e continuada, ao possibilitar que as próprias professoras reflitam sobre suas práticas, confrontem concepções e produzam novos modos de agir pedagogicamente. Ao explicitar as

significações que orientam a prática educativa cotidiana, a pesquisa oferece elementos para a constituição de práticas mais intencionais, conscientes e teoricamente fundamentadas, contribuindo para o fortalecimento da qualidade das instituições de Educação Infantil.

No desenvolvimento desta tese, as categorias teóricas que a sustentam emergem do diálogo entre Educação Infantil, prática educativa, autoformação e significações, compreendidas a partir de uma perspectiva sócio-discursiva. A Educação Infantil é entendida como um campo educativo, social, político e cultural no qual a criança é reconhecida como sujeito de direitos, de cultura e de aprendizagem. As reflexões construídas nesse diálogo apoiadas nas produções de Oliveira-Formosinho (2007), Kramer (2004), Kishimoto e Pinazza (2007), Vieira e Baptista (2023), entre outros, bem como nos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A categoria prática educativa é entendida como uma atividade intencional, relacional e situada, por meio da qual o homem não apenas interage com o mundo, mas o produz e é produzido por ele. A prática educativa, produzida no cotidiano institucional nas interações entre professoras, crianças e contextos, articula dimensões teóricas, metodológicas, éticas e políticas do trabalho do professor. Sobre essa temática recorreremos aos seguintes autores, Barbosa (2006), Malaguzzi (2011) Kramer (2004,2006) entre outros,

A categoria autoformação, decorrente do método que sustenta epistemológica e metodologicamente a pesquisa, ancora-se nas contribuições de Pineau (2006), Delory-Momberger (2005, 2006, 2008), Josso (1991, 2004, 2010), Souza (2006), Nóvoa (1992, 1998), e Passeggi (2023). As reflexões sobre as categorias da pesquisa são atravessadas pela perspectiva sócio-discursiva, fundamentada em Bakhtin (1979, 2003, 2011), que permite compreender a prática educativa como uma materialidade simbólica e relacional, significada por intermédio de enunciados, nas interações e nas narrativas das professoras.

O desenvolvimento da investigação seguiu os pressupostos do método autobiográfico, que, segundo Ferrarotti (1988), constitui uma forma de fazer pesquisa fundada na escrita da história de vida de uma pessoa, expressando subjetividades e articula a história individual do narrador à história coletiva (social). Para o autor, a narrativa de si não se reduz a mera descrição do que foi vivido, visto que expressa a maneira como o sujeito interpreta e reconstrói sua experiência no interior de um contexto histórico e social. Nessa perspectiva, a pesquisa autobiográfica não objetiva apenas que o sujeito fale de si, mas que, ao narrar-se, reflita sobre sua trajetória, selecionando e reinterpretando acontecimentos do passado e do presente para produzir conhecimento sobre si e sobre sua prática.

Conforme Abrahão (2004), o movimento narrativo, no método autobiográfico,

possibilita ao sujeito desvelar sentidos de sua experiência e compreender seus percursos pessoais e profissionais. Delory-Momberger (2008) compreende esse processo como uma hermenêutica prática, por meio da qual o indivíduo atribui sentido à própria vida, a si mesmo e à escrita, enquanto Nóvoa (1992; 1998) destaca a dimensão formativa e autoformativa da autobiografia, entendendo-a como um dispositivo que permite ao professor projetar novos olhares sobre sua prática e almejar possibilidades futuras.

Em relação à metodologia, optei pela pesquisa autobiográfica, a qual possibilita o encontro de múltiplas dimensões do sujeito, em que o eu pessoal dialoga com o eu social. Nesse movimento, sou simultaneamente autora e narradora do texto e, por meio da autoescuta, posso comunicar ao mundo aspectos que considero relevantes para a compreensão do objeto de estudo. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes dispositivos: ateliê biográfico e diário da prática. O processo investigativo teve como *locus* um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na zona norte de Teresina–Piauí, contando com a colaboração de quatro professoras efetivas da Educação Infantil.

A análise das narrativas no âmbito da temática investigada teve como lentes os constructos teóricos da abordagem sócio-discursiva, fundamentados nas contribuições de Bakhtin (1990) e de seus colaboradores. Essa base teórica possibilitou compreender como as professoras da Educação Infantil significam a prática educativa, uma vez que, por meio da linguagem, narram, interpretam e produzem sentidos sobre suas experiências.

Nesse contexto, a linguagem deve ser compreendida em sua totalidade, integrada à vida humana. Na perspectiva bakhtiniana, a língua não se reduz a um sistema abstrato de signos, mas constitui como elemento de comunicação e de interação social. Para Bakhtin (1990), a palavra é um fenômeno ideológico, pois está sempre impregnada de sentidos e valores produzidos nas experiências sociais dos sujeitos, de modo que as pessoas apenas atribuem significado às palavras que mobilizam ressonâncias ideológicas e vivenciais em suas próprias trajetórias.

A compreensão das significações produzidas na prática educativa, mediada pela linguagem, não ocorre por simples identificação, mas por meio de signos construídos nas relações sociais. Trata-se de um processo ativo, criativo e dialógico, que se efetiva em contextos situados, envolvendo interlocutores reais que produzem e interpretam discursos. Nesta investigação, as professoras expressam suas significações sobre a prática educativa por meio da linguagem, a qual, segundo a abordagem sócio-discursiva, constitui um fato social produzido nas interações entre os sujeitos em contextos sociocomunicativos concretos.

A abordagem sócio-discursiva é pertinente ao objeto de estudo desta tese, cujo *corpus*

é composto por narrativas de professoras materializadas em seus discursos. Discursos se produzem em processos dialógicos, no interior de contextos de interação, e são marcados por expressividade e por juízos de valor, sendo marcados por expressividade e por juízos de valor, o que os constitui como fenômenos ideológicos. A produção das narrativas, mediada pela palavra, pressupõe necessariamente a presença do outro. A narrativa, como enunciado, só existe porque se orienta para um interlocutor. Conforme Jobim e Souza (2000), o diálogo não ocorre entre elementos abstratos da língua, mas entre sujeitos concretos, pois todo enunciado é produzido na relação com um destinatário, o que evidencia o caráter relacional e intersubjetivo da linguagem.

É possível compreender que os enunciados das colaboradoras, materializados em suas narrativas, não se constituem de forma isolada, mas integram uma cadeia de sentidos construída nas interações. Cada enunciado dialoga com outros já produzidos e, ao mesmo tempo, projeta novos dizeres, de modo que os discursos se formam em um movimento contínuo de interlocução. As narrativas das professoras precisam ser analisadas considerando esse encadeamento discursivo, no qual os sentidos são permanentemente produzidos, negociados e ressignificados no fluxo da comunicação.

À medida que a abordagem teórica desta tese evidencia que as práticas educativas e suas significações são produzidas no interior de processos discursivos e históricos, situar esse objeto no campo mais amplo da produção científica constitui um movimento fundamental. Compreender como a prática educativa na Educação Infantil vem sendo investigada, problematizada e interpretada por outros pesquisadores permite não apenas contextualizar este estudo, mas também identificar convergências, tensões e aspectos ainda pouco explorados, bem como as perspectivas teórico-metodológicas que atravessam o debate acadêmico. É nesse movimento de diálogo com a produção já existente que se inscreve a produção do estado da questão apresentado a seguir.

Explicitada a base teórica da tese, apresento, nesta introdução, o estado da questão referente ao objeto de pesquisa, que foi elaborado a partir do mapeamento das produções acadêmicas sobre a prática educativa na Educação Infantil. O levantamento das produções foi realizado por meio da consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Portal do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/PPGED/UFPI. Foram consideradas as produções dos últimos dez anos, abrangendo o período de 2016 a 2025 no banco da CAPES e de 2015 a 2024 no PPGED/UFPI, uma vez que as produções referentes ao ano de 2025 ainda não estão disponíveis no site do programa.

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o estado da questão tem como finalidade possibilitar ao pesquisador a construção de um quadro analítico sistematizado e rigoroso sobre a forma como a produção científica relativa a um determinado tema ou objeto de estudo se configura no campo da investigação. O mapeamento realizado permite situar esta tese no interior do conjunto das pesquisas já produzidas, evidenciando os principais enfoques teóricos e as contribuições que vêm sendo construídas no âmbito dos estudos sobre a prática educativa na Educação Infantil.

Para realizar um levantamento sobre como o presente objeto de estudo tem sido tratado, discutido e estudado nas produções científicas nacionais, conforme mencionado anteriormente, realizei inicialmente uma busca no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior/CAPES. A busca foi orientada pelo descritor referente ao objeto de estudo: “Prática educativa na Educação Infantil”, com um filtro apenas para teses de doutorado de 2016 a 2025. Com essa busca, encontrei apenas três trabalhos de tese. Para demonstrar essas produções, elaborei o Quadro 01 com as seguintes descrições: distribuição das teses por ano, autor, instituição, título.

Quadro 01: Teses sobre prática educativa na Educação Infantil produzidas entre 2016 e 2024

ANº	Autor e Instituição	Título
2016	RUIZ, SHEILA REGINA BRISSON Instituição: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na Educação Infantil.
2017	Sem publicações com esta temática	
2018	Sem publicações com esta temática	-
2019	ARANTES, MILNA MARTINS Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Arte e práticas educativas na educação infantil: rupturas e continuidades
2020	SILVA, CARLA ANDREA LIMA DA Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Currículo, cultura e formação humana: tecituras de práticas educativas na Educação Infantil em uma escola ribeirinha da Amazônia e outra metropolitano sudeste brasileiro
2021	Sem publicações com esta temática	-
2020	Sem publicações com esta temática	-
2021	Sem publicações com esta temática	-
2022	Sem publicações com esta temática	-
2023	Sem publicações com esta temática	-
2024	Sem publicações com esta temática	-
2025	Sem publicações com esta temática	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no catálogo de teses da CAPES (2026)

A análise do Quadro 01 evidencia a escassez e a distribuição irregular de produções

acadêmicas que tomam a prática educativa na Educação Infantil como objeto central de investigação no período entre 2016 e 2025. Observo que as teses identificadas aparecem apenas em poucos anos específicos, enquanto, em grande parte do recorte temporal, não há registros de pesquisas com essa temática no catálogo da CAPES. Esse cenário revela não apenas a baixa incidência quantitativa de estudos, mas também a fragilidade da consolidação de pesquisas nesse campo no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, especialmente no que se refere à articulação entre prática educativa na Educação Infantil e as significações dos professores.

Percebo que a maior parte das pesquisas se dedica a experiências específicas de instituições de Educação Infantil, contribuindo para a compreensão das práticas educativas nesses contextos, mas sem explorar de maneira aprofundada as significações atribuídas pelos professores à prática educativa. Nesse sentido, minha pesquisa, ao adotar a abordagem autobiográfica, busca aprofundar a compreensão desse aspecto. A partir desse levantamento, passo a apresentar as teses identificadas, destacando, em cada uma delas, os principais resultados evidenciados nos resumos.

Em 2016, destaco a tese de Ruiz, desenvolvida na Universidade de São Paulo, que analisou a construção do espaço na Educação Infantil a partir da articulação entre documentos oficiais, concepções pedagógicas e práticas educativas. A pesquisa evidencia como o espaço educativo participa da organização das práticas educativas e da produção de determinadas concepções de infância e de educação, tensionando discursos normativos e práticas instituídas. Esse estudo contribui para o debate ao mostrar como dimensões materiais e simbólicas do ambiente escolar influenciam diretamente a prática educativa.

Em 2019, a tese de Arantes, desenvolvida na Universidade Federal de Goiás, que investigou as relações entre arte e práticas educativas na Educação Infantil, evidenciando rupturas e continuidades no modo como a arte é concebida e vivenciada no contexto educativo. A pesquisa problematiza a presença da arte nas práticas desenvolvidas com crianças pequenas, discutindo como determinadas concepções pedagógicas podem tanto ampliar quanto limitar as experiências estéticas e expressivas na Educação Infantil. O estudo contribui para o debate ao evidenciar que as práticas educativas envolvendo a arte estão atravessadas por concepções de infância, de ensino e de aprendizagem, revelando tensões entre perspectivas mais tradicionais e propostas que valorizam a sensibilidade, a criatividade e a expressão das crianças no cotidiano das instituições educativas.

Em 2020, destaco a pesquisa de Silva, desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que analisou currículo, cultura e formação humana em contextos socioculturais distintos, em uma escola ribeirinha da Amazônia e outra metropolitana do Sudeste brasileiro.

A investigação evidencia as tecituras locais das práticas educativas e como cultura, território e infância se entrelaçam na produção curricular, contribuindo para problematizar a ideia de um currículo homogêneo e apontando para a diversidade das experiências educativas na Educação Infantil.

Entre 2021 e 2025, não encontrei publicações com essa temática, o que reforça a ideia de um campo ainda pouco explorado, fragmentado e marcado por descontinuidades. Essa ausência torna-se ainda mais significativa se considerada à luz das transformações recentes sobre políticas curriculares, ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil e intensificação de discursos sobre qualidade, avaliação e padronização das práticas educativas. O mapeamento evidencia um campo investigativo rarefeito, no qual poucas pesquisas analisam as práticas educativas na Educação Infantil a partir de abordagens discursivas, culturais e críticas, e ainda menos estudos consideram as significações atribuídas pelos professores, evidenciando a relevância da presente tese.

Ao analisar as teses produzidas entre 2016 e 2025, identifico a predominância de pesquisas qualitativas, de natureza interpretativa, que mobilizam procedimentos como análise documental, observação de práticas educativas, estudos de caso, pesquisas de inspiração etnográfica e análises comparativas de contextos educativos. Nessas investigações, observo que as práticas educativas são interpretadas a partir de categorias previamente delimitadas como espaço, arte, currículo e cultura, as quais orientam a produção de sentidos sobre o cotidiano educativo.

Diferentemente dessas pesquisas, inscrevo minha investigação no campo da pesquisa autobiográfica, ao assumir como fonte de produção de conhecimento as experiências narradas das colaboradoras da pesquisa, em diálogo com minha posição e trajetória no campo da docência. Nessa perspectiva, utilizo a escrita autobiográfica como dispositivo metodológico para articular essas narrativas como espaços de elaboração de significações e de reflexão crítica sobre as práticas educativas na Educação Infantil, a partir de uma perspectiva situada, dialógica e implicada.

Com o objetivo de identificar como o objeto de estudo desta tese, a prática educativa na Educação Infantil, tem sido abordado nas produções científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, realizei um levantamento no Portal de Teses do PPGED/UFPI.

Foram consideradas as produções do período de 2015 a 2024, delimitando a busca às teses de doutorado e utilizando o descritor “Prática educativa na Educação Infantil”, de modo a assegurar a correspondência entre o material selecionado e o objeto desta investigação. A

partir desse procedimento, identifiquei as teses que compõem o Quadro 02, no qual apresento a distribuição das produções por ano, autor e instituição, bem como os respectivos títulos, possibilitando uma visão sistematizada do conjunto das pesquisas localizadas. Ressalto que os anos que não aparecem no quadro correspondem a períodos em que não foram localizadas teses no PPGED/UFPI que abordassem diretamente essa temática, segundo os critérios e descritores adotados na busca.

Quadro 02 - Teses do PPGED/UFPI sobre Prática Educativa (2015–2024)

Nº	Autor e Instituição	Título da tese
016	BRITO, Aída Teresa dos Santos – UFPI	Prática educativa no AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo
017	PINHEIRO, Cristiane Feitosa – UFPI	Entre o giz e a viola: práticas educativas do mestre-escola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas/PI (1938-1971)
017	SILVA, Rozenilda Maria de Castro – UFPI	A prática educativa na Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí (1874–1915)
018	LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves – UFPI	A subjetividade social e sua vivência na prática educativa com alunos público-alvo da Educação Especial
018	PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal – UFPI	Práticas docentes em classe comum de escolas regulares de Teresina para alunos com deficiência intelectual
018	MELO, Raimunda Alves – UFPI	Licenciatura em Educação do Campo: formação de professores e prática educativa
019	ANDRADE, Maria do Socorro Pereira de Sousa – UFPI	A Geografia nos grupos escolares no Piauí: currículo, prática educativa e cultura escolar (1927-1961)
019	VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa – UFPI	Práticas educativas em Odontologia: confetos produzidos por jovens sobre ensino-aprendizagem em saúde bucal coletiva
019	NUNES, Lúcia Maria de Sousa Leal – UFPI	Práticas educativas de professores em escola de tempo integral: formação continuada como possibilidade de (re)elaboração reflexiva crítica
021	FIGUERÊDO, Erika Galvão – UFPI	Prática educativa de Educação Física no Instituto Federal do Piauí: ensino remoto no contexto da pandemia Covid-19
021	SILVA, Dinalva Clara Monteiro Santos – UFPI	Prática educativa na educação tecnológica e profissional: trazendo à lume a inclusão escolar
023	SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães – UFPI	Práticas educativas em espaços digitais: narrativas de mulheres afrodescendentes em experiências de leitura
023	SILVA, Kricia de Sousa – UFPI	Práticas educativas instituintes de jovens do Hip Hop de Parnaíba/PI: rolêzinhos virtuais em meio à pandemia da Covid-19
024	PORTELA, Josildo Lima – UFPI	Experiências formadoras nas práticas educativas no curso de Engenharia Elétrica: Empresa Júnior e a formação do Engenheiro

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no Portal do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI)

Ao analisar o Quadro 02, percebo que a produção do PPGED/UFPI sobre práticas

educativas na Educação Infantil entre 2015 e 2024 é relativamente diversificada, contemplando diferentes áreas, tempos históricos e contextos socioculturais. A distribuição dessas produções entre diferentes programas e linhas de pesquisa, percebo que o enfoque na prática educativa com crianças da Educação Infantil ainda varia significativamente. No caso específico do PPGED/UFPI, o levantamento indica que, embora o descritor “prática educativa” apareça em diversas teses, não encontrei pesquisas que tomem a prática educativa na Educação Infantil como objeto central, enquanto na base da CAPES há estudos que abordam diretamente o cotidiano educativo de creches e pré-escolas, evidenciando diferentes prioridades e recortes investigativos entre os programas.

Enquanto grande parte das pesquisas mapeadas analisa documentos, discursos institucionais ou modelos pedagógicos (como espaço, currículo ou pedagogias hegemônicas), esta tese adota um movimento epistemológico distinto, tomando a prática educativa vivida e narrada como lugar privilegiado de produção de conhecimento. Esse deslocamento permite tensionar a hegemonia de discursos universalizantes e padronizadores, evidenciando que as práticas não se constituem apenas pela aplicação de métodos, mas pela interpretação, ressignificação e negociação cotidiana de suas significações realizadas pelas professoras, em contextos concretos de atuação.

O levantamento realizado indica que, embora existam diversas pesquisas sobre Educação Infantil, muitas delas utilizam os professores principalmente como colaboradores ou informantes, sem considerar suas narrativas como fonte central de análise. Essa constatação evidencia uma limitação de estudos que valorizem as enunciações dos professores, tratando-as como produção de conhecimento sobre a prática educativa. Ao adotar essa perspectiva, a presente pesquisa compreende a prática educativa como um processo discursivo, constituído nas interações, nos conflitos e nas contradições do cotidiano educativo. A análise das narrativas das professoras revela como as significações atribuídas à infância, à criança, à aprendizagem, ao desenvolvimento, ao currículo e ao brincar emergem de um entrecruzamento de vozes institucionais, teóricas, culturais e experienciais, ampliando a compreensão das práticas para além de sua dimensão técnica e reforçando o potencial formativo desta tese.

Entre 2015 e 2024, observei que as teses produzidas no PPGEd/UFPI procuram compreender em profundidade as práticas educativas, explorando experiências, relatos e contextos dos sujeitos envolvidos. Algumas investigações se aproximam da perspectiva narrativa ou biográfico-educativa, ao utilizar relatos de professores ou experiências formadoras como fontes de análise, permitindo interpretar significados e trajetórias individuais ou coletivas.

Diferentemente dessas pesquisas, inscrevo minha investigação no campo da pesquisa

autobiográfica, ao assumir como fonte de conhecimento as experiências narradas das colaboradoras. Nessa perspectiva, utilizo a escrita autobiográfica como dispositivo metodológico, que me permite explorar as significações presentes nas narrativas sobre as práticas educativas na Educação Infantil.

Diante do panorama produzido pelo estado da questão, é possível delimitar com precisão o lugar desta pesquisa no campo da Educação Infantil, bem como os referenciais teóricos e metodológicos que orientam sua produção. As análises realizadas indicam a necessidade de aprofundar a compreensão da prática educativa na Educação Infantil, a partir de sua materialidade cotidiana e das dimensões discursivas e relacionais, o que realça a importância e as contribuições desta tese, que privilegia as narrativas das professoras como via de acesso aos processos de significação que atravessam o trabalho educativo que desenvolvem.

A análise do levantamento realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI) evidencia que não foram identificadas teses que tomem como objeto de investigação a prática educativa na Educação Infantil a partir do descritor utilizado nesta pesquisa. O que se observa nas produções mapeadas é a presença de estudos que abordam a prática pedagógica, temática que se aproxima do objeto desta investigação, mas que se orienta por recortes distintos. Esse resultado evidencia que, no contexto do PPGED/UFPI, as produções identificadas não contemplam diretamente a prática educativa na Educação Infantil, o que reforça a pertinência desta tese para o aprofundamento das discussões sobre a prática educativa na Educação Infantil.

Nesta tese, organizo a apresentação dos resultados a partir de uma introdução, três capítulos e considerações finais. Ao longo dessas seções, apresento o referencial teórico, a metodologia da pesquisa, a análise das narrativas e a síntese dos resultados da pesquisa. Na introdução, apresento minhas trajetórias pessoais e profissionais, explicitando as relações que estabeleço com o objeto de estudo. Nesse movimento, também situo a problemática da pesquisa, os objetivos que orientam a investigação e a justificativa do estudo.

Apresento também o estado da questão, por meio do levantamento de teses na base da CAPES e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI), buscando compreender como a temática da prática educativa na Educação Infantil tem sido investigada no campo acadêmico. O primeiro capítulo, Odisseia metodológica da pesquisa: do previsto ao imprevisto, descreve o percurso metodológico da investigação, fundamentado no método autobiográfico e na pesquisa autobiográfica.

Nesta parte do estudo o apresento os dispositivos de produção das narrativas (ateliês biográficos e diários da prática), o campo empírico, as colaboradoras da pesquisa e o processo

de análise compreensivo-interpretativa das narrativas. O capítulo dois, intitulado: Educação Infantil: dos marcos legais às práticas educativas com crianças articulando os fundamentos legais, políticos, históricos e pedagógicos que sustentam a prática educativa na Educação Infantil. Inicialmente, o capítulo situa a Educação Infantil no contexto brasileiro, analisando os principais marcos legais e normativos que a instituem como direito da criança e dever do Estado, bem como suas implicações para a organização das práticas educativas.

Na sequência, o capítulo aprofunda a discussão sobre os fundamentos teóricos e a materialidade da prática educativa na Educação Infantil, compreendendo-a como uma produção social e discursiva que se concretiza nas interações, na linguagem, nos tempos, nos espaços, nas rotinas e nas propostas pedagógicas. Nessa perspectiva, a prática educativa como atividade histórica, ideológica e relacional, atravessada por concepções de criança, infância e educação. No capítulo contextualizo a Educação Infantil no estado do Piauí, relacionando os marcos nacionais às condições concretas em que as professoras atuam, evidenciando como as políticas, os dados institucionais e a organização do sistema educacional interferem nas práticas desenvolvidas nos contextos locais.

Em seguida, são discutidas as pedagogias da infância e a produção sócio-discursiva da criança, contrapondo perspectivas transmissivas e participativas, e ressaltando a criança como sujeito de direitos, de cultura e de linguagem. Por fim, o capítulo articula prática educativa estabelecendo a ponte teórica que fundamenta a análise das narrativas das professoras desenvolvida nos capítulos seguintes.

O terceiro capítulo é dedicado à análise das narrativas das professoras da Educação Infantil, produzidas por meio dos ateliês biográficos e dos diários da prática. Nesse capítulo são examinadas as significações atribuídas pelas colaboradoras à prática educativa, à criança, à aprendizagem, ao desenvolvimento e aos processos de autoformação docente, evidenciando como a prática se materializa no cotidiano e como as professoras produzem sentidos sobre sua prática educativa a partir de suas experiências, reflexões e escritas de si.

Nas Considerações Finais, intituladas “O que dizem as significações de professoras de Educação Infantil sobre a prática educativa?”, apresento os resultados analíticos construídos ao longo da pesquisa, bem como as aprendizagens produzidas a partir dos percursos investigativos desenvolvidos durante todo o processo de investigação. Ao final, reúno as referências mobilizadas ao longo do texto, que sustentam teoricamente as ideias problematizadas, aprofundadas ou tensionadas no processo de escrita da tese.

1

ODISSÉIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: DO PREVISTO AO IMPREVISTO



CAPÍTULO 1

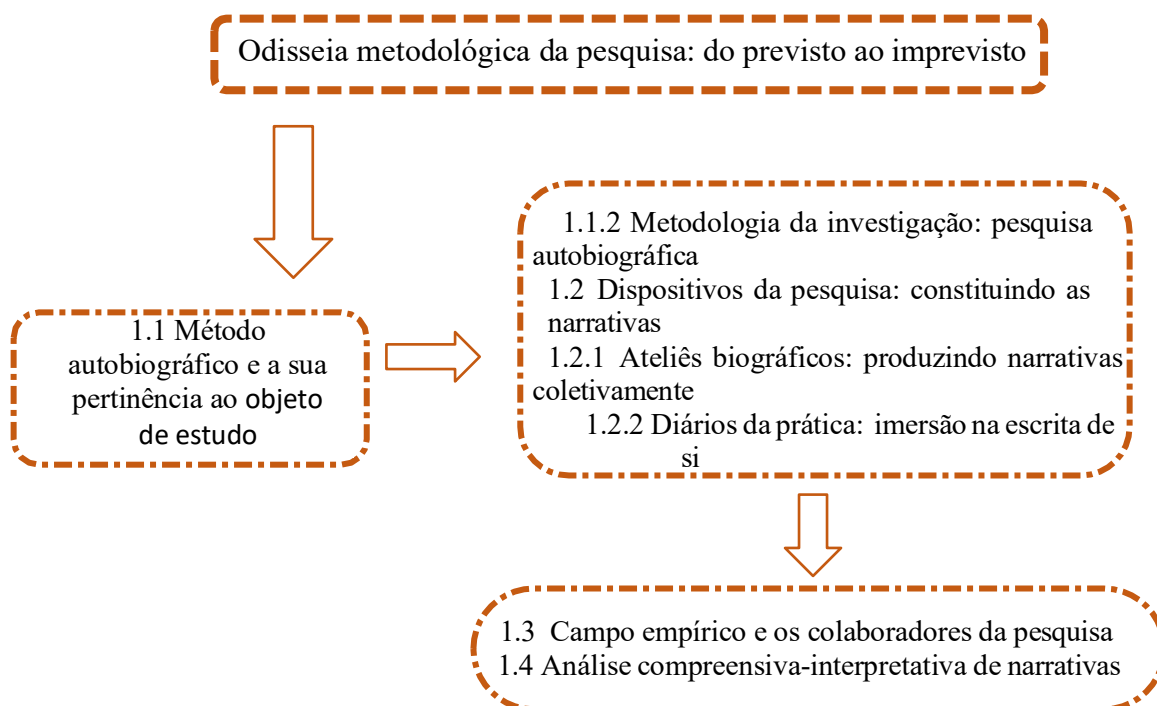
ODISSÉIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: DO PREVISTO AO IMPREVISTO

*Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água
que corre entre pedras: - liberdade caça jeito.
(Barros, 2010, p.32)*

Os caminhos a serem percorridos para a tessitura metodológica de uma tese exigem escolhas, apropriação do referencial epistêmico-metodológico para uma tomada consciente de decisões acerca do método, da metodologia, dos dispositivos de produção e de análise de narrativas. Esse entendimento é o que tem movido meu desejo de aprender mais sobre todas as etapas de construção de uma pesquisa científica. Por esta razão, além de precisar conhecer o objeto de estudo e a Ciência que o fundamenta, é preciso, como está posto na epígrafe, ter liberdade para sair dos trilhos, para criar.

A liberdade é necessária na pesquisa, uma vez que os caminhos investigativos podem nos reservar surpresas. Diante disso, é pertinente indagar: o que é preciso para compor a metodologia de uma tese, de modo consistente? Em resposta a este questionamento, entendo que a produção de uma tese exige, considerar a natureza do objeto de estudo na seleção de aspectos essenciais à definição dos caminhos teórico-metodológicos a serem percorridos para a produção do relatório de pesquisa, conforme as exigências da academia.

Partindo dessa compreensão, bem como considerando as especificidades do objeto da tese optei pelo método autobiográfico, que se caracteriza como pesquisa-formação, tem como fontes narrativas pessoais, permitindo aos indivíduos revelarem suas histórias de vida e suas trajetórias profissionais. O método autobiográfico encaminha para uma forma de fazer pesquisa que possibilita aos envolvidos contar histórias vividas, registrar percursos pessoais e profissionais vivenciados nas caminhadas nos diferentes contextos sociais. Para apresentar o percurso metodológico da pesquisa, este capítulo está organizado para contemplar o método de pesquisa, a metodologia, os dispositivos utilizados para produção das narrativas, o campo da pesquisa, as colaboradoras e a modalidade de análise utilizada, em conformidade com o exposto na Figura 01:

Figura 01: Estrutura organizacional da metodologia

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A organização metodológica da pesquisa, conforme a Figura 01, foi estruturada para apresentar as diferentes etapas de materialização da investigação realizada. A pesquisa, como já informado, está ancorada metodologicamente no método autobiográfico, tem como metodologia a pesquisa autobiográfica, desenvolvida por meio de ateliês biográficos e da escrita de diários da prática. A seguir discorro sobre o método autobiográfico e sua aderência ao objeto de estudo desta tese.

1.1 O método autobiográfico e sua pertinência ao objeto de estudo

O método (auto)biográfico tem como fonte as experiências de vida, expressas por meio de narrativas. O narrador, no contexto do método autobiográfico, é alguém que tem histórias para contar e, para tanto, recorre às experiências que viveu como fontes para narrar a vida. É importante destacar, que ao narrar a vida o narrador pode discernir o que foi e o que está sendo. A esse respeito, destaco a rememoração e a reflexão como aspectos substanciais no método autobiográfico.

Por meio da rememoração o narrador faz aflorar lembranças sobre experiências vividas no passado e no presente. Além disso, a rememoração exige um processo de reflexão sobre as experiências que reconhece terem sido formadoras em sua vida, aquelas que, de acordo com Josso (2004, p. 39), propiciam aprendizagens que associam proporcionalmente “[...] saber-fazer

e conhecimentos, funcionalidade e significações, técnica e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação [...]”. É perceptível, nas ideias da autora, a defesa de que nem toda experiência é formadora, mas somente aquelas que articular fazer e conhecimento, que possibilitam ao indivíduo a compreensão de si e da situação podem possuir natureza formativa.

Nas pesquisas com método autobiográfico, segundo Abrahão (2004), o sujeito que narra se desvela para si e se revela para os outros, por meio de uma história autorreferente, carregada de significados. A necessidade de falar de si como possibilidade de explicitar o não visto, o que não se mostra é resultado do movimento autobiográfico, que Delory- Momberger (2008) denomina de hermenêutica prática, originária de uma narrativa produzida para dar sentido à vida (bios), a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia).

O método autobiográfico ao possibilitar que as experiências vividas se transformem em experiências narradas, implica no autoconhecimento e na reflexão, constituindo pesquisa-formação, haja vista que a narrativa de si pode redundar na autoformação e na produção de conhecimentos. Trata-se de um método que, ao viabilizar narrativas de vida, como afirma Abrahão (2009), não se interessa apenas na descrição de eventos, histórias, cenas, fatos e acontecimentos de uma trajetória, mas requer a interpretação do que foi narrado. As narrativas de vida, decorrentes do método autobiográfico:

[...] não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço (Abrahão, 2009, p. 14).

As afirmações da autora remetem a dois importantes aspectos. O primeiro, destaca que a narrativa não se resume a cópia da realidade, requer do pesquisador a interpretação das experiências narradas. O segundo aspecto, evidencia que a narrativa não constitui a realidade em si, é a interpretação que o narrador do vivido em determinado tempo e espaço.

Nóvoa (1992, p. 24), pesquisador envolvido com as produções científicas a respeito do método autobiográfico, afirma que esse método colabora para a construção de um trabalho de investigação e de reflexão sobre os momentos significativos de percursos pessoais e profissionais. Afirma, também, que a investigação autobiográfica não se limita a olhar o passado, [...] “É um trabalho que desejo virado para o futuro e não para o passado. Gostaria de ser capaz de o conceber como uma fase preliminar da (nova) ação. Ação que espero empreender com um outro olhar e as mesmas utopias (Nóvoa, 1992, p.24)”. Ou seja, no método autobiográfico diferentes temporalidades (presente, passado e futuro podem, narrativamente ser

articuladas. Passado e presente tornam-se objeto de reflexão e de evocações, para corporificar novas versões das experiências vividas.

No campo da pesquisa sobre práticas educativas na Educação Infantil, o método autobiográfico favorece uma reconfiguração do vivenciado, do experienciado, pois o que é narrado resulta em uma reinterpretação do vivido. Por intermédio desse método, os percursos das práticas educativas com as crianças, foi rememorado e analisado para além do entendimento do ponto de vista técnico, permitindo que as professoras identificassem em suas histórias de vida pessoal e profissional conjunturas relevantes e articulações com as histórias de vida de seus pares.

Josso (2006, p. 383) anuncia o desejo que os dispositivos do método autobiográfico “[...] se multipliquem a fim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar, por meio dessa forma particular um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada”. A autora, ao se posicionar a favor da expansão dos dispositivos autobiográficos, reconhece a vitalidade do compartilhamento de histórias de vida e de experiências no processo de humanização homem por envolver o diálogo (nas rodas de conversa e nas oficinas biográficas, por exemplo), a reflexividade e a consciência sobre o vivido.

Partindo desse entendimento de Josso (2006), percebo sintonia entre o método autobiográfico e a teoria socio-discursiva, alicerçada no pensamento bakhtiniano e reconhecedora de que o homem se humaniza na relação com o mundo e com o outro, como ser histórico e dialógico. Assim, a participação em uma pesquisa precisa realçar sua autoria do narrador e seu lugar no mundo, dado que “[...] não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (Bakhtin, 2017, p. 66).

Que outras relações podem ser estabelecidas entre o método autobiográfico e a abordagem sócio-discursiva nessa pesquisa? Tanto o método autobiográfico, quanto a abordagem sócio-discursiva compreendem o homem como atores sociais, seres de discurso e de linguagem. Para Bakhtin (1997 e p.15) “[...] o discurso é acima de tudo uma ponte lançada entre duas pessoas, elas próprias socialmente determinadas”. No método autobiográfico, a narrativa é a ponte entre o narrador e o pesquisador, ou seja, o discurso recheado de enunciações constitui o elo entre colaboradoras da pesquisa e a pesquisadora, além ser a matéria prima para a análise das narrativas.

Outra relação é a compreensão de que os discursos (enunciações) são construtos que dão concretude às experiências das diferentes histórias de vida, levando em conta as interações sociais e as relações de poder que permeiam as narrativas. Para Bakhtin (2006), a linguagem é

fundamentalmente social e histórica, moldada pelas interações entre sujeitos e pelas práticas discursivas que ocorrem em diferentes contextos sociais. A linguagem não é apenas um sistema de regras abstratas, mas um processo dinâmico e dialógico que se manifesta por meio de enunciados concretos, que está sempre em relação com o contexto social e cultural.

Na compreensão do autor, a linguagem está em constante diálogo com outras vozes e com o contexto social e cultural em que é produzida. A partir das ideias de Bakhtin (2006) destaco que as narrativas colaboradoras da pesquisa não expressam apenas seus pensamentos, porque possuem relação com os pensamentos dos outros, de seus interlocutores. Essas narrativas constituem enunciados concretos, que se materializam no contexto histórico, social e cultural.

Em síntese, as abordagens socio-discursiva e autobiográfica reconhecem a importância da subjetividade do narrador, a influência das condições sociais e históricas em que a linguagem se efetiva. Neste aspecto, identifico outro ponto de intersecção entre as abordagens mencionadas, ao ressaltarem as subjetividades expressas nos discursos e a multiplicidade de vozes que atravessam esses discursos. Isto posto, prosseguindo na apresentação do percurso da empiria, discorro a seguir acerca da metodologia da investigação.

1.1.2 Metodologia da investigação: pesquisa autobiográfica

No campo educacional, a pesquisa autobiográfica tem configurado uma metodologia importante no desenvolvimento de estudos a respeito das práticas docentes e da formação de professores, em face de possibilitar aos sujeitos envolvidos nas tramas narrativas a oportunidade, não somente descrever suas experiências, mas de compreender e de reinterpretar os contextos sociais e os elementos desse contexto que o movimentam as histórias singulares de cada narrador (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011). Esse tipo de pesquisa, ao mobilizar a rememoração e a reflexão, favorece que o narrador pense, intérprete e ressignifique os diferentes aspectos que atravessam suas experiências cotidianas de vida pessoal e profissional. A autobiografia, enquanto recurso de pesquisa científica, possibilita ao sujeito uma imersão na singularidade de sua própria história de vida, promovendo o conhecimento de si, ao mesmo tempo em que permite o encontro com a história do outro, tornando visíveis conexões, aproximações e distanciamentos entre as experiências narradas (Josso, 2004; Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

Considerando o exposto sobre a pesquisa autobiográfica, ratifico suas potencialidades como pesquisa-formação, pois na acepção de Josso (2010), o movimento autobiográfico, vivenciado por intermédio das narrativas de vida, propicia ao narrador evocações sobre suas

experiências, com o auxílio da reflexividade, ou seja, trata-se de um movimento em que o narrador tece uma tomada de consciência seja sobre seus processos formativos, seja sobre suas práticas, o que pode resultar em mudanças, transformações e aprendizados intensivos, os aspectos pertinentes à pesquisa-formação. A pesquisa autobiográfica é considerada pesquisa-formação tendo em vista que, no processo de narrar, os envolvidos se formam ao produzirem suas histórias de vida, ou seja:

O que diferencia o paradigma da pesquisa-formação é que nele se acrescenta, além dos formadores e de instituições não universitárias, a própria pessoa em formação, legitimada a se formar mais pela produção de conhecimento fundado em suas práticas e experiências, do que pelo consumo de conhecimentos produzidos sobre elas (Passeggi, 2016, p.74).

Narrar envolve a rememoração e um movimento de reflexividade, consubstanciado na produção de conhecimentos, o que colabora para a autoformação do narrador. O movimento de praticar a reflexão, não é dado, não é estático, mas produzido de modo subjetivo e singular, favorecendo ao sujeito revelar para si próprio, o que por ventura ainda não tinha percebido em seus percursos de vida. Essa percepção pode suscitar mudanças naquilo que o narrador que está sendo, fazendo-o compreender que pode se tornar outro ou transformar-se, em função do plano da consciência produzido reflexivamente, entre um acontecimento remoto, um no presente e na projeção do futuro. Entendo ser plausível que a reflexividade “[...] permita ao narrador compreender a ação das forças sociais sobre suas aprendizagens ao longo da vida e, [...], tomar consciência das representações em torno delas e do que orienta sua ação no mundo” (Passeggi, 2010, p.116).

A pesquisa autobiográfica, por meio da reflexividade e da evocação de experiências de vida, tem como centralidade a produção de narrativas que possibilitam aos narradores a explicitação dos sentidos que atribuem às experiências vida pessoal e profissional. Esse tipo de pesquisa valoriza o diálogo e a escuta sensível dos narradores, considerados autores de histórias singulares sobre seus percursos de vida.

Comporta enfatizar que a singularidade das histórias de vida dos narradores tem a ver com os aspectos peculiares de seus modos de ser e de estar no mundo, haja vista que vivem, também, histórias plurais em decorrência de suas interações com os outros e com a realidade histórico-social. Essa modalidade de pesquisa possibilita o encontro do narrador com o próprio eu, com suas histórias de vida e com as histórias peculiares dos outros. Possibilita, também, que o narrador se aproprie dos seus percursos nas diferentes dimensões de sua vida e, caso deseje, empreenda mudanças em seus percursos de vida.

A partir das considerações sobre o tipo de pesquisa e sobre abordagem adotada nesta

pesquisa, há necessidade de olhar para os pontos de intersecção entre a teoria sócio-discursiva e a modalidade de pesquisa que desenvolvo. A abordagem sócio-discursiva, com seu foco na linguagem como construção social e cultural, e como abordagem da pesquisa em foco, se relaciona com o tipo pesquisa autobiográfica ao analisar as narrativas de vida das colaboradoras e ao afirmar que são influenciadas por contextos sociais, históricos e interacionais. A pesquisa autobiográfica, por sua vez, busca compreender as narrativas de vida e a construção das trajetórias pessoais, profissionais por meio das narrações que as professoras expressam, fazem uso da linguagem para anunciar suas histórias de vida, que são vistas como fontes de produção de conhecimentos à luz da pesquisa autobiográfica.

A pesquisa autobiográfica, constitui um terreno fecundo para utilização da perspectiva sócio-discursiva e para compreender as relações que se estabelecem entre linguagem, cultura e narrativa. Nessa modalidade de pesquisa a linguagem e o diálogo são ferramentas fundamentais para a composição das narrativas. O diálogo, segundo Bakhtin (1981), constitui a essência da linguagem, na medida em que todo enunciado surge em relação a outros enunciados e está orientado para a resposta de um outro.

Nesta perspectiva, é necessário destacar que a narrativa não é apenas uma sequência de palavras, mas um ato de linguagem situado, carregado de intenções, valores e significados sociais (Bakhtin, 1979), ou seja, as narrativas das professoras são compreendidas como discursos que expressam concepções educativas, relações sociais e práticas de mediação do conhecimento, mostrando como a prática educativa se materializa na linguagem e na interação cotidiana.

Linguagem que, segundo Bakhtin (1981), linguagem não é neutra e, tampouco, meramente estrutural, é social, histórica e dialógica, constituindo o meio pelo qual se constroem sentidos compartilhados. Nesta pesquisa, a linguagem, ferramenta de produção das narrativas, permite revelar as significações da prática educativa, evidenciadas por meio de discursos, de palavras, gestos e enunciados organizando narrativamente a experiência educativa. O discurso como prática social reforça essa perspectiva, ao enfatizar que cada enunciação está situada historicamente e socialmente, carregando valores, intenções e significados que refletem as relações presentes na situação de fala (Bakhtin, 1979).

Ao adotar uma abordagem autobiográfica, em sintonia com a perspectiva sócio-discursiva, as narrativas são analisadas como enunciados socialmente situados, marcados por diferentes vozes, em contextos em que há coexistência de diferentes discursos, cada um com validade própria, que contribuem para a produção coletiva de sentido. e processos de aprendizagem e desenvolvimento em constante construção. Essa articulação entre abordagem

autobiográfica e a perspectiva sócio-discursiva possibilita interpretar a prática educativa como um ambiente dialógico, polifônico, discursivo e responsivo, reforçando a centralidade da interação e o reconhecimento da diversidade de vozes presentes na Educação Infantil.

1.2 Dispositivos da pesquisa: constituindo as narrativas

Nesta pesquisa, a opção pela abordagem autobiográfica parte do entendimento de que as professoras são sujeitos ativos na produção de sentidos sobre suas próprias trajetórias pessoais e profissionais. Ao narrar, refletir e rememorar suas experiências, elas produzem interpretações sobre a prática educativa e sobre si mesmas em relação ao contexto em que atuam. A escolha dos dispositivos de pesquisa foi orientada pelos pressupostos do método autobiográfico articulados à perspectiva sócio-discursiva, buscando favorecer a emergência de narrativas que expressem as experiências vividas, bem como os significados que as colaboradoras atribuem a elas no interior de seus contextos históricos, sociais e institucionais.

As narrativas oriundas dos ateliês biográficos e dos diários da prática são compreendidas em articulação com o contexto social e com a historicidade das colaboradoras, de modo a apreender os sentidos que atribuem às suas experiências e práticas. No que se refere à exequibilidade dos dispositivos e aos possíveis riscos envolvidos, o desenvolvimento da pesquisa foi orientado por princípios de cuidado e acolhimento emocional, priorizando o respeito, a escuta sensível e o bem-estar das colaboradoras. Em consonância com os pressupostos éticos da pesquisa em educação, as colaboradoras foram devidamente informadas sobre os objetivos, procedimentos e implicações do estudo, assegurando-se sua participação de forma livre, consciente e voluntária.

Por meio dos ateliês, foi possível analisar como as histórias de vida pessoal e profissional, particularmente no que se refere aos modos de pensar de professoras da Educação Infantil, foram construídas e afetadas pelas interações sociais e discursivas, permitindo uma compreensão mais densa da relação entre o eu e o outro e as múltiplas vozes que ecoam nas narrativas, vozes essas que, são permeadas por discursos ideológicos e de poder materializados na sociedade. Conforme Bakhtin (2006), cada um de nós ocupa um lugar e um tempo específicos no mundo, e cada um de nós é responsável ou “respondível” por nossas atividades.

Essa abordagem considera que a narrativa, ou seja, a forma como eu conto e que cada narrador conta e interpreta a história de vida, é uma construção social que reflete as normas, valores e crenças da cultura em que se vive, como aponta Delory-Monberger (2006). Os ateliês biográficos e os diários da prática, por sua vez, proporcionam a quem narra a exploração de

suas experiências, a produção de autoconhecimento e a análise de seus percursos, permitindo que compreendam como sua história é influenciada e influencia outras histórias. As interações verbais e escritas manifestadas nos ateliês biográficos e nos diários permitem o compartilhamento de experiências, reflexão, modos de pensar sobre o poder do discurso na construção do significado de cada história de vida.

Os dispositivos selecionados para esta pesquisa, como anteriormente informado, foram os ateliês biográficos e os diários da prática, os quais exigiram um planejamento observando a rigorosidade da pesquisa científica. A título de explicitação do processo de produção das narrativas, apresento, na seção a seguir, os fundamentos e a descrição dos dispositivos utilizados.

1.2.1 Ateliês biográficos: produzindo narrativas coletivamente

O ateliê biográfico é um dos dispositivos utilizados nesta pesquisa, vincula-se às histórias de vida e parte de uma dinâmica de narratividade que relaciona o passado, o presente e o futuro do narrador, com o objetivo de fazer emergir seu projeto pessoal e profissional. No contexto do ateliê biográfico, a narrativa emerge como reinterpretação da experiência do sujeito e a história de vida narrada figura como espaço aberto à mudança e ao projeto de si (Delory-Momberger, 2006). Essa singularidade de ateliê biográfico (ao mobilizar o narrador para pensar um projeto de si).

A autora afirma que na tessitura da narrativa ou escrita autobiografia são produzidos entendimentos, generalizações e reinterpretações de experiências, frutos das relações do sujeito com o mundo, com os outros e com sua própria história, visto que, na medida em que o narrador rememora o vivido, o que narra não é a experiência em si, mas revela como os narradores dão sentido as suas experiências. Ao biografar-se, narrar o próprio percurso de formação e de práticas educativas desenvolvidas, o narrador reorganiza a memória das experiências vividas, articulando-a em uma narrativa narrativa autobiográfica que segundo Ricoeur (1990), permite que o sujeito se distancie de suas próprias experiências para interpretá-las, articulando passado, presente e futuro e construindo sentido sobre si mesmo por meio do relato biográfico.

Refletindo sobre as peculiaridades do ateliês biográficos, na pesquisa desenvolvida, ficou patente que possibilitaram aos colaboradores narrar e compreender a si mesmo e ao outro, (re)criando outras formas de existência e de coexistência. Ao utilizar a narrativa de vida (no ateliê e nos diários), compreendi que as subjetividades dos narradores perpassam as histórias que contam, porque sua narrativa não é neutra, é marca por suas crenças, seus valores,

sentimentos e emoções. As histórias narradas se inserem nas diversidades sociais, históricas e culturais dos narradores e abarcam diferentes eixos de temporalidade (presente, passado e devir).

Passegi (2023) em suas considerações sobre autobiografia na pesquisa em educação, destaca dois aspectos importantes: o *autos* (eu) e *bios* (vida). O eu (*autos*), no processo de narratividade, questiona-se sobre: Como me tornei quem sou? O que estou sendo? O que posso vir a ser?. No tocante à *bios* (vida), os questionamentos se referem a: o que fiz da vida? o que na vida fez de si? o que fazer com o que a vida nos fez?

Na compreensão da autora, o eu e a vida podem ser objetos da escrita (grafia), cujo interesse é, por intermédio do mecanismo de reflexão, propiciar ao narrador o autoconhecimento, a consciência sobre sua existência para a reinvenção e de expansão de si, levando em conta as seguintes indagações, tais como: Para que, por que escrever a história da minha vida pessoal e profissional? Para quem a escrevo? Como revelo minhas práticas? O que aprendo, revelo, silêncio com a escrita de minha vida pessoal e profissional? O que essa escrita faz afinal comigo? qual a intencionalidade dessa escrita? Em que consiste o ato de narrar, de me apropriar da palavra, para falar de mim e das minhas práticas educativas, dos modo como eu penso?

Os diferentes questionamentos que emergem no processo narrativo permeiam os pensamentos dos narradores e mobilizam reflexões sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Esse movimento desafia o pesquisador a compreender de que modo o ato de biografar-se pode afetar aquele que escreve sobre si, especialmente quando a narrativa se volta para as práticas educativas. No exercício da escrita autobiográfica, o sujeito é levado a revisitar experiências, selecionar acontecimentos, atribuir sentidos e ressignificar sua própria história, o que pode desencadear processos de autoconhecimento e autoformação. Nesse contexto, destacam-se os princípios teóricos dos ateliês biográficos, compreendidos como dispositivos formativos que, por meio da narrativa autobiográfica, favorecem a reflexão, o diálogo e a produção de sentidos sobre a experiência vivida (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Dentro do movimento de escrita, vale ressaltar os princípios teóricos dos ateliês biográficos, em suas modalidades práticas. Sobre esse tema Delory-Momberger (2006), se reporta aos princípios metodológicos e epistemológicos dos ateliês, destacando dois aspectos: o primeiro relacionado ao estatuto da narrativa na experiência que o sujeito faz de si mesmo. A autora enfatiza: “A narrativa não entrega os ‘fatos’, mas as ‘palavras’: a vida recontada não é a vida” (Delory-Momberger, 2006, p. 361). Como mencionando anteriormente, a narrativa expressa os novos sentidos que o narrador atribui às experiências vividas.

O segundo, refere-se à dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação, que requer o desenvolvimento da reflexão, por meio da qual o sujeito retoma a suas experiências de vida e de formação para atribuir-lhes significados, reconhece os aprendizados produzidos ao longo do tempo e compreende a maneira como se constitui enquanto pessoa e profissional.

As narrativas autobiográficas propostas nos ateliês biográficos partem da proposição que o ato de narrar experiências pessoais e profissionais, é mediado (pelo pesquisador) e permite transformar saberes em conhecimentos e podem promover a reinvenção de si, ou seja, a formação. O que é, então, a mediação biográfica?. Qual o objetivo/papel dessa mediação? Segundo Passeggi (2023), a mediação é processo de coinvestimento dialógico entre pessoas que se formam em ambientes institucionais, mediante práticas de acompanhamento do processo de biografização. Significa, essencialmente caminhar ao lado do outro, com o outro e na mesma cadência. No acompanhamento, a pessoa que forma não acelera nem retarda o passo da pessoa em formação, de modo que o outro se aproprie de práticas reflexivas promotoras de sua autonomia e emancipação.

A mediação é a relação que se tece entre o pesquisador (mediador) e o narrador em formação, bem como compreende as relação do pesquisador e do narrador com a narrativa autobiográfica. A mediação, portanto, contribui para o saber-fazer com o outro (heteroformação) e para saber fazer sozinho (autofomação). Passeggi (2023) afirma que a mediação biográfica possui três dimensões: mediação iniciática, mediação maiêutica e mediação hermenêutica.

A mediação iniciática significa o momento inaugural da escrita, que trata dos fatos que marcaram a vida pessoal e profissional do narrador. O papel do pesquisador é acompanhar esse processo, se mantendo como ouvinte, atento. Pineau (2002), em suas reflexões sobre a mediação iniciática, afirma que essa mediação possibilita o acompanhamento da narrativa e que esse processo é formativo. Cabe ao mediador levar em consideração a concepção do narrador como sujeito histórico, autônomo e capaz de tomar em mãos seu trajeto-projeto de vida.

A mediação maiêutica, configura-se como instância de reflexão, centrada nas questões da pesquisa. O papel do pesquisador é ajudar o narrador a explicitar os saberes implícitos, para tomar consciência a respeito de suas experiências de vida e de profissão, a fim de transformá-las em conhecimento. Configura-se, também, um momento de passagem do saber fazer com o outro, denominado heteroformação, para o saber fazer-sozinho, autoformação.

No tocante à mediação hermenêutica, representa o momento de interpretação, de ressignificação do sentido da vida, com ênfase nos aspectos pessoais e profissionais. Possibilita a reinvenção de si, a narrativa de si, preme de representações identitárias e análogas à

elaboração de um texto, que se escreve e se reinterpreta a partir de situações de transações e contextos sociais.

O processo de interpretação das experiências nesse aspecto de mediação, segundo Delory-Momberger (2005), é uma hermenêutica prática, e como lembra Ricoeur (1998), a hermenêutica já é propriamente crítica, pelo necessário distanciamento do texto e do mundo reinventado pelo texto. O professor em formação é o primeiro e mais importante intérprete de sua própria narrativa, e a forma como interpreta suas experiências influencia seu processo de emancipação. Cabe ao pesquisador a delicada tarefa de favorecer o distanciamento reflexivo do sujeito em relação a si mesmo, possibilitando-lhe interpretar suas vivências, tomar decisões e projetar seu vir a ser (Delory-Momberger, 2008; Ricoeur, 1990).

Retomando os ateliês biográficos como um dos dispositivos da pesquisa, é possível ressaltar suas contribuições no compartilhamento de narrativas, estudos, reflexões e no autoconhecimento. Os ateliês biográficos constituem momentos grupais de diálogos, de reflexões e de narratividade. São dispositivos potentes para expressão de narrativas que dão forma a vida das pessoas e as suas trajetórias pessoais e profissionais.

O desenvolvimento dos ateliês nesta pesquisa está fundamentado em Delory-Momberger (2006), que afirma: o ateliê biográfico consiste em um dispositivo metodológico que trabalha com autobiografias de formação, assim, cada narrador é convidado a contar e reinterpretar sua história de vida, no diálogo com os outros. O ateliê, em sua proposta original, deve ser realizado com, no máximo, doze pessoas e ocorrer em seis etapas. Nesta pesquisa o desenvolvimento do ateliê biográfico seguiu conforme a recomendação da autora quanto às questões metodológicas e epistemológicas, mas em relação às etapas optei por aglutinar o quinto e o sexto momentos.

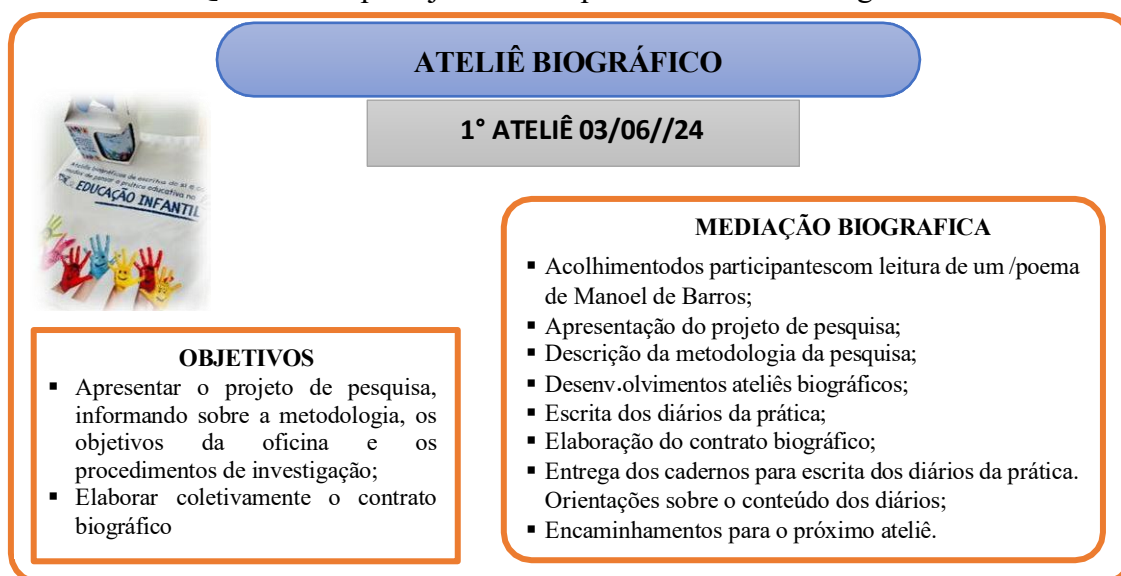
Na primeira etapa ocorreu a apresentação da pesquisa com detalhamento dos objetivos propostos para o ateliê e do processo empírico da pesquisa. Ocorreu, também, a materialização do contrato autobiográfico, acordo ético e metodológico, firmado entre pesquisador e narradores, sobre o desenvolvimento da pesquisa. Os ateliês biográficos foram realizados com os seguintes objetivos: a) Averiguar como professoras da Educação Infantil dão materialidade aos aspectos teóricos e metodológicos de suas práticas educativas; b) Compreender, a partir de narrativas de professoras da Educação Infantil, suas significações sobre crianças e sobre a prática educativa; c) Refletir sobre as interfaces entre prática educativa e autoformação, considerando narrativas de professoras da Educação Infantil.

A segunda etapa consistiu na elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico, bem como na realização de dinâmicas de interação e de diálogo sobre a primeira

escrita autobiográfica, que teve como suporte o diário da prática, também dispositivo de pesquisa nessa investigação. Antes de iniciar a escrita, as colaboradoras receberam os diários da prática (um caderno customizado, contendo orientações para a narrativa).

Na terceira etapa cada colaboradora socializou sua primeira narrativa escrita, narrou, sem a leitura literal do texto. Durante a narrativa oral, as demais colaboradoras puderam intervir com questionamentos, para fins de esclarecimentos e contribuições. Cada narradora registrava as observações para, posteriormente, reelaborar seu texto. Na quarta etapa aconteceu a socialização da narrativa reelaborada. A quinta etapa iniciou com questionamentos para retomada dos objetivos do ateliê anterior. Os questionamentos serviram para modificações ou acréscimos, que considerados pertinentes às narrativas. Na sexta etapa cada colaboradora procedeu a leitura de sua narrativa. Para detalhamento das etapas do ateliê biográfico nesta pesquisa, apresento a sequência de planejamento de cada um.

Quadro 03: planejamento do primeiro do ateliê biográfico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024

O primeiro ateliê biográfico aconteceu no dia três de junho de dois mil e vinte e quatro. O ateliê iniciou com acolhida das colaboradoras, a partir da leitura do poema: A maior riqueza do homem é a sua incompletude, de Manoel de Barros, que serviu como mote para reflexões sobre a inconclusão da pessoa e do profissional. Em seguida, narrei sobre minha trajetória pessoal e profissional. Esse primeiro momento constituiu tempo para informações sobre os objetivos dos dispositivos da pesquisa. Na sequência, apresentei o projeto de pesquisa, explicando a escolha metodológica.

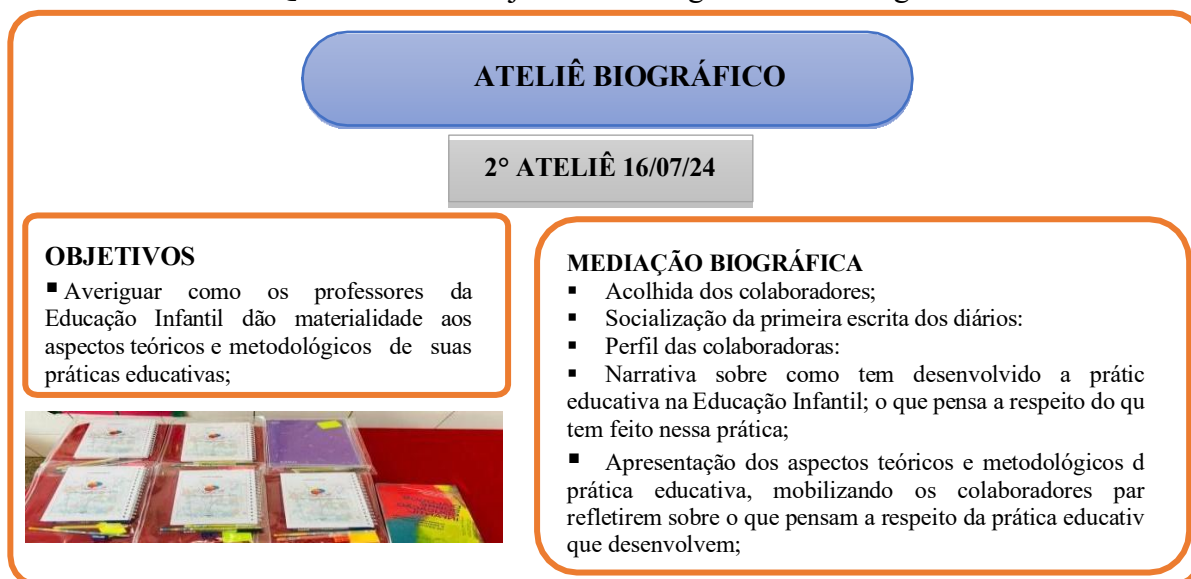
O segundo momento desse ateliê biográfico correspondeu à elaboração, à negociação coletiva do contrato biográfico, conforme as orientações básicas de funcionamento do ateliê,

sugerido por (Delory-Momberger, 2008). Essa fase representou momento fundador no trabalho autobiográfico desenvolvido (o contrato foi oralmente produzido). O contrato biográfico fixa as regras de seu funcionamento dos ateliês e anuncia a intenção autoformadora, oficializando a relação do narrador consigo e com o outro. no grupo como uma relação de trabalho. O contrato biográfico, consistiu em um acordo realizado coletivamente sobre questões éticas referentes à escrita dos diários, à socialização das narrativas e às participações nos ateliês biográficos.

Após esse momento de elaboração, negociação e de ratificação do contrato biográfico, foram acordados o cronograma, as datas de cada ateliê e duração, comprometimento e adesão à pesquisa. Foi objeto de acordo, também, a utilização de nomes fictícios (inspirados nos nomes reais das colaboradoras, mas que não as identificam), o respeito à privacidade do que seria narrado no interior do ateliê e a autorização para gravar os encontros.

Durante o ateliê biográfico, foram entregues os diários, com informações sobre a primeira escrita, com ênfase no perfil das colaboradoras, em como têm desenvolvido a prática educativa e a respeito do que pensam acerca dessa prática. Ao final solicitei que cada colaboradora relatasse sobre si com ênfase em sua trajetória pessoal e profissional, de forma breve. Esse momento aconteceu por meio da escuta atenta de cada colaboradora, que se mostrou disponível a participar dos ateliês e das escritas dos diários. No final do ateliê biográfico, realizei o sorteio de três livros sobre formação de professores e docência da Educação Infantil. O segundo ateliê foi estruturado conforme o Quadro 4.

Quadro 04: Planejamento do segundo ateliê biográfico



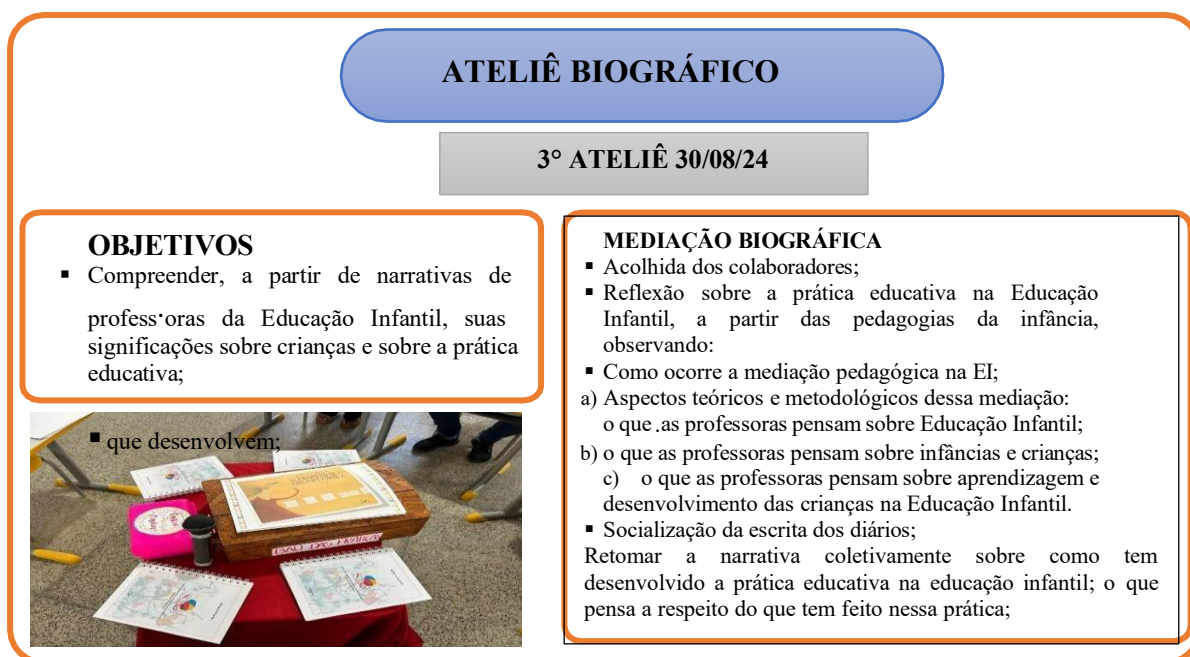
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

O segundo ateliê biográfico aconteceu no dia dezesseis de julho de dois mil e vinte e quatro, iniciou com uma música (me curar de mim, de Flayra), para acolhida das colaboradoras.

A música foi objeto de reflexão fazendo relação com as práticas desenvolvidas na Educação Infantil e com as posturas assumidas como pessoa e profissional. Em seguida cada colaboradora compartilhou sua primeira narrativa a respeito do perfil profissional, de como tem desenvolvido a prática educativa e sobre o que pensam dessa prática. O início da socialização foi um momento emocionante, as colaboradoras ficaram emocionadas ao revisitarem suas trajetórias e ao narrarem sobre os caminhos percorridos, sobre os desafios enfrentados e sobre as superações em seus percursos pessoais e profissionais. Percebi, a partir das narrativas, que não conheciam as histórias de vida uma das outras, mesmo trabalhando juntas há bastante tempo.

Após o compartilhamento da primeira escrita, socializei com o grupo uma apresentação dialogada sobre os aspectos teóricos e metodológicos da prática educativa, mobilizando os colaboradores para refletirem sobre o que pensam a respeito da prática educativa que desenvolvem. A exposição foi acontecendo de forma leve e com a participação ativa das colaboradoras. A finalização do ateliê biográfico aconteceu com a entrega de mimos para as colaboradoras e com encaminhamentos para o terceiro ateliê. O terceiro ateliê foi sistematizado conforme o Quadro 05:

Quadro 05: Planejamento do terceiro ateliê biográfico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

O terceiro ateliê aconteceu no dia trinta de setembro de dois mil e vinte e quatro. O ponto de partida do ateliê foi uma recepção às colaboradoras com a história, denominada: A professora encantadora. A mediação da história possibilitou reflexões sobre como as professoras pensam e vivem suas práticas na Educação Infantil, pois a história retrata a

sensibilidade da professora na escuta das crianças, no respeito as suas sigulalidades, à liberdade de errar e de terem autonomia. Em seguida, foi realizada uma dinâmica da caixa musical. As colaboradoras ficavam em círculo, ao som de uma música infantil, enquanto a caixa ia circulando, passando de mão em mão, até a música parar. Quem estivesse com a caixa na mão abria a caixa, cantava uma música e respondia uma pergunta.

As perguntas versavam sobre: o que você compreende sobre Educação Infantil? O que pensa sobre infâncias e crianças? O que significa aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?. As colaboradoras nesse movimento lúdico e interativo narravam acerca das temáticas propostas, interagindo com as demais professoras colaboradoras. No momento seguinte dialogamos sobre a seguinte temática: Da infância-criança à infância do pensar na relação pedagógica (Pagni, 2012). O autor discute o termo infância, a gênese da infância-criança e o desenvolvimento da criança.

O diálogo sobre a temática mencionada anteriormente, oportunizou momentos de muitos compartilhamentos e aprendizados. Por fim, aconteceu a socialização da escrita dos diários, tendo em vista que em todos os ateliês o ponto de partida para as narrativas foram os textos escritos neste portador textual, lembrando que as reflexões sobre as experiências narradas tinham como fundamentos os aportes teóricos socializados nos ateliês. Neste terceiro ateliê, considerando os objetivos da pesquisa, as narrativas focalizaram, também, as seguintes questões: o que as professoras compreendem sobre Educação Infantil, sobre infâncias e crianças?, Que significados atribuem a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?. O quarto ateliê foi organizado conforme o Quadro 06:

Quadro 06: Planejamento do quarto ateliê biográfico

ATELIÊ BIOGRÁFICO	
4º ATELIÊ 23/10/24	
OBJETIVOS ▪ Refletir sobre as interfaces entre a prática educativa e a autoformação, considerando as narrativas de professoras da Educação Infantil;	MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA Acolhida das colaboradoras: Leitura deleite: As coisas que a gente fala (Ruth Rocha) ▪ Narrativa oral das colaboradoras sobre as escritas produzidas nos diários da prática; ▪ Apresentação de mapa conceitual sobre autoformação ▪ Mediação da pesquisadora, a partir das seguintes questões geradoras: quais as contribuições da escrita autobiográfica, por meio dos diários da prática, para ampliar seus conhecimentos sobre sua própria prática? ▪ Narrativas de professoras sobre os seus processos autoformativos. Quais significações atribuem sobre sua prática? - Por meio da narrativa, você foi instigada a refletir sobre sua autoformação? Como? Por quê?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

O quarto ateliê biográfico aconteceu dia vinte e três de outubro de dois mil e vinte e quatro, foi iniciado com a leitura da história: As coisas que a gente fala (Ruth Rocha). A mediação da história foi realizada para desencadear a reflexão das professoras sobre a prática educativa, bem como a respeito da importância das escolhas de cada professora sobre o que deseja narrar e/ou silenciar relativamente à prática desenvolvida na Educação Infantil. Em prosseguimento, as colaboradoras refletiram coletivamente sobre a escrita produzida nos diários, abordando a vivência da prática educativa na Educação Infantil. No momento posterior, foi discutido um texto de Pineau (1994), sobre autoformação, a partir de um mapa conceitual focalizando a autoformação, os níveis de autoformação e a teoria tripolar da autoformação, para estabelecer uma relação entre a teoria estudada e os modos como as professoras se autoformam.

No fechamento do ateliê biográfico, orientei a escrita da próxima narrativa no diário da prática, apresentando as seguintes questões geradoras: em que medida a escrita autobiográfica possibilitou ou possibilita seu autoconhecimento como professora da Educação Infantil? Que descobertas fez sobre sua prática? você foi instigada a investir na autoformação? Como? Por que? O quinto ateliê aconteceu em conformidade com o planejamento apresentado no Quadro 07.

Quadro 07: Planejamento do quinto ateliê biográfico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

No quinto ateliê biográfico, que aconteceu dia onze de dezembro de dois mil e vinte e quatro, as colaboradoras foram recepcionadas com a organização da sala, ambientada com a temática da pesquisa. Encontraram uma bolsa, os diários identificados, um cantinho de café, e um banner e uma frase do Galeano (1991): “Somos o que fazemos, mas somos, principalmente o que fazemos para mudar o que somos”. O ateliê biográfico iniciou com uma reflexão sobre a frase supracitada. A partir dessa reflexão, instaurou-se um diálogo sobre a autoformação compreendida como um processo que se constitui na relação entre o sujeito, suas experiências e os contextos históricos, sociais e culturais nos quais está inserido.

Essa perspectiva evidencia que a autoformação se produz por meio da reflexão sobre o vivido, da interação com o outro e da produção de sentidos acerca das experiências pessoais e profissionais. Nesse movimento, a formação não é entendida como um percurso individual e isolado, mas como um processo relacional e discursivo, constituído no encontro entre narrativas, memórias e práticas educativas (Pineau, 1994; Josso, 2004; Delory-Momberger, 2008).

O ateliê biográfico prosseguiu com a dinâmica caixa mágica. Dentro da caixa havia algumas fichas com temáticas para provocar reflexões sobre investimentos na autoformação e reflexões a respeito da prática educativa na Educação Infantil. As temáticas foram extraídas dos diários da prática para direcionar o momento biográfico. Esse momento foi rico de narrativas sobre as práticas educativas realizadas, foi marcado por emoção, risos, lágrimas, aprendizados! No momento final aconteceu a entrega dos certificados de participação nos ateliês biográficos, com a presença da orientadora da pesquisa. Para encerrar, agradei às colaboradoras socializando um vídeo: grandes pequeninos-professor e professores. E, por fim, comprometi-me a retornar, após a defesa da tese, para o sexto encontro a fim de socializar os resultados da pesquisa.

1.2.2 Diários da prática: imersão na escrita de si

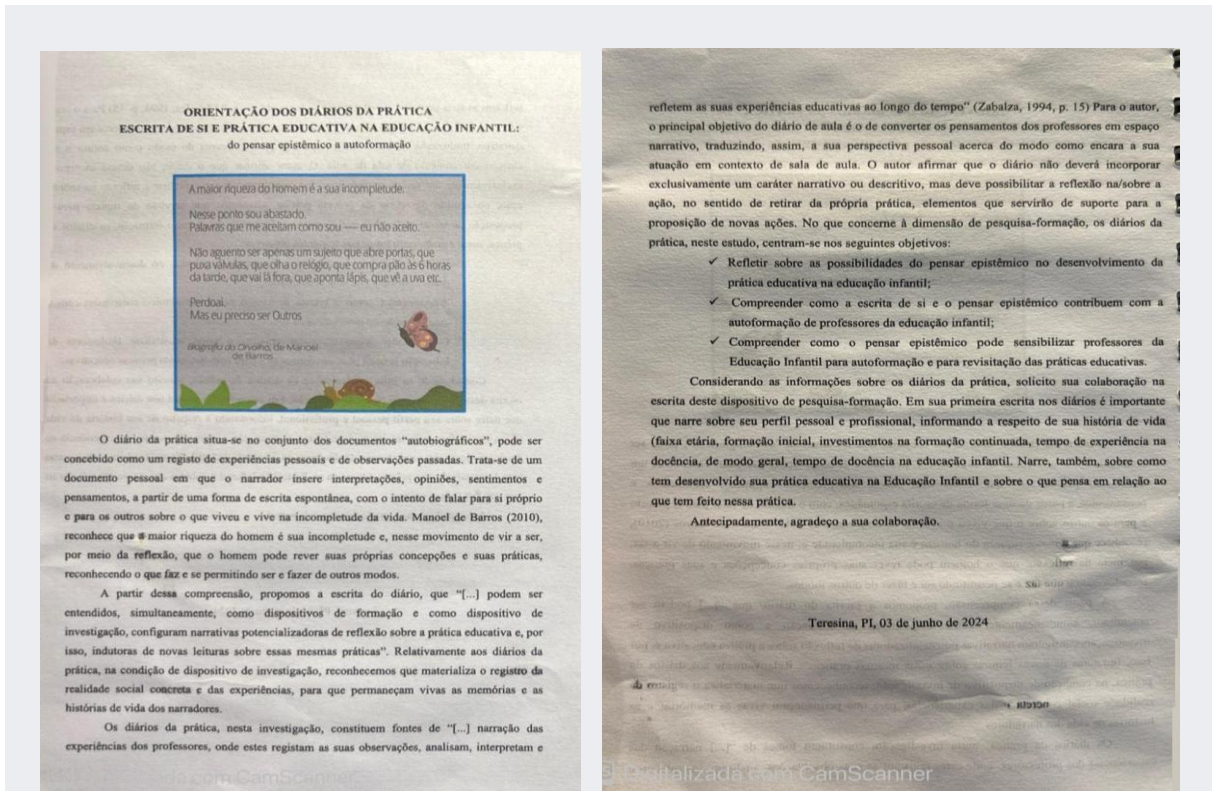
A escrita dos diários da prática foi orientada por temáticas, conforme os objetivos da pesquisa. Para Zabalza (2004, p. 17), as escritas nos diários da prática possibilitam aos narradores “[...] revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção, enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”. Os diários da prática, no caso deste estudo, possibilitaram às colaboradoras que escrevessem sobre suas vivências e experiências nas práticas educativas na Educação Infantil, desenvolvendo uma análise distanciada sobre elas, pois o processo de registro acontecia em momentos posteriores ao vivido.

De acordo com Zabalza (1994), a escrita dos diários permite focar as análises nos fatos ocorridos a partir da integração das dimensões referencial e expressiva. O autor destaca quatro aspectos do diário que dão a esse tipo de documento uma potencialidade expressiva: exige o registro escrito, implica reflexão, integra o expressivo e o referencial, possui caráter histórico e longitudinal. As narrativas autobiográficas (decorrentes dos diários), produzidas no processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências das pessoas e profissionais, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.

O processo de escrita dos diários possibilitou às colaboradoras da pesquisa a vivência da condição de autorar suas histórias de vida pessoal e profissional, expressando sua singularidade, ao investir em sua interioridade e no conhecimento de si. A condição de autor da própria história possibilita questionamentos sobre diferentes dimensões das práticas educativas, rememoradas na escrita do diário de formação. A narrativa expressa nos diários torna possível desvendar paradigmas e princípios que estruturam discursos educativos que compõem o agir e o pensar docente e cristalizações da/sobre a prática. Assim como, o ato de lembrar e narrar permite ao narrador reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.

A opção pelos diários nessa investigação decorreu do desejo de possibilitar aos colaboradores a escrita autobiográfica e sobre a prática educativa que é realizada no contexto das instituições educativas na Educação Infantil, tendo em vista que, como afirma Zabalza (2004), os diários são utilizados como recurso destinado a promover o conhecimento a respeito do campo educacional, acerca das práticas educativas e têm uma finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A respeito das orientações para a escrita dos diários da prática, apresento a Figura 02:

Figura 02: Diário da prática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024

O diário da prática constitui um documento escrito para registro de experiências e é fértil para o desenvolvimento profissional docente. O registro sobre as experiências, exige a implicação do narrador no desenvolvimento de evocações e de reflexões sobre o vivido, o que, muitas vezes, requer um distanciamento dessas experiências. A reflexão e um olhar acurado e atento sobre o próprio trabalho, problematizando questões didáticas e pedagógicas das práticas educativas, da cultura da instituição educativa, constituem componentes essenciais para conhecimento crítico sobre o próprio saber e sabe fazer. Para as professoras a escrita do diário constituiu uma vivência marcada pela reflexão, pela avaliação da prática e pelo autoconhecimento.

A escrita do diário revelou significações das narradoras sobre o planejado e o vivido, possibilitando o repensar sobre a prática educativa, sobre as aprendizagens construídas e, consequentemente, favoreceu uma revisitação do vivido, tendo em vista aprimoramento da prática. O diário da prática permite analisar a prática educativa, uma vez que, institui um relembrar sobre a prática nas salas de referência na Educação Infantil, aprimorando aspectos didáticos vinculados a prática educativa. Os registros no diário oportunizaram às colaboradoras um olhar mais apurado sobre o cotidiano, sobre posições, posturas e dispositivos utilizados na prática educativa.

O diário da prática configurou como um dispositivo de acompanhamento e compreensão sobre a prática educativa, permitindo às narradoras refletirem sobre as possibilidades de reelaboração do vivido. É fundamental entender o papel social dos registros pessoais (da escrita de si) como atividade individual e coletiva, pois como destaca Bakhtin (1992), todo enunciado é produzido em um contexto de interação, o que significa que o é dito nunca é totalmente de quem o diz, mas é sempre atravessado por outras vozes, discursos e experiências. Convém ratificar que os diários foram essenciais no desenvolvimento dos ateliês biográficos, dado que, a cada encontro, as colaboradoras socializavam as reflexões escritas em seus diários, de acordo com as temáticas sugeridas para os registros e momentos reflexivos. O planejamento de escrita dos diários da prática está registrado conforme o Quadro 08:

Quadro 08: Planejamento da escrita dos diários da prática

OBJETIVOS DE ESCRITA	MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA
Narrar sobre o perfil pessoal e profissional.	Considerando as histórias de vida, as colaboradoras foram convidadas a relatarem sobre seus perfis profissionais (formação inicial e continuada, tempo de experiência na docência e tempo de experiência na Educação Infantil). Foi solicitado que escrevessem, também, sobre como têm desenvolvido a prática educativa na Educação Infantil e o que pensa a respeito do que tem feito nessa prática.
Averiguar como as professoras da Educação Infantil dão materialidade aos aspectos teóricos e práticos de suas práticas educativas	Encaminhamentos para reflexão sobre a prática educativa na Educação Infantil, focalizando: o que pensam sobre Educação Infantil; o que pensam sobre infâncias e crianças; o que pensam sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.
Compreender, a partir de narrativas de professoras da Educação Infantil, suas significações sobre crianças e sobre a prática educativa;	A escrita nos diários foi orientada a partir das seguintes questões: quais as contribuições da escrita autobiográfica, por meio dos diários da prática, para ampliar seus conhecimentos sobre sua própria prática? Narrativas de professoras sobre organização das rotinas na Educação Infantil e como desenvolvem sua prática educativa;
Refletir sobre as interfaces entre a prática educativa e a autoformação, considerando as narrativas de professoras da Educação Infantil;	As narrativas deveriam focalizar os seguintes questionamentos sobre a autoformação e como escrita autobiográfica possibilitou ou não o desejo das professoras da Educação Infantil para investir na autoformação; -Quais as contribuições da escrita autobiográficas para o desenvolvimento de suas reflexões sobre a prática educativa na Educação Infantil;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

A cada ateliê acontecia uma análise das propostas de escrita dos diários da prática, bem como ocorria a socialização das narrativas já produzidas. Foi possível perceber que a escrita dos diários da prática, envolve processos de rememoração e de reflexão. Foi perceptível, também, que a vivência do ateliê biográfico, *lôcus* de narrativas e reflexões coletivas, contribuiu para que as colaboradoras do estudo desenvolvessem a conscientização sobre as práticas desenvolvidas.

Tanto a escrita nos diários da prática, quanto as narrativas produzidas nos ateliês favorecem um modo de “distanciamento” reflexivo do vivido, o que oportunizou às narradoras compreenderem as particularidades de seus de atuação e aprender com a experiência narrada, como sugere Zabalza (2004). Ao narrar a prática, ao registrar o que está fazendo ou fez, o narrador reflete sobre o que vive e viveu nas instituições educativas. Por meio desse movimento pode questionar e rever suas vivências e experiências e, possivelmente, se permitirá mudar.

1.3 Campo empírico e colaboradoras de pesquisa

O contexto de desenvolvimento empírico da pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil, situado na zona norte de Teresina/Piauí. O CMEI funciona no mesmo local desde 1970, porém a data precisa de sua fundação não foi informada. O prédio pertencia à Secretaria Estadual de Assistência Social, posteriormente o Estado do Piauí fez a doação para o funcionamento definitivo do CMEI e, portanto, a prefeitura passou a manter a estrutura física e os funcionários. A opção por desenvolver a pesquisa no referido Centro Municipal de Educação Infantil/CMEI ocorreu após a definição dos critérios de seleção das colaboradoras da investigação.

O CMEI funciona nos turnos manhã e tarde, atendendo turmas de maternalzinho, maternal, primeiro e segundo períodos, com público alvo de crianças entre dois a cinco anos. Conforme mencionado, a instituição atende a um universo de 129 crianças, conforme dados de matrículas do ano de 2025. Em relação ao quadro de pessoal, o CMEI conta com uma diretora, uma pedagoga, quatro professoras efetivas, uma professora substituta, uma estagiária, três estagiárias (técnicas em enfermagem), dois agentes de portaria, uma merendeira, duas zeladoras. O referido CMEI atende o total de cento e vinte e nove crianças, na creches e pré-escola, conforme registrado no Quadro 09:

Quadro 09: Quantitativo de crianças por turma

TURMA	IDADE	QUANTIDADE CRIANÇAS	TURNO
Maternalzinho	02 ano	16	Manhã
Maternal	03 anos	24	Tarde
Primeiro período	04 anos	22	Manhã
Primeiro período	04 anos	23	Tarde
Segundo período	05 anos	22	Manhã
Segundo período	05 anos	22	Tarde

Fonte: Informações coletadas no CMEI (2025)

O Quadro 09 apresenta dados referentes ao número de crianças atendidas no CMEI onde a pesquisa foi realizada. A organização do atendimento educacional está em conformidade com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9.394/1996), reflete o compromisso com o direito das crianças à educação desde o nascimento até os cinco anos, assegurando o acesso a contextos educativos que favoreçam o desenvolvimento integral. O atendimento às diferentes faixas etárias, inerentes à Educação Infantil, evidencia progressão pedagógica no processo educativo das crianças, respeitando as singularidades e as necessidades próprias de cada idade.

Do ponto de vista da qualidade, um dos indicadores centrais é a relação numérica entre crianças e professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) orientam que o atendimento deve garantir interações significativas, cuidado individualizado e espaço para a escuta da criança, ressaltando que turmas muito numerosas podem comprometer a escuta ativa, a dialogia e o processo de mediação, elementos essenciais ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Em relação à estrutura física da instituição educativa, é um CMEI de pequeno porte, possui três salas de referência, dois pátios (um com cobertura e outro sem teto), três banheiros (dois adaptados para as crianças), uma sala para direção e coordenação, uma para os professores, um refeitório e um espaço externo, que no momento da pesquisa não utilizado pelas crianças. Para ilustrar a estrutura física da instituição educativa, a seguir algumas fotografias:

Figura 03: Estrutura física da instituição educativa.

Foto 01: Fachada do



Foto 02: Sala



Foto 03: Pátio



Foto 04: Pátio com



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

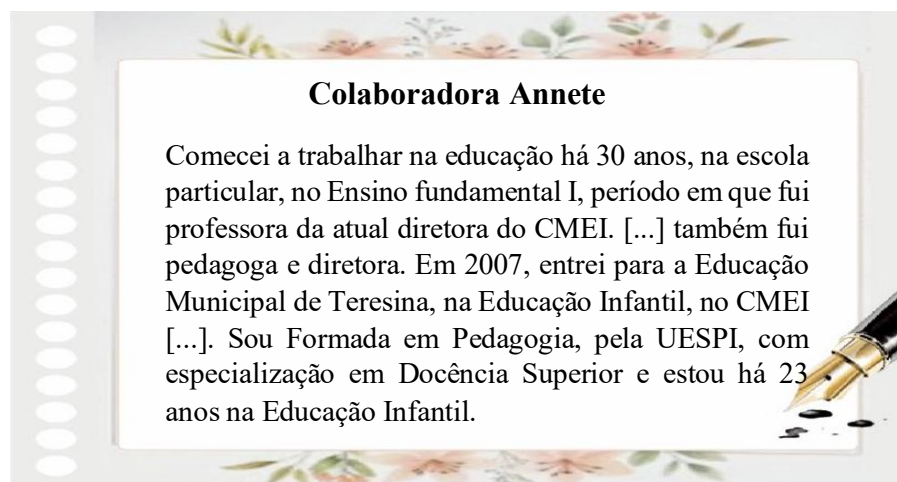
Ao apresentar as imagens ilustrativas do ambiente da instituição educativa, *locus* da investigação, reflito a respeito de como deve ser o ambiente educativo para crianças, embora o tema não o foco da pesquisa desenvolvida. Mas, de forma transversal, é uma temática que não pode ser deixada de lado. De acordo com Malaguzzi (1999) o ambiente é considerado “o terceiro educador”, junto à criança e ao professor. Para o autor, o espaço educativo comunica valores, concepções e formas de relação, devendo ser produzidos com e para as crianças, a partir de suas experiências, curiosidades e produções.

O ambiente, nessa perspectiva, é vivo, dinâmico e dialógico, um lugar onde o conhecimento é produzido coletivamente e onde cada detalhe materializa o respeito à infância. Oliveira (2010) também se reporta ao ambiente da Educação Infantil destacando que deve refletir o projeto pedagógico e a intencionalidade da prática educativa para favorecer a autonomia e a criatividade das crianças. A autora argumenta que o espaço não é neutro, expressa uma concepção de criança e de educação e que, quando organizado apenas pelo olhar do adulto, sem considerar as experiências e produções infantis, o ambiente se transforma em um cenário controlado, que silencia as vozes e os gestos das crianças.

A pesquisa evidenciou que o ambiente pesquisado, observando os registros fotográficos, não contempla as marcas da presença infantil, como desenhos, escritas, construções e invenções, revela uma postura adultocêntrica, em que prevalece a estética e a lógica do adulto, em detrimento da expressão simbólica e criadora da criança. Essa prática contradiz os princípios defendidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e produtor de cultura.

De acordo com Malaguzzi(1999), quando os adultos impõem uma estética “limpa”, controlada e decorativa ao ambiente, perdem-se as possibilidades de diálogo entre a criança e o espaço. Em sua acepção, o ambiente deve ser um lugar de escuta, onde as produções infantis não são descartadas, mas incorporadas como formas legítimas de pensamento e expressão.

Em sintonia com o autor, identifiquei que a ambiência na qual o estudo foi desenvolvido foi planejada exclusivamente pelos adultos, ou seja, o ambiente deixou de ser um “terceiro educador” e se tornou um espaço domesticado, limitando a potência criadora das infâncias. Feitas as considerações descritivas e analíticas sobre o contexto da investigação, apresento a seguir a análise do perfil das colaboradoras. Inicialmente apresento a narrativa da colaboradora Annete sobre seu perfil profissional:

Figura 04: Perfil da colaboradora Annete

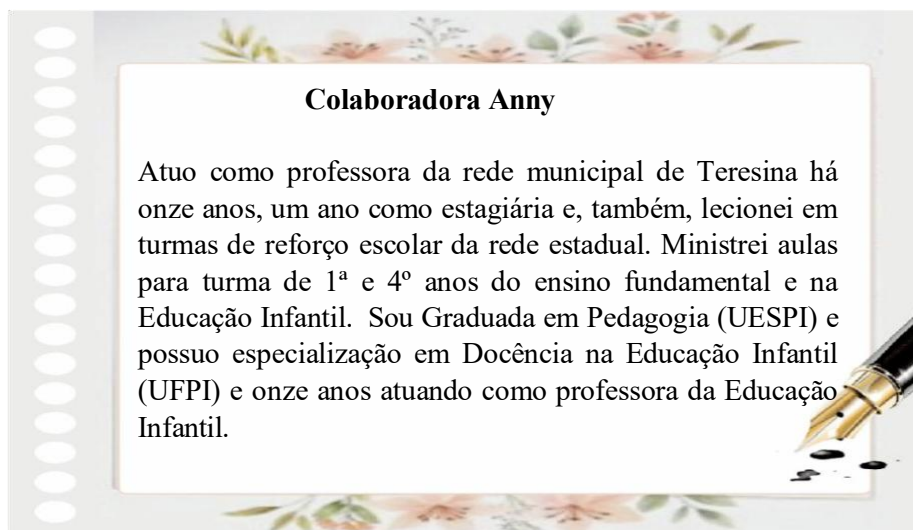
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Os relatos da colaboradora Annete revelam que tem vinte e oito anos de tempo de serviço na profissão docente e dezoito anos de atuação como professora da Educação Infantil. A narrativa evidencia que a colaboradora, conforme os estudos de Huberman(2000), encontra-se na fase da serenidade ou distanciamento afetivo (etapa profissional entre vinte e cinco a trinta e cinco anos de profissão).

O perfil da colaboradora confirma o pensamento do autor em relação às escolhas que faz em relação ao contexto educativo, visto que afirma não se importar com algumas determinações da SEMEC, não participa dos encontros formativos ofertados pela instituição. Quanto à formação profissional, possui graduação em Pedagogia (formação inicial exigida para atuar como professora da Educação Infantil) e especialização em Docência do Ensino Superior, área que difere da etapa atual de seu exercício docente.

Afirma não investir mais em formação continuada e, por muita experiência, manifesta confiança e segurança na sua prática educativa. As especificidades que constituem o ser professor da Educação Infantil são diferentes das especificidades do ser professor do Ensino Superior, isso significa dizer que uma especialização em uma área diferente da etapa de atuação, limita as contribuições dessa formação continuada para prática desenvolvida pela colaboradora.

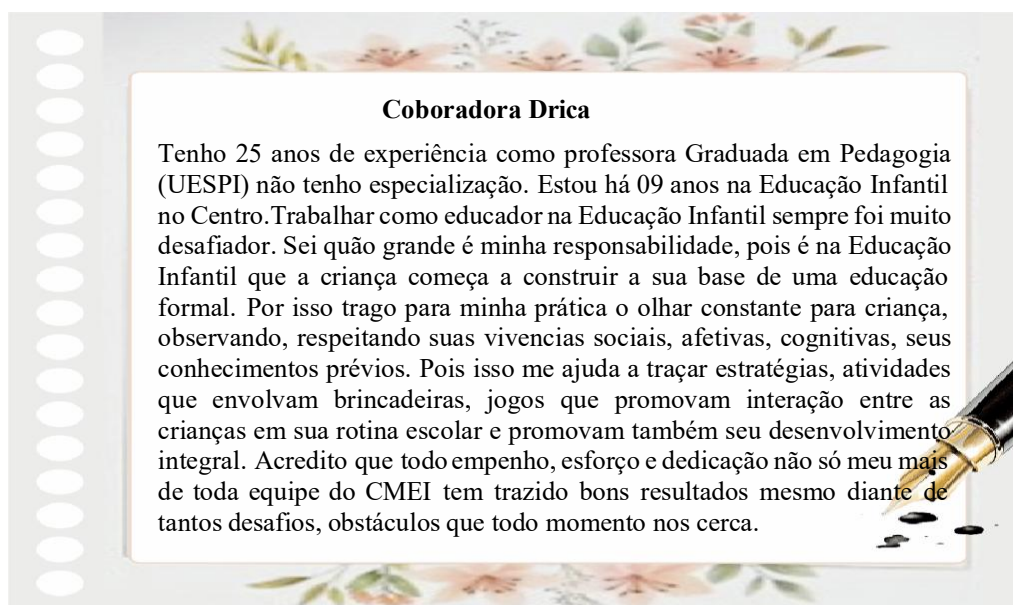
É de grande relevância que os profissionais que atuam nessa etapa inicial da educação básica compreendam a importância do desenvolvimento profissional e do aprendizado permanente, considerando que para a atuação na docência, os professores precisam ter conhecimento sobre o que “[...] é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidades de ser professor” (Sacristán, 1991, p. 65). Na sequência, na Figura 05, analiso as narrativas da colaboradora Anny a respeito de seu perfil profissional:

Figura 05: Perfil da colaboradora Anny

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Sobre o tempo de serviço, a colaboradora informou ter onze anos de atuação como professora. A colaboradora Anny encontra-se na fase profissional da diversificação, que corresponde a tempo de serviço entre 7 a 25 anos de profissão, uma fase que possibilita experimentações. A análise da narrativa da colaboradora, revela que as fases do ciclo de vida dos professores, como proposto por Huberman (2000), não são lineares, tendo em vista que podem ser identificadas algumas contradições, aspecto identificado no relato da professora Anny ao informar que recebe passivamente orientação didática fechada, com atividades e dias específicos para executar, demonstrando dificuldades nas experimentações, particularmente no que tange à inserção de atividades brincantes em sua prática educativa, em conformidade com as orientações das DCNEI.

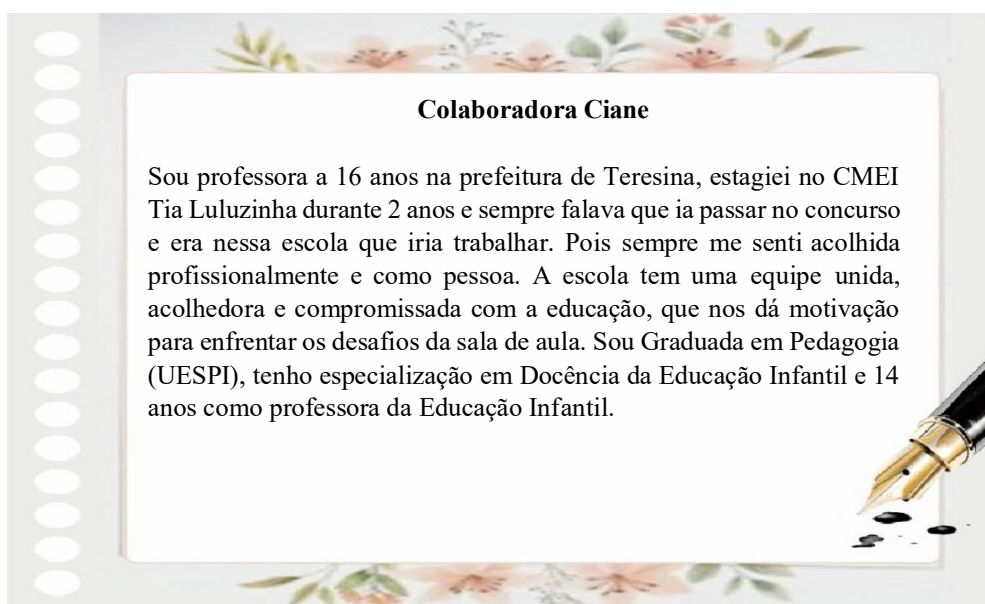
Nessa fase de experimentações, considerando o pensamento de Huberman (2000), a professora deveria diversificar suas atividades, evitar a rigidez das práticas e as determinações controladoras das instituições educativas, que tomam decisões verticais, sem consultar as necessidades formativas dos professores e sem considerar algumas especificidades inerentes às suas práticas educativas. A professora Anny é licenciada em Pedagogia, com especialização em Docência na Educação Infantil. Sobre a formação continuada, a colaboradora ressaltou, em um dos ateliês, a necessidade de voltar a estudar e de dedicar um tempo para as leituras direcionadas às demandas de sua prática. Prosseguindo com a apresentação dos perfis, o relato da colaboradora Drica esclarece:

Figura 06: Colaboradora Drica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

A colaboradora Drica revela possuir 25 anos de experiência na profissão docente e 10 anos de experiência atuando na Educação Infantil. De acordo com o ciclo de vida profissional de Huberman (2000), ela se encontra na fase de distanciamento afetivo ou serenidade, caracterizada por docentes com ampla experiência que desenvolvem um trabalho seguro e reflexivo, mantendo estabilidade emocional e autonomia, mas apresentando menor engajamento em iniciativas de formação continuada. A colaboradora informou que não possui curso de especialização e não demonstrou abertura para investir em formação continuada. Durante os ateliês, apresentou reflexões críticas sobre as exigências da SEMEC em relação à organização didática e às rotinas que limitam o tempo do brincar na educação das crianças, adaptando seus métodos consolidados de acordo com as demandas institucionais. A respeito de seu perfil profissional, a colaboradora Ciane destacou:

Figura 07: Colaboradora Ciane



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

A professora Ciane possui 16 anos de experiência como docente, sendo 14 deles atuando na Educação Infantil. De acordo com Huberman (2000), encontra-se na fase de diversificação, caracterizada por docentes que, em função do tempo de serviço, tendem a ampliar seu repertório profissional e explorar diferentes abordagens. Entretanto, a narrativa da professora apresenta certa contradição em relação a essa expectativa teórica, já que ela relata que, devido à rotina intensa, muitas vezes não consegue participar de congressos, seminários ou realizar leituras sobre temas vinculados ao seu trabalho. É licenciada em Pedagogia e possui Especialização em Docência do Ensino Superior, área distinta de sua atuação cotidiana, evidenciando que a diversificação de sua experiência ocorre principalmente dentro das possibilidades do seu dia a dia profissional.

Sobre as formações continuadas oferecidas pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) reconhece que são direcionadas para ensino do processo de leitura e escrita, critica esse direcionamento e as orientações didáticas que são impostas pela rede de ensino. Enfatizou, nos ateliês biográficos, que se encontra impossibilitada de diversificar sua prática educativa, principalmente quanto ao desenvolvimento de propostas didáticas que respeitem os eixos da brincadeira, da experimentação, da dramatização e da criatividade. No Quadro 10, delinee uma síntese do perfil profissional das colaboradoras:

Quadro 10: Síntese perfil das colaboradoras.

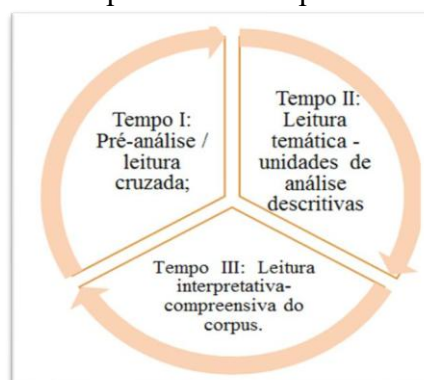
COLABORADORAS	TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
Annete	23 anos	UESPI/2006	Pedagogia	Docência do Ensino Superior
Anny	14 anos	UESPI/2011	Pedagogia	Docência na Educação Infantil
Drica	10 anos	UESPI/1999	Pedagogia	Não possui
Cianne	14 anos	FAESPI/2009	Pedagogia	Docência na Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2024.

O conjunto das narrativas das colaboradoras sobre o perfil profissional, evidencia que as quatro professoras possuem formação inicial em Pedagogia, duas delas com especialização em Docência do Ensino Superior, área que diverge da etapa de atuação profissional docente. Uma das professoras não realizou investimento na formação continuada, em nível de especialização e, apenas, uma professora possui especialização na área de Educação de Educação Infantil. As narrativas evidenciam o que o tempo de experiência das colaboradoras é bastante significativo em relação à atuação na etapa da Educação Infantil, pois possuem tempo de serviço entre dez e vinte e tres anos de atuação.

1.4 Análise compreensiva-interpretativa das narrativas

A partir da estrutura e organização apresentada por Souza (2006) a análise e interpretação das narrativas, realizadas nessa pesquisa com base na análise compreensiva- interpretativa das narrativas, que busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação. Para a análise interpretativa das fontes utilizaremos a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido.

Figura 08: Análise compreensiva-interpretativa das narrativas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, conforme Souza, 2006.

Souza (2006) destaca que a interpretação de narrativas acontece desde o momento inicial da investigação, envolvendo tanto o pesquisador, quanto os colaboradores do estudo. A análise, nesta concepção, se organiza a partir de três tempos: Tempo I, correspondente a pré- análise e leitura cruzada das narrativas; Tempo II, leitura temática para organização das unidades de análise descritivas; Tempo III, para leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. Souza (2006) destaca que a experiência de análise compreensiva-interpretativa, marcada por três tempos de análise, implica considerar relações de dialogicidade e de reciprocidade do material analisado, tendo em vista que as narrativas mantêm entre si aproximações, vizinhanças, mas, também, singularidades.

O tempo I, configurado como análise cruzada ou pré- análise, centrou-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista traçar o perfil do grupo pesquisado. Em seguida foi realizada a leitura cruzada das narrativas, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação. Esse tempo de análise exigiu sensibilidade na leitura das narrativas, a fim proceder o cruzamento individual e coletivo das histórias narradas pelas colaboradoras, assim como para o mapeamento das significações sobre as experiências narradas.

No Tempo II foi realizada a leitura temática das narrativas para organização das unidades de análise temática/descritivas, tendo como base as leituras cruzadas realizadas no tempo anterior. Partindo da leitura temática foi possível a apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história de forma individual e coletiva, classificando-as por temas abordados. Por meio da organização temática e do agrupamento de unidades de análise descritivas empreendi leituras e releituras analíticas para compreensão-interpretação do texto narrativos e para a composição do universo de significados e significantes.

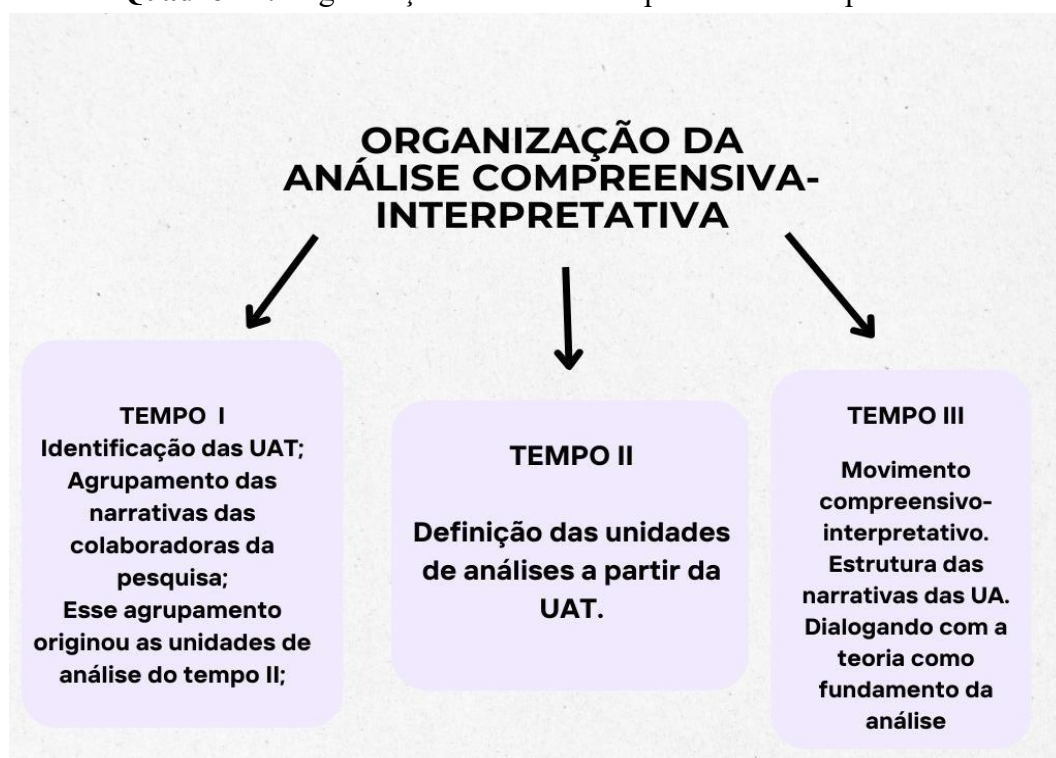
A leitura analítica e a interpretação temática tiveram o objetivo de contribuir para a organização do conjunto das narrativas em agrupamentos por temas, levando em conta as unidades temáticas de análise, conforme os objetivos da investigação. Essa ação exigiu a interpretação das narrativas para explicitar os ditos e os não ditos, respeitando as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam as narrativas de vida.

De acordo com Souza (2006), no Tempo III se concretiza a análise interpretativa-compreensiva. Essa análise é consubstanciada ao longo do processo de análise, que desde a fase inicial, o que exigiu releituras individuais de cada narrativa para identificação das singularidades. Na sequência ocorreram releituras do conjunto das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática, com o propósito de realização do cruzamento das histórias narrada.

No processo de análise concretizei a triangulação das fontes (ateliês biográficos e diários da prática), realizando o cruzamento dos registros narrativos produzidos em diferentes fontes utilizadas na investigação. Ao cruzar as histórias de vida produzidas nos ateliês biográficos com os relatos oriundos dos diários da prática, a triangulação tornou possível apreender as peculiaridades das trajetórias pessoais e profissionais das colaboradoras e dos diferentes percursos de suas práticas educativas na Educação Infantil.

A triangulação não se restringiu à reunião de fontes distintas, mas envolveu a produção de um movimento hermenêutico de ida e volta às diferentes narrativas, possibilitando a compreensão e interpretação aprofundada dos significados que as colaboradoras atribuíram às experiências narradas. Partindo desse movimento a análise possibilitou descrições compreensivo-interpretativas abrangendo as práticas educativas das colaboradoras, o contexto dessas práticas e as significações que atribuíram às experiências narradas. Em seguida apresento o Quadro 11 de organização da análise compreensiva interpretativa.

Quadro 11: Organização da análise compreensiva- interpretativa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Souza (2006)

No Quadro 11 sintetizo os três tempos de organização, definição das unidades de análise temática, que ocorreu no tempo I. Para tanto, as narrativas das colaboradoras de cada UAT foram agrupadas. No tempo II as narrativas foram selecionadas e agrupadas em unidades de análise, que emergiram da UAT. A UAT corresponde ao *corpus* de todas as narrativas por

temáticas. As unidades de análise equivalem a excertos das narrativas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa e possibilita atribuição de significados aos discursos narrativos das colaboradoras. Definidas as UAT e as UA foi realizada a leitura interpretativa – compreensiva do corpus, dialogando com a teoria. No Quadro 12 apresento a organização das Unidades de Análises.

Quadro 12: Organização das unidades de análises

UNIDADES DE ANÁLISE	FONTE DAS NARRATIVAS
Unidade de análise 1: Diálogos de professoras sobre Educação Infantil, infâncias e crianças. Unidade de análise 2: Narrativas de professoras sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças.	Ateliês Diário da prática
Unidade de análise 3: Organização das rotinas na Educação Infantil. Unidade de análise 4: Desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil.	Ateliês Diário da prática
Unidade de análise 5: Narrativas de professoras e processos autoformativos. Unidade de análise 6: Significações de professoras sobre a prática educativa.	Ateliês Diário da prática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Durante a redação dos textos da análise, foi necessário revisitar as narrativas das colaboradoras para manter uma relação entre a parte e o todo significativo do fenômeno. Como cada pesquisador tem um jeito próprio de olhar a partir de suas trajetórias formativas, pessoais, profissionais e lentes teóricas sobre o fenômeno que está sendo investigado, a interrogação sobre o fenômeno não se esgota nunca, porque sempre haverá um outro pesquisador para o qual ele se mostrará de uma maneira diferente.

Considerando o método e a metodologia utilizados na pesquisa, é oportuno ressaltar as contribuições que oferecem na autoformação dos diferentes sujeitos envolvidos no estudo. Em primeiro lugar, destaco que a autoformação é compreendida como um processo ancorado nos princípios da racionalidade crítica, no qual o professor se constitui como sujeito capaz de interpretar, questionar e transformar suas próprias práticas. Isto é, autoformar-se implica tomar consciência das ideologias, dos valores e das significações que atravessam a organização educativa e das relações educativas, produzindo deslocamentos em direção a uma prática mais autônoma, crítica e emancipatória.

Para Pineau (2004; 2010), a autoformação articula três dimensões indissociáveis: a ação do próprio sujeito sobre sua formação (autoformação), as influências dos outros (heteroformação) e as mediações do meio físico, social e cultural (ecoformação). Nesse sentido,

formar-se não é um processo individualista, mas um movimento relacional, no qual o professor produz sentido sobre sua trajetória ao dialogar consigo, com o outro e com o mundo. Essa perspectiva se articula à concepção de Dominicé (2006), ao compreender a formação como retomada do curso da vida, na qual o sujeito, ao refletir sobre suas experiências, amplia suas capacidades de autonomia, iniciativa e criatividade. A autoformação, nesse sentido, permite que o professor se torne pesquisador de si mesmo, produzindo conhecimento sobre sua prática, suas escolhas e seus modos de estar na profissão.

Esse processo de autoformação implica assumir-se como autor de sua história profissional, produzindo sentidos sobre o que vive e sobre o que faz na prática educativa. À luz da perspectiva sócio-discursiva, esse movimento é necessariamente dialógico: o professor produz sua compreensão de si e de sua prática no confronto e na negociação de vozes, discursos e valores que circulam na instituição, na profissão e na sociedade. Assim, tornar-se pesquisador de si mesmo não significa um exercício introspectivo isolado, mas um posicionamento ético e político diante dos discursos que configuram o ser professor e o modo de educar as crianças.

O processo autoformativo ocorre tanto em espaços formais quanto não formais, nas experiências individuais e coletivas, e se constitui por meio da reflexão sobre o vivido. É nesse movimento que o sujeito projeta o que deseja ser e fazer, transformando o cotidiano em espaço de aprendizagem e de reinvenção da prática. Como afirmam Dominicé (2006) e Cunha (2010), a formação do professor se produz quando o professor interpreta os problemas, os dilemas e as situações do dia a dia como oportunidades de compreensão e transformação.

Embora as abordagens da autoformação enfatizem o papel ativo do sujeito na produção de sua trajetória, é imprescindível refletir sobre esses processos formativos que deslocam para o professor a responsabilidade quase exclusiva por sua própria formação. Como adverte Nóvoa (2009), a profissionalidade do professor não se constrói no isolamento, mas em contextos institucionais e políticos que podem tanto favorecer quanto inibir o desenvolvimento profissional. A instituição educativa e, no caso desta pesquisa, a Educação Infantil constitui um espaço formativo, mas esse espaço é atravessado por normas, tempos, exigências administrativas e lógicas de controle que condicionam o que é possível pensar, dizer e fazer na prática.

Nessa perspectiva, Dominicé (2010) reconhece que a formação e a autoformação como processos biográficos não ocorrem em um vazio social, mas são afetadas por condições históricas, organizacionais e simbólicas que moldam as possibilidades de reflexão sobre a própria experiência. Ainda que o professor seja chamado a interpretar e atribuir sentido à sua trajetória, esse trabalho de significação é profundamente afetado pela sobrecarga de trabalho,

pela precarização das condições do professor e pela fragmentação dos tempos institucionalizados, que limitam o exercício da escuta de si, da escrita e da reflexão. No capítulo posterior a esse, tecemos as reflexões teóricas pertinentes ao objeto de estudo.

2

EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS MARCOS LEGAIS ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS



CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS MARCOS LEGAIS ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS

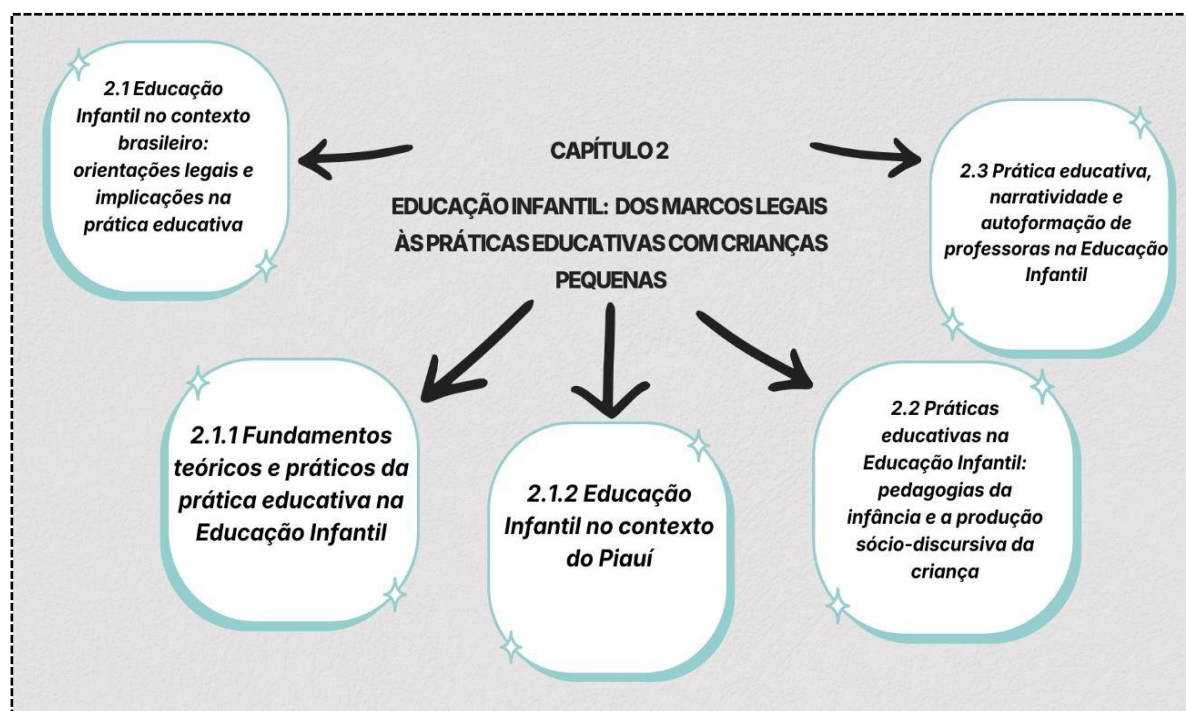
“O maior apetite do homem é desejar ser. Se os olhos veem com amor o que não é, tem que ser”.
(Barros, 2010, p.126)

A epígrafe que introduz este capítulo remete ao desejo humano de ser, ressaltando que esse processo se concretiza quando o olhar lançado sobre o mundo é permeado pelo amor. Ao afirmar que “se os olhos veem com amor o que não é, tem que ser” (Barros, 2010, p. 126). o autor ressalta que a potência transformadora do olhar sensível e amoroso faz o que não é, ser. Essa perspectiva dialoga com o que desejo que seja a Educação Infantil: uma etapa educacional com práticas educativas fundamentadas na afetividade, no acolhimento, na escuta sensível e no respeito às singularidades e aos direitos das crianças. A visão da criança com amor e reconhecimento cria um campo de possibilidades para que ela se constitua como sujeito de direitos, de aprendizagens e de produção de conhecimentos.

Com esse entendimento, a prática educativa na Educação Infantil necessita ter a criança como ponto de partida e como centro da proposta educativa, compreendendo-a como sujeito histórico-social de direitos, ativo e participante. Essa prática, permeada por diferentes interações, pode possibilitar que as crianças vivam experiências significativas, que contribuam para que se desenvolvam integralmente, ampliando suas potencialidades e favorecendo que produzam novos sentidos sobre o mundo.

A prática educativa é compreendida como atividade que pode ampliar os horizontes de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, possuindo natureza dialógica, relacional e intencionalidade. No contexto da Educação Infantil, é essencial que ocorra em consonância com os princípios éticos, políticos e estéticos que orientam essa etapa inicial da educação básica no contexto brasileiro.

Considerando essas reflexões iniciais, este capítulo, intitulado: Educação Infantil: dos marcos legais às práticas educativas com crianças, reúne discussões relacionadas a Educação Infantil no Brasil, considerando sua constituição histórica, seus fundamentos legais e as implicações desses dispositivos normativos para a organização do trabalho educativo com crianças. Além disso, o capítulo contempla reflexões sobre as pedagogias da infância, tanto em seus fundamentos teóricos, quanto em suas proposições metodológicas, que orientam as práticas educativas voltadas às crianças. No Quadro 13 apresento a organização do capítulo.

Quadro 13: Estrutura do capítulo 2

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2025.

No Quadro 13, apresento a organização do Capítulo 2, intitulado: Educação Infantil: dos marcos legais às práticas educativas com crianças, cujo objetivo foi produzir o arcabouço teórico, normativo e analítico que sustenta esta tese. Sua organização segue uma lógica que parte dos fundamentos legais e políticos da Educação Infantil no Brasil, avança para a contextualização local e, em seguida, aprofunda a discussão sobre as práticas educativas e seus fundamentos teóricos.

O capítulo está organizado em três seções. Na Seção 2.1 intitulada: Educação Infantil no contexto brasileiro: orientações legais e implicações na prática educativa, analiso os principais marcos normativos que consolidam a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, com destaque para a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999; 2009), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024).

Na sequência, abordo os fundamentos teóricos e práticos da prática educativa na Educação Infantil, discorro sobre os princípios que orientam o trabalho educativo com crianças, articulando concepções de criança, de desenvolvimento, de aprendizagem e de prática educativa. Abordo, também, a Educação Infantil no contexto do Piauí, para descrever a

realidade local a partir de dados oficiais no que se refere ao número de instituições, matrículas e atendimento às crianças, situando o contexto piauiense no interior das políticas públicas educacionais.

A Seção 2.2, Práticas educativas na Educação Infantil: pedagogias da infância e a produção sócio-discursiva da criança, dedico à discussão das pedagogias da infância e das concepções que reconhecem as crianças como sujeitos sociais, competentes e produtores de cultura. A partir de uma perspectiva sócio-discursiva, são analisadas as práticas educativas como espaços de produção de significações, nos quais as crianças participam ativamente da construção de conhecimentos, em oposição a modelos transmissivos e adultocêntricos de educação.

2.1 Educação Infantil no contexto brasileiro: orientações legais e implicações na prática educativa

Historicamente, a infância nem sempre foi reconhecida como uma condição específica do desenvolvimento humano. Kuhlmann Jr. (1998, p. 15) destaca a necessidade de compreender a infância como uma “condição de ser criança”. Em períodos anteriores, prevaleceram concepções que reduziam a criança à condição de sujeito passivo nos processos sociais e educativos. Ariès (1981) assinala que, até o século XVII, predominava a ideia da criança como um “adulto em miniatura”, o que influenciou diretamente as formas de cuidado e educação destinadas a ela.

Com base em Kuhlmann Jr. (1998), compreendo que, a partir do século XIX, especialmente com as contribuições de Fröbel e a criação dos jardins de infância, houve uma mudança significativa na compreensão da infância, com a valorização do brincar como elemento central do desenvolvimento e da aprendizagem. No Brasil, entretanto, essas concepções foram sendo incorporadas de modo gradual, marcado por adaptações à realidade social, mantendo-se, por longo período, o caráter assistencialista das instituições voltadas às infâncias.

As primeiras iniciativas de atendimento às crianças pequenas estiveram vinculadas a ações filantrópicas e religiosas, direcionadas, sobretudo, às crianças das camadas populares, enquanto as crianças das classes mais favorecidas tinham acesso a formas diferenciadas de educação, geralmente no âmbito doméstico. Essa dualidade entre assistência e educação marcou a trajetória histórica da Educação Infantil no país.

A partir do final do século XX, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito social, assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como

direito de todos e dever do Estado, incluindo o atendimento às crianças pequenas no âmbito da Educação Infantil em creches e pré-escolas. Em continuidade a esse processo de consolidação dos direitos da infância, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que regulamenta os princípios estabelecidos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e reafirma a criança como sujeito de direitos civis, humanos e sociais. O Estatuto estabelece mecanismos de proteção integral e define responsabilidades compartilhadas entre família, sociedade e Estado na garantia desses direitos. No campo educacional, reforça o direito à educação como condição fundamental para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para o fortalecimento das políticas voltadas à infância no Brasil.

A Educação Infantil constitui, no contexto brasileiro, a primeira etapa da educação básica, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394/1996. Destinada às crianças de zero a cinco anos de idade e tem como finalidade o desenvolvimento integral delas, considerando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e afetivos, em complementaridade à ação da família e da comunidade. A consolidação dessa etapa educacional como direito da criança e dever do Estado resulta de um percurso histórico de lutas, marcado por transformações nas concepções de infância, de criança e de Educação Infantil.

Esse reconhecimento legal não apenas assegura o acesso das crianças à Educação Infantil, mas também orienta a maneira como as práticas educativas devem ser estruturadas, conforme estabelecem a LDB nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), enfatizando a promoção do desenvolvimento integral, o respeito às singularidades e a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem. Nesse contexto, a prática educativa nas instituições de Educação Infantil assume caráter intencional, uma vez que é mediada por objetivos pedagógicos, concepções de infâncias e fundamentos teóricos que orientam o professor na organização de tempos, espaços, interações e experiências de aprendizagem, visando à promoção do desenvolvimento integral e respeitando as especificidades, os ritmos e modos de ser e estar no mundo das crianças.

Entre os documentos orientadores da Educação Infantil, situa-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que apresenta princípios voltados ao trabalho educativo com crianças pequenas. Esse documento compreende a criança como sujeito social e histórico e reconhece o cuidar, o educar e o brincar como dimensões indissociáveis da prática educativa (Brasil, 1998).

A partir dessas orientações presentes, a prática educativa na Educação Infantil deve promover experiências que articulem cuidados, brincadeiras e aprendizagens, favorecendo o

desenvolvimento da autonomia, da confiança, das relações interpessoais e do acesso aos conhecimentos socialmente produzidos. Neste âmbito, as instituições de Educação Infantil constituem, portanto, espaços de convivência, interação e produção de significações, nos quais as crianças participam de processos sociais, culturais e educativos.

O RCNEI (Brasil, 1998), embora organize referências pedagógicas importantes, apresenta limitações quanto às especificidades da infância. Estudos de Cerisara (2002) e Corsino (2009) criticam a tendência de didatização e disciplinarização, observada na adaptação de práticas do Ensino Fundamental para crianças de 0 a 6 anos. Essa abordagem tende a comprometer a expressão do gesto, da fala, da emoção, do pensamento, da voz e do corpo das crianças, ao privilegiar conteúdos cognitivos e habilidades escolares.

Cerisara (2002) destaca que o RCNEI evidencia mais práticas de “educar” do que de “cuidar”, não promovendo integração entre esses aspectos e aproximando a Educação Infantil de um modelo escolar voltado para alfabetização e avaliação de desempenho cognitivo. Essa crítica indica que o documento não considera adequadamente a singularidade das crianças menores de três anos, favorecendo propostas mais alinhadas à educação de crianças maiores, o que reforça a necessidade reivindicação de práticas educativas diferenciadas, intencionais e respeitosas das diversas fases do desenvolvimento infantil.

Nesse contexto de debates e busca por orientações mais consistentes para a Educação Infantil, a prática requer uma organização educativa que considere as crianças como sujeitos históricos e sociais, produtores de cultura e participantes ativos dos processos educativos. Depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.

Esse documento estabelece princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar a organização, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil nos sistemas de ensino. Ao apresentar orientações para o trabalho educativo com crianças, as diretrizes contribuíram para a consolidação da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica e para a definição de referenciais que orientam as práticas desenvolvidas nas instituições educativas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (Brasil, 2009), a prática educativa se estrutura a partir de dois eixos fundamentais: as interações e as brincadeiras. Esses eixos foram definidos para orientar a organização do trabalho educativo e para assegurar experiências que favoreçam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças em suas múltiplas dimensões física, emocional, cognitiva, social, cultural e motora, de forma

integrada e indissociável. Significa que interagir e brincar constituem modos privilegiados de as crianças conhecerem a si mesmas, aos outros e ao mundo.

Nesse cenário, o papel do professor da Educação Infantil merece especial atenção, pois sua atuação requer conhecimentos teóricos e práticos acerca das concepções de infância, criança, desenvolvimento e aprendizagem, bem como das orientações legais que regulam essa etapa da Educação Básica. Conforme estabelece a LDB nº 9.394/1996, a formação para o exercício do magistério na Educação Infantil deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura. Essa formação deve possibilitar ao professor uma postura reflexiva, sensível às singularidades das crianças e comprometida com a construção de práticas educativas que respeitem os direitos e as experiências infantis. Partindo dessas considerações, convém ratificar que:

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, caracterizando-se como espaços institucionais não domésticos que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (Brasil, 2009, p.12)

O texto legal evidencia o reconhecimento da Educação Infantil como etapa educativa e de cuidado, para consolidar os direitos das crianças desde os primeiros anos de vida. Considerar a criança como sujeito de direitos implica compreendê-la em sua totalidade, nas dimensões físicas, afetivas, cognitivas, linguísticas, éticas, estéticas e socioculturais, para assegurar que sua educação contribua para seu desenvolvimento integral. O desenvolvimento integral das crianças ocorre por meio da interação com o mundo, da brincadeira, da imaginação, da fantasia, da aprendizagem, da observação e da experimentação, de modo que possa produzir sentidos sobre si mesmas, sobre a natureza e sobre a sociedade em que vivem.

Como já referido, no contexto legal, a Educação Infantil é amparada por diversos marcos normativos que consolidam seu caráter educativo e de cuidado. A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece a educação como direito social e dever do Estado, fundamentando a construção de uma sociedade democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9.394/96 delimita a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica, enfatizando a necessidade de promover o desenvolvimento integral das crianças e de respeitar suas especificidades. Posteriormente, as Diretrizes Operacionais de Qualidade (2024) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) reforçam o direito das crianças à educação, à proteção e à convivência social. Esses documentos legais, quando considerados em perspectiva histórica, consolidam o reconhecimento da Educação Infantil como direito social,

evidenciando a necessidade de articulação entre cuidado e educação desde os primeiros anos de vida.

Embora os princípios que fundamentam a Educação Infantil já tenham sido abordados, é pertinente sistematizar e detalhar melhor as contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), especialmente no que diz respeito à concepção de criança, ao currículo e aos princípios que orientam as práticas educativas. As Diretrizes supracitadas ratificam a educação das crianças em creches e pré-escolas como direito social, reafirmam as dimensões do cuidar e do educar e, principalmente, o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado.

Esse processo de reconhecimento resultou da ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores e dos movimentos de redemocratização vivenciados no país, articulados às mobilizações e lutas mais amplas dos movimentos sociais em defesa da Educação Infantil. Essas mobilizações não se restringiram à reivindicação do acesso, envolveram disputas políticas em torno do reconhecimento da Educação Infantil como direito social, da definição de suas especificidades pedagógicas e, de modo central, da garantia de financiamento público para essa etapa da educação básica.

Conforme apontam estudos no campo das políticas educacionais (Rosemberg, (2001); Campos, (2010)), a consolidação da Educação Infantil como política pública foi historicamente marcada por tensões entre perspectivas assistencialistas e educativas, bem como por embates em torno do financiamento e da responsabilidade do Estado, sendo decisiva a atuação dos movimentos sociais organizados nesse processo. Nesse contexto, a atuação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que tem exercido papel fundamental na incidência política, na defesa da Educação Infantil como direito social e na consolidação de uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos. A atuação do MIEIB, em articulação com fóruns estaduais e municipais, pesquisadores e gestores públicos, contribuiu para afirmar a Educação Infantil como parte da educação básica, influenciando diretamente a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI e fortalecendo o entendimento do cuidar e do educar como dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico (Campos, (2010); Rosemberg, (2001)).

A respeito das DCNEI (Brasil, 2009), é essencial destacar a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, que estabelece interações, relações e práticas cotidianas de vivências que vão constituindo sua humanização, sua identidade pessoal e coletiva, por meio da brincadeira, da imaginação, da fantasia, da aprendizagem, da observação e da

experimentação. Essas vivências permitem à criança narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, reafirmando a Educação Infantil como etapa crucial na formação humana da criança, em seu desenvolvimento e em suas aprendizagens.

A Educação Infantil, como etapa inicial da educação básica, encontra respaldo legal na Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito fundamental e dever do Estado, garantindo condições para o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões física, psicológica, intelectual, social e cultural. Complementarmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (Brasil,1990) reconhece a criança como sujeito de direitos, incluindo a educação, o brincar, a cultura, a proteção e a participação social, enfatizando a necessidade de práticas educativas que respeitem a singularidade e a historicidade de cada criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9394/96 (Brasil,1996) reafirma esses princípios, estabelecendo que a Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica, com ênfase tanto no cuidado quanto na educação, e que deve ser ofertada em instituições que garantam qualidade, acesso e equidade.

Mais recentemente, as Diretrizes Operacionais de Qualidade (2024) reforçam a importância da organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e das práticas pedagógicas, de forma a assegurar experiências significativas, interativas e inclusivas, garantindo a articulação indissociável entre cuidado e educação. Essas diretrizes ressaltam que as práticas pedagógicas devem considerar a integralidade da criança, sua dimensão social, afetiva, cognitiva e ética, e que é fundamental promover a participação ativa da criança, a escuta contínua e a valorização de suas experiências e saberes prévios.

A partir das experiências vivenciadas, a criança pode narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, participando da produção cultural. Considero a Educação Infantil uma etapa crucial para o desenvolvimento humano da criança e para suas aprendizagens. Para atender às especificidades dessa concepção de criança, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2009) prevê uma proposta de currículo para essa etapa, expressa como:

[...] conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

A proposição de currículo explicitada nas DCNEI (Brasil, 2009) encaminha para o respeito às crianças, as suas experiências e aos objetivos da Educação Infantil. É possível refletir, a partir desse documento, a compreensão da criança como sujeito de direitos, que vive

infâncias diferenciadas na sociedade e em distintos momentos da história humana e em diferentes territórios. A esse respeito, Kramer (1999) defende que as propostas curriculares devem respeitar a criança como ser histórico, social e político, que descobre, nas interações com os outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir os espaços que a cercam. Essa perspectiva dialoga com uma concepção de Educação Infantil que não se fixa em um único modelo, mas que se abre à diversidade e à multiplicidade próprias do ser humano.

A concepção de criança defendida por Kramer (1999) dialoga com a proposta apresentada nas DCNEI (Brasil, 2009), realçando a importância de perceber a criança nas dimensões de historicidade, como ser social e político. Realça, ainda, a valorização da autonomia e da interação por meio de práticas educativas que promovam diversidade de experiências e o diálogo entre os pares. Em suas orientações, as DCNEI (Brasil, 2009) postulam práticas educativas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que envolvem o conhecimento de si e do mundo, as diferentes linguagens e o domínio de diversos gêneros e formas de expressão, experiências narrativas variadas, interação com a linguagem oral e escrita, ampliação da participação das crianças em atividades individuais e coletivas, bem como vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais.

Nesse contexto, o Art. 8º das DCNEI (Brasil, 2009) apresenta diretrizes específicas para a organização das propostas pedagógicas, propondo que assegurem condições para o trabalho coletivo, a organização de materiais, espaços e tempos, a educação em sua integralidade e a participação das famílias, garantindo que o cuidado seja indissociável da educação e que as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural sejam consideradas:

Art. 8º – As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização (Brasil, 2009, p. 16).

O Art. 8º das DCNEI (Brasil, 2009) destaca a importância de que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil assegurem o desenvolvimento integral das crianças, a indissociabilidade entre o cuidado e a educação e promovam a participação ativa das crianças e das famílias. Sob a perspectiva sócio-discursiva, esse dispositivo legal não apenas

orienta a organização física e temporal das instituições, mas enfatiza o reconhecimento da criança como sujeito histórico e social, cuja aprendizagem ocorre nas interações e experiências cotidianas. Vieira e Baptista (2023) reforçam que a centralidade das crianças no processo educativo demanda escuta atenta, mediações intencionais e respeito aos saberes prévios delas, contribuindo para que as práticas educativas dialoguem com a diversidade cultural e as experiências individuais, fortalecendo a coautoria entre crianças, educadores e famílias.

Nesse sentido, o Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), traduz, de maneira normativa, a necessidade de práticas educativas que integrem dimensões afetivas, cognitivas, expressivo-motoras, linguísticas, éticas e socioculturais, reconhecendo a complexidade da infância e a integralidade do desenvolvimento infantil. Além disso, ao enfatizar a organização coletiva de espaços, tempos e materiais, o referido artigo orienta a construção de ambientes de aprendizagem significativos e inclusivos, nos quais as crianças possam explorar, experimentar, criar e interagir de forma ativa.

O atendimento às orientações do Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), vai além da dimensão logística ou estrutural: implica na necessidade de reflexão educativa constante sobre a mediação das experiências, o respeito à singularidade de cada criança e a articulação entre educação e cuidado como dimensões complementares. Esse artigo evidencia que as práticas educativas devem ser intencionais, reflexivas e sensíveis às necessidades e contextos das crianças, a fim de que a Educação Infantil cumpra seu papel formativo de maneira integral e socialmente relevante.

É necessário que as crianças se tornem participantes ativas na constituição de seus aprendizados, a partir de suas experiências e conhecimentos prévios, de modo que se valorize o protagonismo infantil e a diversidade de crianças e infâncias. Nesse contexto, a organização de espaços, tempos e materiais deve favorecer o trabalho coletivo e a interação, permitindo que as crianças explorem, experimentem e compartilhem significados. Dialogando com a abordagem sócio-discursiva de Bakhtin (2004), a linguagem e os processos de aprendizagem são socialmente produzidos e dependem do diálogo e da interação entre sujeitos, de modo que os sentidos se constituem na relação entre as experiências individuais e o contexto social.

Cerisara (2002) critica modelos educativos que subjugam as experiências infantis a um padrão escolar, destacando a necessidade de práticas educativas que permitam à criança se expressar em sua totalidade. A organização educativa na Educação Infantil não deve se limitar à transmissão de conteúdos; pelo contrário, precisa promover mediações intencionais e dialógicas, favorecendo a coautoria das experiências e a produção coletiva de significados, respeitando as singularidades, emoções e saberes de cada criança.

As reflexões apresentadas remetem à centralidade da criança nas práticas educativas, que requer o reconhecimento de suas experiências, saberes e vivências como elementos fundamentais na produção do currículo e na organização do cotidiano educativo. Nessa perspectiva, a escuta das crianças assume papel fundamental, pois permite ao professor perceber a criança em sua totalidade considerando suas falas, sentimentos e opiniões como parte importante para a tomada de decisões educativas.

Nogueira (2021) destaca que a escuta, realizada de forma amorosa e empática, transforma-se em uma prática educativa, na qual o diálogo verdadeiro e a interação dialógica possibilitam ao professor compreender o que a criança sente, pensa e deseja aprender. Para Bakhtin (2004), a interação entre sujeitos é essencial para a produção de sentidos e significados, pois os enunciados de cada indivíduo se articulam com os de outros em um processo social e histórico, possibilitando a aprendizagem e a compreensão mútua.

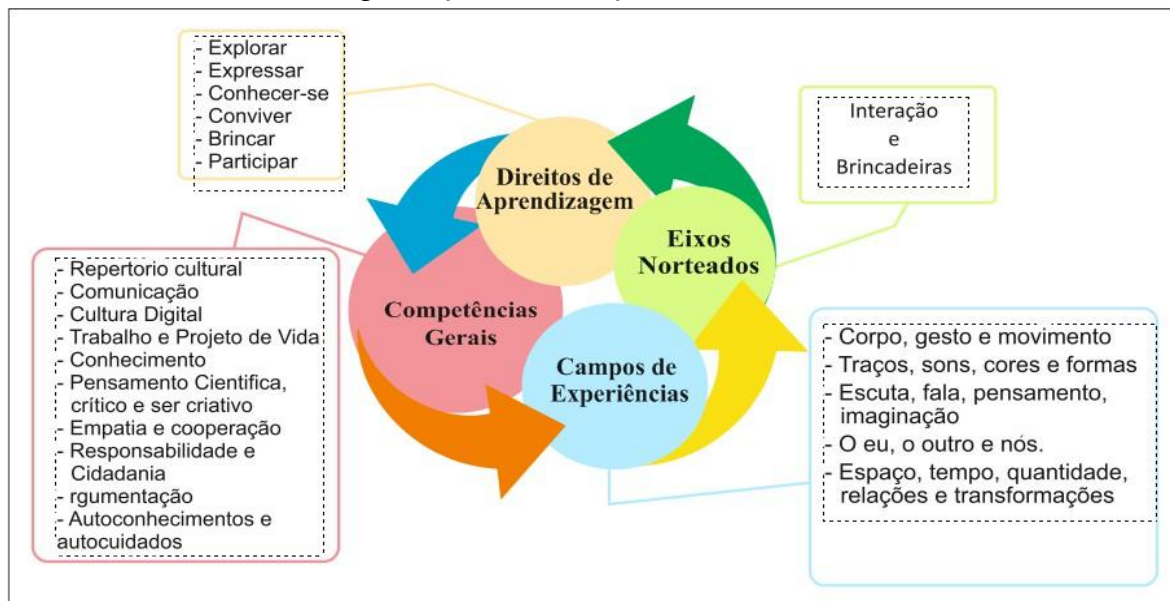
A escuta, nesse contexto, não se limita a ouvir palavras, mas envolve observar, interpretar e interagir com as crianças, de modo a reconhecer suas formas de expressão e de produção de sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo. Vieira e Baptista (2023) enfatizam que compreender as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais significa reconhecer que elas são simultaneamente produtoras e produtos da cultura, com modos singulares de perceber, experimentar e dar significado às suas vivências.

A partir dessa concepção, a organização curricular deve se pautar nas experiências, saberes e na escuta das crianças, em oposição a um modelo centrado na transmissão de conteúdos pré-estabelecidos, que não oportuniza que sejam ouvidas e tampouco que se tornem protagonistas de suas aprendizagens e participantes ativas na produção do conhecimento. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2017) propõe uma organização curricular estruturada em cinco campos de experiências e nos direitos de aprendizagem das crianças, orientando práticas educativas fundamentadas na escuta, que promovam interação, co-produção de significados e diversidade de experiências. Dessa forma, o documento assegura espaços nos quais as crianças possam participar ativamente da produção do conhecimento, fortalecendo seu protagonismo e a valorização de suas vivências.

As práticas educativas na Educação Infantil, alicerçadas na escuta atenta, no respeito às singularidades e na interação dialógica, possibilitam a articulação entre cuidado e educação, promovendo a autonomia da criança, o desenvolvimento integral e o fortalecimento de sua capacidade de interagir criticamente com o mundo e com os outros. Essa perspectiva possibilita que a Educação Infantil seja compreendida como espaço de experiências significativas, no qual crianças e adultos constroem conjuntamente sentidos sobre o mundo, valorizando a diversidade

de infâncias e os saberes produzidos em diferentes contextos e tempos de vida. O Quadro 14 sintetiza a organização da Educação Infantil com base na BNCC.

Quadro 14: Organização da Educação Infantil com base na BNCC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, conforme a BNCC (Brasil, 2017)

Conforme o Quadro 14, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2017) prevê a organização pedagógica da primeira etapa da educação básica, detalhando os objetivos de aprendizagem definidos de acordo com a faixa etária das crianças, de forma a atender aos direitos de aprendizagem infantil. Os objetivos de aprendizagem na BNCC (Brasil, 2017) estão divididos conforme as três faixas etárias das crianças: de 0 a 1 ano e 6 meses (bebês); de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (crianças bem pequenas); e de 4 anos a 5 anos e 11 meses (crianças pequenas). Para cada uma dessas faixas etárias, o documento apresenta objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento em processo de progressão entre elas.

Embora a BNCC proponha práticas educativas fundamentadas na escuta, na interação e no protagonismo das crianças, essa perspectiva de organização curricular também pode favorecer uma prática prescritiva e reduzir a avaliação contextualizada das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores, elementos essenciais para o acompanhamento das múltiplas dimensões do cotidiano educativo nas instituições de Educação Infantil (Barbosa, Silveira e Soares, 2019). Outro aspecto que merece atenção é que a proposta da BNCC mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado no campo educacional, uma vez que pressupõe o monitoramento da formação e do trabalho de professores e gestores, bem como das práticas educativas (Barbosa, Silveira e Soares, 2019). Nesse sentido, os autores afirmam que

“[...] os fundamentos da BNCC estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distante de uma visão pedagógica e política ampliada” (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 84).

A BNCC (Brasil, 2017) apresenta, ainda, os direitos de aprendizagem, direcionando-os para orientar políticas educacionais, as instituições educativas e o trabalho do professor. É importante destacar que esses direitos não são análogos aos direitos sociais, como o direito à vida digna, à saúde, à moradia e à alimentação adequada. Para Barbosa, Silveira e Soares (2019), esses direitos fogem à lógica da divisão e sequenciação do projeto educativo por idades, mencionada no texto da BNCC (Brasil, 2017) ao tratar dos objetivos de aprendizagem, evocando questões históricas, de classe social, cultura, entre outras. No Quadro 15, sintetizo concepções de criança e práticas educativas subjacentes aos documentos oficiais e os autores referenciados nesta parte do estudo.

Quadro 15: Concepções de crianças e práticas educativas

Documento	Concepção de Criança	Práticas Educativas	Artigos / Referências
Constituição Federal (1988)	Criança como sujeito de direitos, com prioridade absoluta	Garantia de acesso à educação, proteção integral e promoção da dignidade e cidadania	Art. 227
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990)	Criança como sujeito de direitos civis, humanos e sociais	Direito ao cuidado, à educação, à saúde e à proteção contra violências	Arts. 4º e 53
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil– RCNEI (1998)	Criança como sujeito social e histórico, participante das interações sociais	Práticas que articulam cuidar, educar e brincar, considerando as interações e experiências das crianças	Vol. 1 – Introdução
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (1999)	Criança como sujeito histórico e social, participante dos processos educativos	Organização de propostas pedagógicas que integrem cuidado e educação, considerando interações e brincadeiras	Resolução CNE/CEB nº 1/1999
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (2009)	Criança como sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca e produz cultura	Educação que articula cuidado e educação, valorizando interações, brincadeiras e diversidade	Arts. 1º e 8º
Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017)	Criança como protagonista das aprendizagens, sujeito cultural e social em desenvolvimento	Organização curricular por campos de experiências e direitos de aprendizagem	Introdução e Cap. 1
Diretrizes Operacionais de Qualidade da Educação Infantil (2024)	Criança considerada em sua integralidade, com reconhecimento de seus direitos sociais e culturais	Organização de práticas educativas integradas, valorizando contextos sociais, culturais e familiares	Seção 3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (1988; 1990; 1998; 1999; 2009; 2017; 2024).

A partir do Quadro 15 apresentado, é possível observar como os documentos oficiais orientam a Educação Infantil, estabelecendo concepções de criança e de práticas educativas que refletem tanto direitos de aprendizagem, quanto valores sociais e culturais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e demais normas referenciadas (CF/1988; ECA/1990; DOQ/2024) evidenciam a criança como sujeito histórico, social e cultural, cuja aprendizagem se realiza por meio de interações, brincadeiras, exploração e participação ativa.

Ao analisar os elementos do Quadro 15, observei a preocupação com a totalidade do desenvolvimento infantil nas dimensões cognitiva, afetiva, social, física e linguística, assim como a valorização da escuta da criança, do protagonismo infantil e da diversidade de infâncias. Em sintonia com a abordagem sócio-discursiva, destaco as crianças como sujeitos sociais e históricos, cuja educação deve priorizar seu desenvolvimento em todas essas dimensões. As crianças, portanto, se constituem nas interações com os outros e têm direito a uma educação que favoreça seu desenvolvimento integral, em conformidade com Bakhtin (2004), para quem os sentidos e conhecimentos se produzem socialmente nas interações dialógicas entre os sujeitos.

Retomando o Quadro 15, constato que, não apenas sintetiza os objetivos e princípios previstos nos documentos oficiais, mas fornece subsídios para discussão sobre como suas diretrizes podem se concretizar nas práticas educativas na Educação Infantil no intuito de respeitar a singularidade e a participação das crianças na produção do conhecimento. A compreensão da prática educativa na Educação Infantil, no contexto dos marcos legais, requer uma leitura que ultrapasse o caráter normativo dos documentos oficiais, visto que são produções históricas, sociais e discursivas que expressam determinadas concepções de crianças, infâncias e de Educação Infantil.

Em síntese, percebo que a Constituição Federal de 1988 institui a criança como sujeito de direitos e estabelece a prioridade absoluta à infância, concepção aprofundada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), ao afirmar os direitos civis, sociais e culturais das crianças. Percebo, também, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reafirmam essa perspectiva ao compreenderem a Educação Infantil como espaço de educação integral, no qual as interações e as brincadeiras assumem centralidade no processo educativo.

Apesar dessas constatações, a efetivação dessas concepções não ocorre de forma automática ou linear, uma vez que os marcos legais e curriculares se materializam no cotidiano das instituições educativas por meio de práticas que são atravessadas por discursos, valores,

concepções educativas e contextos socioculturais específicos. Nessa direção, defendo a ampla discussão a respeito dos marcos legais referentes à educação das crianças, a fim de que a prática educativa na Educação Infantil possa ser compreendida como um processo discursivo, dialógico e eticamente responsivo, produzido nas relações estabelecidas entre professores, crianças e contextos, em consonância com a perspectiva sócio-discursiva (Bakhtin, 2011).

As práticas educativas não são neutras, nem meramente técnicas, se configuram como espaços de circulação de múltiplas vozes, nas quais se produzem sentidos sobre a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento. Na Educação Infantil, essas vozes se expressam por meio das linguagens das crianças, dos adultos, das interações, das brincadeiras e das práticas educativas, que se constituem como atitudes responsivas às situações vividas no cotidiano educativo.

Oportuno destacar, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao afirmarem que o trabalho educativo deve se organizar a partir das interações e da brincadeira, reconhecendo a criança como sujeito histórico e social (Brasil, 2009), respeita a natureza singular das crianças, que têm direitos de viver plenamente suas infâncias. De modo convergente, a BNCC reforça a ideia de que a criança é protagonista de suas experiências, sendo a prática educativa orientada pela garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais se concretizam nas relações cotidianas estabelecidas nos espaços educativos (Brasil, 2017). Esses documentos, portanto, fornecem fundamentos importantes, mas é na prática que seus princípios são interpretados, negociados e ressignificados.

Ao compreender a infância como uma construção histórica, social e cultural, Kramer (1999) destaca que as práticas educativas na Educação Infantil devem promover a escuta, o diálogo e o reconhecimento das múltiplas experiências das crianças, rompendo com visões homogêneas e universalizantes de infância. Contribuindo com os estudos do tema, Barbosa, Silveira e Soares (2019) problematizam os modelos prescritivos e padronizados de Educação Infantil e de avaliação, defendendo práticas contextualizadas que considerem os modos singulares de viver a infância, bem como as relações de poder e cultura que atravessam os espaços educativos.

A partir dessas contribuições, a prática educativa na Educação Infantil pode ser compreendida como um espaço de produção de sentidos, no qual os fundamentos teóricos e metodológicos são continuamente ressignificados a partir das experiências vividas. Nesse processo, o professor não atua como mero executor de orientações externas, mas como sujeito que interpreta, dialoga e responde eticamente às situações que emergem no cotidiano. Essa compreensão permite conceber a prática educativa como um dispositivo de autoformação do

professor, uma vez que o professor, ao refletir sobre sua prática e sobre os sentidos produzidos nas interações com as crianças, ressignifica suas próprias concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento (Kramer, 1999; Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

A articulação entre os marcos legais e as práticas educativas evidencia que a qualidade da Educação Infantil não se define exclusivamente pelo cumprimento de normativas, mas pela capacidade de construir práticas dialógicas, eticamente responsivas e socialmente situadas. Nessa perspectiva, a Educação Infantil se afirma como um espaço ético, político e cultural, no qual a criança é reconhecida como sujeito de direitos, de cultura e de sentidos, e o professor como sujeito em permanente processo de formação. Na seção a seguir, abordo os fundamentos teóricos e práticos da prática educativa na Educação Infantil.

2.1.1 Fundamentos teóricos e práticos da prática educativa na Educação Infantil

A prática educativa na Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço dinâmico de produção de sentidos, fundado na unidade teoria e prática, nos direitos das crianças, tendo como objetivo principal promover que se desenvolvam de modo integral. Nesse contexto, o respeito à diversidade e à pluralidade das infâncias é central, considerando que cada criança traz consigo experiências culturais, sociais e familiares singulares. Barbosa (2005) e Sarmiento (2005) destacam os riscos de práticas homogêneas ou prescritivas, defendendo a valorização das diferenças e a promoção de ambientes inclusivos que respeitem os modos de ser, expressar e interagir de cada criança. A perspectiva sócio-discursiva, fundamentada em Bakhtin (2003), reforça que o desenvolvimento infantil ocorre no diálogo social e na interação com múltiplos contextos de significação, em que as experiências cotidianas constituem instrumentos essenciais para a produção de conhecimento.

A prática educativa, neste sentido, não deve se limitar à aplicação mecânica da teoria, mas um espaço de reflexão e de coprodução de experiências significativas entre crianças e professores. Corsaro (2011) e Campos (2011) enfatizam que a reflexão sobre a prática cotidiana permite que o professor interprete, ajuste e amplie suas propostas educativas, promovendo aprendizagens que dialogam diretamente com a realidade da sala de referências. A reflexão é essencial na prática educativa, tanto para os professores, quanto para as crianças que necessitam aprender reflexivamente.

Outro aspecto crucial para se pensar a prática educativa com as crianças diz respeito ao acolhimento da diversidade, que implica reconhecer e valorizar identidades, interesses e formas próprias de expressão, garantindo que a participação das crianças seja efetiva e significativa

(Kishimoto, (2005); Forneiro, (2008). O papel do professor, portanto, envolve não apenas o planejamento de atividades, mas a observação atenta, a escuta ativa e a interpretação das interações, permitindo a reorganização contínua da prática educativa de acordo com os ritmos, necessidades e possibilidades de cada criança. Ostetto (2008) e Oliveira (2011) afirmam que a postura reflexiva possibilita a transformação da prática educativa em um processo flexível, ético e inclusivo, no qual a teoria fornece subsídios para os professores compreenderem o desenvolvimento infantil e a prática educativa, em suas especificidades.

Por conseguinte, constata que a prática educativa, na Educação Infantil, se constitui particularmente marcada pela materialidade do cotidiano, uma vez que o educar e o cuidar se entrelaçam nas ações, interações e nas rotinas que estruturam a vida das crianças na instituição. A prática educativa se realiza em situações concretas, nas quais espaço, tempo, linguagem, gestos, materiais e relações assumem centralidade na produção de sentidos (Brasil, 2010; Barbosa, 2006).

Nessa perspectiva, compreendo a materialidade da prática educativa na Educação Infantil, não apenas como a presença de elementos físicos ou organizacionais, mas como a atividade que se dá na experiência concreta, por meio da unidade teoria-prática, envolvendo interações, os gestos, a linguagem e os materiais, dispositivos de mediação da experiência educativa, que favorecem a produção coletiva de sentidos. Essa compreensão encaminha para os estudos de Bakhtin (2006, 2011), por compreender que a experiência é vivida por alguém que possui uma visão de mundo, valores e que, a partir de suas interações com os outros e com o mundo, produz sentidos sobre a realidade.

Compreender a prática educativa na Educação Infantil implica reconhecer que sua materialidade não se expressa apenas em propostas educativas formalizadas, mas se concretiza nas experiências de um professor que possui conhecimentos e valores que são significados no cotidiano educativo, mediados pela interação social e discursiva (Kramer, 2007). A materialidade da prática educativa na Educação Infantil pode ser compreendida a partir de seus aspectos teóricos e práticos, considerando a prática como um fenômeno social, histórico e discursivo. Como já mencionado, a prática não se limita a prescrições curriculares, mas se concretizada de forma valorativa e ideológica nas interações e discursos que compõem o cotidiano educativo, socialmente produzidas e atravessadas por múltiplas vozes (Bakhtin, 2006, 2011).

A prática educativa pode ser compreendida como produção coletiva de sentidos, constituída na interações com os outros e atravessada por múltiplas vozes, valores e posicionamentos, tendo em vista que o cotidiano educativo, onde essa prática acontece,

configura-se como um espaço de dialogismo, no qual as experiências são continuamente negociadas, tensionadas e ressignificadas, revelando a dimensão ética, estética e política que transpassa a educação das crianças.

Ratifico a prática educativa na Educação Infantil como produção social e histórica, fundamentada em concepções de infância, aprendizagem e desenvolvimento, entre outras. Essa prática se materializa no cotidiano das instituições por meio de ações, discursos, interações, rotinas, organização dos espaços e dos tempos, configurando possibilidades concretas de participação, interação e aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A materialidade da prática educativa pode ser compreendida como o conjunto de elementos que tornam visíveis e experienciáveis as concepções educativas no cotidiano institucional. Entre esses elementos estão as interações, a linguagem, os gestos, os materiais pedagógicos, as rotinas e os modos de organização dos espaços e tempos. Conforme indicam Barbosa (2006) e Brasil (2010), essas dimensões não são neutras, pois expressam escolhas pedagógicas que incidem diretamente sobre a forma como as crianças vivem a experiência educativa.

As interações cotidianas entre professoras e crianças configuram processos dialógicos nos quais a prática educativa se efetiva, essas interações são mediadas pela linguagem e se concretizam em situações de escuta, orientação e mediação de sentidos, nas quais o aprendizado e o desenvolvimento das crianças são socialmente construídos, envolvendo a produção compartilhada de significados nas experiências vividas (Bakhtin, 2011). É nessa tessitura do cotidiano que a Educação Infantil se realiza como prática social e educativa, exigindo referenciais teóricos que permitam compreender o currículo como experiência e não apenas como prescrição.

Corsino (2009, 2012) compreende o currículo na Educação Infantil como uma construção que se produz no cotidiano das instituições, nas experiências, nas interações e nas múltiplas linguagens que atravessam a vida das crianças. Para a autora, o currículo não se reduz a um conjunto de conteúdos prescritos, posto que constitui um processo vivo, no qual as crianças participam ativamente, atribuindo sentidos às experiências que vivenciam. Nesse entendimento, o cotidiano, os tempos, os espaços, os materiais, as relações e as brincadeiras configuram-se como dimensões estruturantes da prática educativa, revelando concepções de infância, de aprendizagem e de Educação Infantil.

Ao compreender o currículo como algo que se constrói no vivido, a autora propicia pensar a prática educativa como uma produção situada, sensível e relacional, que não pode ser capturada apenas por planejamentos formais ou por prescrições externas à vida das crianças.

Destaco que a prática educativa na Educação Infantil é entendida, nesta tese, como uma produção que se realiza no cotidiano institucional, de modo dialógico, nas interações, nos usos do tempo, do espaço e dos materiais, bem como nas formas como as crianças participam, narram, interpretam e ressignificam as experiências que vivem. Corsino (2009,2012) afirma que a centralidade do cotidiano, sustenta a análise da materialidade da prática educativa desenvolvida, permitindo compreender como o currículo se produz nos encontros entre professoras e crianças, para além dos documentos oficiais.

Nesse sentido, a linguagem e o discurso assumem centralidade na materialidade da prática educativa, pois organizam a ação educativa e mediam as relações sociais no contexto educativo. A forma como o adulto enuncia, explica, orienta e dialoga com as crianças sustenta a produção de sentidos sobre o aprender, o conviver e o agir no cotidiano educativo (Bakhtin, 2006). A linguagem, portanto, não apenas comunica, mas constitui a própria prática educativa.

A prática educativa na Educação Infantil não se expressa apenas em rotinas, espaços ou propostas pedagógicas, ela se manifesta nos modos como as relações, os discursos e as interações se organizam no cotidiano institucional. É na tessitura dessas práticas discursivas e relacionais que a educação das crianças ganha forma concreta, produzindo sentidos sobre o que significa aprender, conviver e participar. A materialidade da prática educativa se inscreve nas experiências vividas, nos gestos, nas palavras e nas formas de presença que constituem o dia a dia da instituição, evidenciando seu caráter histórico, social e culturalmente produzido.

Sob essa perspectiva, a linguagem e o discurso configuram dimensões constitutivas da prática educativa, estruturando os modos de agir e de se relacionar no interior do contexto institucional. As formas pelas quais o professor enuncia, explica, orienta e dialoga com as crianças integram o processo de produção de sentidos sobre as experiências de aprender, conviver e agir. A linguagem, assim, vai além da função de mediação comunicativa, participando ativamente da própria constituição da prática educativa.

É pertinente destacar que a prática educativa não se restringe às interações verbais, mas se estende aos modos como o espaço, o tempo e as atividades são organizados e vivenciados no cotidiano institucional. As escolhas didáticas do professor, a disposição dos ambientes, a estruturação das rotinas e as propostas de atividades expressam concepções de criança, de aprendizagem e de Educação Infantil, constituindo discursos que orientam e produzem modos específicos de participação infantil. Em consonância com Corsino (2009, 2012), considero que a prática educativa se concretiza em um conjunto de ações, gestos, arranjos e intencionalidades que moldam as experiências das crianças e criam as condições nas quais os significados são produzidos.

No interior da prática educativa, os materiais e recursos pedagógicos ocupam lugar central, pois colaboram para a organização das experiências com as crianças e das formas de interação que se estabelecem no cotidiano da Educação Infantil. Longe de funcionarem apenas como suportes técnicos para o desenvolvimento e a aprendizagem, esses materiais integram o ambiente educativo e contribuem para configurar possibilidades de ação, exploração, comunicação e produção de sentidos. Segundo Rosemberg (2002), a análise das práticas educativas deve considerar não apenas o que os adultos dizem e fazem, mas também os objetos e artefatos que mediam as relações entre crianças, professores e conhecimentos.

Segundo Rosemberg (2002), no interior da prática educativa, os materiais e recursos pedagógicos ocupam lugar central, pois colaboram para a organização das experiências com as crianças e das formas de interação que se estabelecem no cotidiano da Educação Infantil. Longe de funcionarem apenas como suportes técnicos para o desenvolvimento e a aprendizagem, esses materiais integram o ambiente educativo e contribuem para configurar possibilidades de ação, exploração, comunicação e produção de sentidos. A análise das práticas educativas deve considerar não apenas o que os adultos dizem e fazem, mas também os objetos e artefatos que mediam as relações entre crianças, professores e conhecimentos.

Os materiais pedagógicos e recursos didáticos também integram a concretização da prática educativa na Educação Infantil, na medida em que seus significados se constroem nos usos e nas interações. Brinquedos, livros, jogos e demais objetos não se apresentam como elementos neutros, mas como mediadores da prática educativa, cujos sentidos emergem das relações estabelecidas no cotidiano da Educação Infantil (Barbosa, 2006; Brasil, 2017). É no encontro entre crianças, adultos e materiais que se produzem experiências significativas de aprendizagem e de desenvolvimento.

De acordo com Rosemberg (2002), brinquedos, livros, jogos e demais recursos não possuem significados fixos ou pré-determinados, mas adquirem sentido a partir das interações cotidianas entre crianças, adultos e materiais. É nesse encontro que se constituem experiências de aprendizagem, exploração e imaginação, nas quais os objetos assumem diferentes funções e possibilidades. Desse modo, os materiais pedagógicos atuam como mediadores simbólicos da prática educativa, contribuindo para ampliar, limitar ou transformar as formas de participação infantil e os modos de viver a infância no contexto institucional.

É nas práticas rotineiras, nos tempos organizados e nos gestos que se reiteram ao longo do dia que a experiência das crianças vai sendo produzida e significada. Desse modo, compreender a prática educativa implica olhar para o cotidiano como um espaço educativo denso, no qual se expressam concepções de infância, de cuidado e de educação. As práticas,

gestos e rotinas do cotidiano educativo expressam concretamente a materialidade da prática. Momentos como acolhimento, alimentação, higiene e descanso constituem espaços-tempos educativos nos quais se articulam cuidado e educação de forma indissociável, revelando concepções de infância e de prática educativas presentes na instituição (Kramer, 2007; Brasil, 2010). Esses momentos, muitas vezes considerados secundários, são fundamentais na formação humana das crianças.

As práticas, os gestos e as rotinas que estruturam o cotidiano da Educação Infantil expressam, de forma concreta, a prática educativa. Momentos como a chegada das crianças, as refeições, os cuidados corporais e os períodos de repouso configuram tempos e espaços nos quais cuidado e educação se entrelaçam, refletindo as concepções de infância e os princípios pedagógicos que orientam a instituição. Embora frequentemente considerados aspectos periféricos, esses momentos desempenham papel central na formação das crianças e na construção de suas experiências.

No cotidiano da Educação Infantil, segundo Oliveira (2011), as experiências de cuidado ocupam um lugar estruturante na organização das práticas educativas. Longe de serem práticas meramente funcionais, esses momentos compõem o núcleo da vida institucional das crianças, pois envolvem atenção, proximidade, escuta e interação. É por meio dessas situações que se produzem vínculos, se organizam rotinas e se criam oportunidades para que as crianças desenvolvam autonomia, confiança e participação no grupo. Os cuidados pessoais, como higiene, alimentação e descanso, constituem outro aspecto essencial da rotina. Oliveira (2011) destaca que esses momentos não podem ser separados da dimensão educativa, pois são oportunidades para ensinar autonomia e responsabilidade, além de promover hábitos de saúde. Esses momentos também fortalecem os vínculos afetivos entre professor e criança (Ostetto, 2000; Horn, 2003).

Os momentos dedicados à alimentação, à higiene e ao descanso representam experiências privilegiadas de aprendizagem e de convivência. Quando vivenciados em um clima de cuidado e respeito, favorecem a produção de hábitos saudáveis, fortalecem a autonomia infantil e contribuem para a construção de relações afetivas estáveis entre crianças e adultos. Essas práticas cotidianas assumem uma função educativa fundamental, promovendo o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças no contexto da Educação Infantil. Essas reflexões dialogam com autores que destacam a importância do cuidado como dimensão educativa essencial ((Oliveira, (2011); Ostetto, (2000); Horn, (2003)).

Embora as práticas educativas do cotidiano se realizem principalmente nas interações diretas entre crianças e adultos, elas não ocorrem de forma isolada ou espontânea. São

atravessadas por referenciais mais amplos que orientam o funcionamento da instituição, como normas, rotinas oficiais, projetos pedagógicos e diretrizes educacionais, que moldam a organização do tempo, do espaço e das relações. Dessa forma, a prática educativa resulta de um entrelaçamento entre o vivido no cotidiano e os marcos institucionais e sociais que o sustentam, evidenciando a complexidade e a intencionalidade das experiências de aprendizagem na Educação Infantil.

Os contextos institucional e social participam ativamente da configuração da prática educativa, influenciando os discursos, as escolhas pedagógicas e as formas de atuação dos profissionais. As orientações normativas, as condições concretas de trabalho e as políticas educacionais estabelecem limites e possibilidades para aquilo que se realiza no cotidiano das instituições, evidenciando que a educação se produz como uma prática social historicamente situada e mediada por discursos que circulam no interior e no entorno da instituição educativa. (Rosemberg, (2002); Corsino, (2009); Bakhtin, (2004).

Nesse cenário, os autores compreendem que as diferentes dimensões que compõem a materialidade da prática educativa: linguagem, materiais, rotinas e contextos institucionais não são neutras, mas expressam modos específicos de compreender a criança e o papel da Educação Infantil. As escolhas cotidianas feitas pelos professores, a organização dos espaços, a forma de conduzir os tempos de cuidado e de aprendizagem e os discursos que circulam na instituição revelam concepções de infância que orientam e dão sentido às práticas. A análise dessas materialidades permite evidenciar as transformações em curso no campo da Educação Infantil, abrindo caminho para a compreensão das novas perspectivas que vêm sendo construídas sobre a criança e a prática educativa.

À luz das reflexões aqui produzidas sobre Educação Infantil, percebo a emergência de analisar concepções de infância e de prática educativa, para superação de dicotomias historicamente produzidas (como cuidar *versus* educar ou professor *versus* educador da infância). Diante desse entendimento, reforço a necessidade de se reconhecer, efetivamente, as crianças como sujeitos de direitos, que devem ter papel ativo na produção de conhecimentos, com autonomia, capaz de explorar o ambiente, estabelecer relações éticas com os pares e posicionar-se diante de situações de conflito.

Essa proposição, traz à tona o pensamento de Benjamin (1995, p. 91) que destaca a importância de “[...] escutar o movimento da criança, seu mapa de percurso, preenchido por significados que urgem serem revisitados cotidianamente”. O autor enfatiza que o acompanhamento dos processos vividos qualifica a experiência educativa. Essa reflexão reforça

a necessidade de uma prática que valorize os percursos das crianças e atribua sentido às experiências oferecidas no cotidiano institucional.

A partir dessa compreensão, torna-se fundamental que a prática educativa reconheça e acompanhe os trajetos singulares que as crianças produzem em suas vivências cotidianas. Mais do que registrar propostas isoladas, importa considerar a continuidade das experiências e os sentidos que as crianças atribuem a elas ao longo do tempo. Nesse processo, o papel do professor é criar condições para que esses percursos possam ser observados, acolhidos e aprofundados, favorecendo experiências que respeitem os modos próprios de as crianças explorarem, interpretarem e significarem o mundo.

Para que isso se concretize, a organização dos espaços, tempos e rotinas assume função central na Educação Infantil. Os espaços-ambientes devem oferecer múltiplas possibilidades de interação, exploração e criação, dialogando com os contextos das crianças e com as condições materiais efetivas de sua relação com o mundo. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o currículo deve ser compreendido como a articulação entre as experiências e os saberes das crianças e os conhecimentos que integram o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de práticas planejadas e continuamente avaliadas (Brasil, 2009).

Entendo que os espaços da Educação Infantil constituem dimensões pedagógicas importantes, exigem um planejamento intencional e reflexão permanente. De acordo com Oliveira, Maranhão et al. (2012, p. 82), “organizar um espaço no qual as crianças se sintam seguras e apropriadas amplia as possibilidades de interações variadas, prolongadas e afetivas, influenciando o desenvolvimento da atividade criativa”. O espaço, quando pensado em função das necessidades das crianças, atua como um elemento educador.

A organização dos espaços na Educação Infantil ultrapassa uma função meramente operacional, assumindo papel ativo na constituição das experiências infantis. Ambientes planejados de modo sensível às necessidades e modos de agir das crianças favorecem a exploração, a imaginação e a construção de vínculos, criando condições para interações mais ricas e significativas. O espaço deixa de ser apenas cenário e passa a integrar a própria prática educativa, participando da produção de sentidos, das relações e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira, Maranhão et al., (2012); Rosemberg, (2002); Corsino, (2009).

Barbosa e Farias (2000) defendem que pensar os espaços onde se materializam experiências físicas, sensoriais e relacionais é pensar uma pedagogia para a Educação Infantil, capaz de projetar ambientes internos e externos que favoreçam as relações entre crianças, adultos e a produção do conhecimento. Ou seja, conceber os espaços como dimensões

pedagógicas implica reconhecer que organizam possibilidades de práticas, de encontros e aprendizagens.

Quando os ambientes são pensados de forma integrada às intenções educativas, favorecem não apenas a circulação e o uso dos materiais, mas a constituição de relações, a comunicação entre as crianças e o envolvimento com diferentes experiências de conhecimento. Os espaços tornam-se mediadores da prática educativa, contribuindo para a constituição de contextos que potencializam a participação infantil e a produção de sentidos no cotidiano da Educação Infantil.

Do mesmo modo, a organização do tempo e das rotinas deve respeitar os ritmos e necessidades das crianças. Bassedas, Huguet e Solé (2007) destacam a importância de considerar diferentes momentos ao longo do dia, como momentos livres, momentos curtos de atividades coletivas, jogos motores, atividades dirigidas em pequenos grupos, bem como momentos tranquilos e individualizados. Essa organização temporal contribui para um cotidiano equilibrado e significativo.

A forma como o tempo é organizado no cotidiano da Educação Infantil é essencial para a prática educativa, pois estrutura as possibilidades de participação, exploração e descanso das crianças. A alternância entre propostas mais livres e propostas mais orientadas, entre momentos coletivos e experiências em pequenos grupos ou individuais, permite atender às diferentes necessidades e ritmos infantis. Quando o tempo é planejado de maneira flexível e sensível, ele favorece um cotidiano mais equilibrado, no qual as crianças podem se envolver com as experiências de forma mais significativa, construindo vínculos, aprendizagens e sentidos sobre o viver na instituição.

Essas ideias encontram respaldo em Oliveira, Maranhão et al. (2012), que destacam a importância do planejamento do tempo e do espaço para a participação e exploração das crianças, em Rosemberg (2002, 2005), que enfatiza o papel do cotidiano institucional na produção da prática educativa, e em Corsino (2009, 2012), que ressalta a necessidade de alternância de atividades e planejamento flexível para atender diferentes ritmos e interesses infantis.

O tempo vivido pela criança na instituição educativa deve ser compreendido como tempo de existência, com influência direta em sua formação humana, pessoal e social. As DCNEI, (Brasil, 2009) expressas no Parecer CEB nº 20/2009, enfatizam a necessidade de garantir o protagonismo das crianças, considerar os sentidos que atribuem às atividades, assegurar o planejamento coletivo e a documentação pedagógica, bem como promover o diálogo com as famílias sobre a jornada das crianças (Brasil, 2009).

Nessa compreensão, o tempo que a criança vivencia na Educação Infantil não se reduz à permanência física na instituição, por ser um período significativo de sua vida, no qual se produzem relações, identidades e formas de participação social. Valorizar esse tempo implica reconhecer a criança como sujeito ativo de suas experiências, cujas práticas, necessidades das crianças e sentidos precisam ser considerados no planejamento pedagógico. Ao mesmo tempo, a organização coletiva do trabalho e o acompanhamento sistemático das vivências das crianças favorecem uma prática mais reflexiva, que fortalece a articulação entre instituição e família e contribui para a produção de percursos educativos mais significativos.

As reflexões sobre o tempo, o espaço, as rotinas, as interações e os contextos institucionais evidenciam que a prática educativa na Educação Infantil é atravessada por concepções mais amplas sobre quem é a criança e qual é o sentido de educá-la. As escolhas feitas no cotidiano desde a organização dos ambientes até a forma de conduzir as experiências não são neutras, mas expressam visões de infância, de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Para compreender as práticas educativas, torna-se necessário situá-las em um horizonte histórico e cultural mais amplo, no qual essas concepções são produzidas, disputadas e transformadas.

Em relação às rotinas na Educação Infantil, compreendo que elas desempenham papel central no desenvolvimento integral da criança, articulando cuidado, educação, aprendizagem, socialização e bem-estar emocional. Essas práticas cotidianas não devem ser entendidas como meros procedimentos padronizados, mas como estruturas flexíveis que organizam o tempo e o espaço, oferecendo segurança, previsibilidade e oportunidades de participação ativa para as crianças (Barbosa e Horn, 2008). Além disso, as rotinas constituem momentos privilegiados para a produção de vínculos afetivos, fortalecendo a confiança, a autonomia e o desenvolvimento emocional, conforme enfatiza Wallon (2007) ao destacar a importância das relações afetivas na formação da personalidade infantil.

As rotinas, quando planejadas de forma sensível e flexível, as rotinas atuam como dispositivos pedagógicos que sustentam a experiência das crianças no cotidiano da instituição. Ao oferecer estabilidade sem engessamento, possibilitam que as crianças se orientem no tempo, construam vínculos, expressem emoções e se engajem com maior autonomia nas propostas educativas. A rotina deixa de ser apenas uma organização funcional do dia para assumir um papel formativo, contribuindo para o bem-estar, a segurança afetiva e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, em consonância com a reflexão de Barbosa e Horn (2008) e Wallon (2007), que destacam o caráter pedagógico e afetivo das rotinas.

No cotidiano da Educação Infantil, os primeiros contatos do dia entre crianças,

professores e o ambiente institucional exercem um papel decisivo na forma como as experiências serão vividas. É nesse momento inicial que se produzem impressões, se estabelecem relações de confiança e se criam as condições afetivas necessárias para que a criança se sinta segura para explorar, interagir e participar das propostas educativas. O início da jornada cotidiana constitui um tempo educativo privilegiado, no qual se articulam cuidado, escuta e atenção às singularidades infantis, conforme destacado em estudos que analisam a centralidade do cotidiano institucional na produção de experiências educativas (Oliveira, Maranhão et al., 2012; Rosemberg, 2002).

O acolhimento inicial, que inclui a recepção das crianças e a atenção às suas necessidades individuais, constitui um momento crucial para o estabelecimento de vínculos seguros (Oliveira, 2002; Barbosa, 2007). Esses vínculos são essenciais para que a criança se sinta parte do grupo e possa engajar-se nas propostas educativas, favorecendo o protagonismo infantil, conforme defendido por Malaguzzi (1997).

A forma como a criança é recebida e acompanhada em suas necessidades no momento da chegada influencia diretamente a qualidade de seus vínculos com os adultos, com os pares e com o próprio espaço educativo. Quando esse acolhimento é pautado na sensibilidade e no respeito, favorece o sentimento de pertencimento e fortalece a participação ativa da criança nas experiências do grupo. O envolvimento infantil nas propostas educativas não decorre apenas das propostas oferecidas, mas, também, da segurança emocional construída nas relações cotidianas que sustentam sua autonomia e seu protagonismo.

Para que as experiências vividas pelas crianças sejam significativas, é necessário que o cotidiano institucional seja organizado de modo sensível às suas necessidades, considerando que a maneira como o tempo e o espaço são estruturados interfere diretamente na qualidade das interações, nas possibilidades de exploração e no bem-estar das crianças. Discutir a organização das rotinas implica refletir sobre os efeitos pedagógicos das escolhas feitas no planejamento do dia a dia da Educação Infantil.

Em continuidade das reflexões sobre o tema, enfatizo que a organização do tempo e do espaço é igualmente importante, porque as rotinas rígidas podem inibir a espontaneidade e a criatividade, enquanto rotinas flexíveis permitem que o professor responda as necessidades e ritmos individuais das crianças Barbosa e Horn, (2001); Barbosa, (2006). A esse respeito, Kishimoto (2010) ressalta que a alternância entre atividades mais calmas e mais agitadas contribui para o equilíbrio emocional e o desenvolvimento da atenção. Concordo com a autora, pois existem rotinas que exigem maior concentração e outras em que as crianças precisam de maior movimentação.

No âmbito das rotinas na Educação Infantil, a organização do tempo e do espaço cria condições para a participação, a concentração e a expressão das crianças. Quando as rotinas são pensadas de forma flexível e equilibrada, permitem que as crianças transitem entre diferentes ritmos, necessidades e estados emocionais, favorecendo tanto o envolvimento ativo quanto os momentos de calma e recolhimento. Dessa forma, o planejamento do cotidiano contribui para um ambiente mais acolhedor e estimulante, no qual a criatividade, a atenção e o bem-estar infantil podem se desenvolver de maneira integrada (Barbosa e Horn, 2008).

As rotinas na Educação Infantil são dispositivos pedagógicos significativos que integram cuidado, aprendizagem, socialização e desenvolvimento emocional, para a garantia da segurança, previsibilidade de algumas atividades e de oportunidades de valorizar protagonismo infantil, conforme Malaguzzi (1997). Significa que a construção de rotinas deve ser intencional, flexível e reflexiva, respeitando os ritmos, necessidades e singularidades das crianças, valorizando a participação da família, a observação e avaliação contínua, e alinhando-se aos princípios da BNCC e aos fundamentos teóricos da Educação Infantil.

Na Educação Infantil, as rotinas ao estruturarem o cotidiano, oferecem às crianças referências de segurança e continuidade, ao mesmo tempo em que favorecem sua participação ativa nas experiências vividas. Para tanto, a organização das rotinas precisa ser planejada de forma consciente, aberta à flexibilidade e à reflexão, de modo a considerar os ritmos e as necessidades individuais, promover o diálogo com as famílias, sustentar processos de observação e avaliação e manter coerência com os princípios que orientam a Educação Infantil e a BNCC.

A relação entre a instituição de Educação Infantil e as famílias constitui uma dimensão fundamental da prática educativa, em suas rotinas, pois amplia os sentidos atribuídos às experiências das crianças e fortalece a continuidade entre os diferentes contextos de sua vida. Quando a família é reconhecida como parceira no processo educativo, cria-se um campo de diálogo que favorece a compreensão mútua, o respeito às singularidades e a produção de propostas mais coerentes com as necessidades das crianças. Nesse sentido, a participação das famílias ultrapassa a função informativa, assumindo um caráter formativo e colaborativo.

Barbosa e Horn (2001) destacam que a inclusão das famílias em projetos, reuniões e oficinas na instituição fortalece o sentido de comunidade, criando um ambiente de aprendizagem mais rico e colaborativo. Essa integração contribui para que o protagonismo infantil seja efetivamente apoiado tanto na instituição educativa quanto em casa e reforça a dimensão democrática da Educação Infantil, na qual as decisões pedagógicas são compartilhadas.

A integração entre família e instituição contribui para a constituição de uma comunidade educativa mais aberta, na qual as decisões, os projetos e as práticas são compartilhados de forma mais democrática. Ao envolver as famílias nos processos pedagógicos, fortalecem-se os vínculos de confiança e ampliam-se as possibilidades de apoio ao desenvolvimento e à participação das crianças, tendo em vista que o protagonismo infantil é sustentado por uma rede de relações que articula família e instituição, promovendo experiências mais significativas e coerentes ao longo do percurso educativo.

Ostetto (2000) e Barbosa (2006) afirmam que essa relação entre família e instituição educativa precisa ir além da simples comunicação quanto à frequência ou desempenho, para se constituir parceria educativa que fortalece vínculos e promove coerência entre valores e práticas da instituição educativa e do lar. Horn (2003) observa que as famílias, como observadoras privilegiadas, conhecem melhor os ritmos e interesses das crianças, podendo contribuir significativamente para o planejamento pedagógico.

O envolvimento das famílias no cotidiano da Educação Infantil não precisa se limitar à troca de informações administrativas, é necessário que se configure como uma parceria pedagógica que favoreça a produção de vínculos e a aproximação entre os modos de educar da instituição e da família. Por conhecerem de forma sensível os hábitos e necessidades das crianças, as famílias contribuem de maneira relevante para o planejamento e para a organização das práticas educativas, ampliando as possibilidades de compreensão e de acompanhamento dos percursos infantis.

Outros aspectos que merecem referências nas rotinas das práticas educativas na Educação Infantil são a observação e a avaliação contínua, pilares do trabalho educativo. Conforme Oliveira (2002; 2011), a avaliação na Educação Infantil deve ser processual e qualitativa, centrada nas crianças, em seus ritmos, necessidades e em suas formas de expressão, e não em resultados ou desempenhos padronizados. A avaliação tem caráter formativo e foco no acompanhamento do desenvolvimento das crianças. A observação sistemática, como indicam Barbosa (2007) e Horn (2003), contribui para que o professor identifique potencialidades, dificuldades e necessidades das crianças, orientando o planejamento e a organização das rotinas de maneira mais intencional. A observação precisa ser documentada por meio do registro das experiências infantis, que podem resultar de anotações, fotografias, vídeos e portfólios, entre outros, como forma de documentar os processos de aprendizagem e subsidiar decisões pedagógicas mais conscientes (Malaguzzi, 1997).

Acompanhar e interpretar continuamente as experiências das crianças constitui uma dimensão central da prática educativa na Educação Infantil. Mais do que verificar resultados,

esse acompanhamento deve considerar os modos singulares de agir, sentir e aprender de cada criança, valorizando seus tempos, interesses e formas de expressão. A observação atenta do cotidiano possibilita ao professor compreender melhor as potencialidades e os desafios presentes no grupo, favorecendo o planejamento de propostas mais coerentes e sensíveis. Além disso, o registro sistemático das vivências infantis por meio de diferentes linguagens contribui para tornar visíveis os processos de aprendizagem e desenvolvimento, apoiando reflexões e escolhas educativas mais fundamentadas.

A observação contínua é essencial na flexibilização das rotinas, pois possibilita perceber quando uma atividade precisa de mais tempo, quando é necessário intervir ou quando oferecer apoio emocional às crianças Guimarães, (2009); Kishimoto, (2011). Além disso, ao articular os dados observados com as informações trazidas pelas famílias, amplia-se a compreensão sobre o desenvolvimento infantil, tornando as intervenções pedagógicas mais significativas (Barbosa, 2009). Como destaca Ostetto (2000), esse movimento favorece uma prática reflexiva, que pode repercutir no ajuste de propostas educativas em benefício tanto das aprendizagens individuais quanto das coletivas.

As reflexões produzidas nesta parte da tese, remetem à necessidade de compreender que, historicamente, as concepções de infância se transformaram e influenciam as formas de inserção das crianças nas instituições educativas e demandam práticas que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, oferecendo condições materiais, pedagógicas e simbólicas que contemplem todas as dimensões da formação humana. Para a continuidade da produção teórica da pesquisa, na sequência discorro a respeito da Educação Infantil no contexto piauiense.

2.1.2 Educação Infantil no contexto do Piauí

Nesta seção, discorro sobre a organização da Educação Infantil no contexto piauiense, revelando como ocorre o atendimento de crianças em creches e pré-escolas. Também abordo o currículo e sua organização, com o objetivo de contextualizar a Educação Infantil nesse cenário. Inicialmente preciso destacar que o Piauí, estado localizado a noroeste da região Nordeste do Brasil, dispõe de uma área territorial de 251.611 km², o que representa 2,95% do território brasileiro, ocupando a 18ª posição no ranking populacional, entre as 27 unidades da federação, com uma população de 3.118.360 piauienses. Esses dados são fundamentais para uma apreciação crítica acerca do atendimento educacional às crianças, no contexto do estado. De

acordo com os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (Brasil, 2024)¹, o estado do Piauí contava, no ano de 2024, com 2.121 escolas com oferta de Educação Infantil, abrangendo creches e pré-escolas.

Em relação a esse aspecto, de acordo com o Censo Escolar 2023, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, a taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos, em 2023, foi de 36,9%, o que representa aproximadamente 70.100 crianças matriculadas em creches no estado. Ao passo que, a taxa de escolarização de crianças de 4 a 5 anos (Pré-Escola) atingiu 98,8%, em 2023, superando a média nacional de 92,9%. A creche é uma instituição concebida como um meio de socialização das crianças, tem a intencionalidade de promover estímulos que colaboram para o desenvolvimento integral delas. Ainda de acordo com Censo 2023, o atendimento de crianças na creche no contexto piauiense ocorre de forma precária, em espaços na maioria das vezes conjugados com o Ensino Fundamental, o que pode descaracterizar as especificidades e singularidades da Educação Infantil.

Relativamente a essa questão, Horn (2007, p. 09) “[...] destaca que o espaço escolar não se resume a uma dimensão física, mas se configura como um campo simbólico e relacional, atravessado pelas interações entre estudantes, professores e os processos de aprendizagem”. Compreendo a importância do espaço quando se busca oferecer às crianças uma Educação Infantil de qualidade. Por isso, há necessidade de espaço específico para o atendimento educacional às crianças, porque quando há a relação conjunta entre diferentes etapas de educação, corre-se o risco de precarização e de perda de identidade de cada uma delas.

Quanto às crianças de 4 e 5 anos (da pré-escola), a meta de atendimento educacional, segundo o Plano Nacional de Educação/PNE (Brasil, 2014), era ofertar matrículas a 100% por cento das crianças, até 2016. Em relação a esta meta, o Piauí atingiu a média de 91,7%, de acordo com o observatório do PNE², o que significa uma quase universalização do atendimento às crianças de 4 e 5 anos atendidos em pré-escolas piauienses.

De acordo com os dados divulgados pelo Censo Escolar de 2024 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), o percentual de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches ou pré-escola no Brasil ficou em cerca de 34,5% em 2024, mantendo-se abaixo da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que previa atender pelo menos 50% dessa população até o final da vigência do plano. Esses

¹ https://anuario.todospelaeducacao.org.br/estados-pi.html?utm_source Acesso em 4 de junho de 2025.

² <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibNzc0ZW00OTQ0OWE0MS00Y2M3LWl3NTAtOGI3NWlxZDIyZD>
EylwiidCl6lj2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9 Acesso em 04 de junho de 2025.

resultados confirmam que o país não alcançou a Meta 1 de cobertura em creches para a faixa etária de 0 a 3 anos no período previsto. Segundo Spósito e Gimenes (2014), essa meta foi estabelecida sem respaldo em um diagnóstico preciso sobre a cobertura existente, evidenciando a ausência de uma avaliação criteriosa acerca dos fatores que impediram o cumprimento da meta anterior, que previa o atendimento de 50% das crianças em creches no período de 2001-2010.

Para além da ausência de um diagnóstico que possibilitasse avaliar a viabilidade do cumprimento da meta, é fundamental considerar que a matrícula em creche não é obrigatória. Embora a Educação Infantil na etapa da creche seja reconhecida, desde a Constituição Federal de 1988, como um direito da criança, uma escolha da família e um dever do Estado (BRASIL, 1988), a oferta pública ainda não é suficiente para atender à demanda existente.

Em 2015, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 61,8% dos responsáveis por crianças menores de quatro anos que não estavam matriculadas em creche manifestaram interesse em fazê-lo, o que corresponde a aproximadamente 4,7 milhões de crianças em todo o país (IBGE, 2017). Esses números revelam a importância social da creche, que, ao articular educação e cuidado na primeira infância, contribui significativamente para a reorganização da vida familiar, especialmente no que se refere às mulheres, ao favorecer sua inserção e permanência no mercado de trabalho, incidindo diretamente na redução das múltiplas desigualdades que marcam a sociedade brasileira, sobretudo as de natureza econômica, de gênero e geracional.

No que concerne ao currículo para a Educação Infantil, em 2019, o Piauí aprovou o Documento Curricular que defende uma concepção de educação com foco no desenvolvimento pleno da criança, que, teoricamente, implica no desenvolvimento e em aprendizagens essenciais a serem produzidas e vividas nos diferentes campos da vida. O referido documento está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2017), aprovado no sentido de orientar as decisões pedagógicas nacionais em toda a educação básica, inclusive da Educação Infantil, definindo a pedagogia de competências como norte. Segundo o citado documento, competência é a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 14).

A referências às competências tem sido objeto de críticas, por se articular a uma concepção tecnicista de educação. O currículo do Piauí está em consonância com os

fundamentos pedagógicos apresentados na BNCC (Brasil, 2017), organizado de modo a apontar as competências que as crianças devem desenvolver ao longo da etapa da Educação Infantil em cada componente, como expressão dos direitos das aprendizagens essenciais, habilidades e objetos de conhecimento para o desenvolvimento de uma educação integral para todas as crianças. Os aspectos estruturais do Currículo do Piauí (2019) que se coadunam com a BNCC (Brasil, 2017) estão descritos no Quadro 16, a seguir:

Quadro 16: Currículo da Educação Infantil no Piauí e a BNCC (Brasil, 2017)

ASPECTOS	DESCRIÇÃO
Fundamentação Legal	Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (Brasil, 1996) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009)
Faixas Etárias	Bebês: 0 a 1 ano e 6 meses. Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses.
Concepção da Educação Infantil	Cuidar e educar
Eixos Estruturantes	Interações e brincadeiras
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se.
Campos de experiências	O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
Concepção de Criança	Sujeito de direitos, ativo, competente e protagonista no processo de aprendizagem.
Proposta Pedagógica	Construída coletivamente, considerando o contexto local e as especificidades das crianças, promovendo experiências significativas e integradoras.

Fonte: Elaborado currículo da Educação Infantil de Teresina/PI

O Quadro 16 ilustra sinteticamente como está estruturado o Documento Curricular do Piauí (2019) para a Educação Infantil, destacando seu alinhamento à BNCC (Brasil, 2017). Destaca os principais elementos que orientam a prática pedagógica nessa primeira etapa da educação básica, apresentando a concepção de cuidar e educar, os eixos estruturantes (interações e brincadeiras), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, cinco campos de experiências, enfatizando uma concepção de criança como sujeito de direitos e protagonista do próprio processo educativo. Explicita a organização das crianças por faixas etárias, reafirmando a importância de uma proposta pedagógica elaborada de forma coletiva, com base no contexto local e nas especificidades e singularidades das crianças e das infâncias piauienses.

De acordo com o que é proposto para Educação Infantil, considerando as especificidades para cada faixa etária no âmbito do cuidar e do educar, que devem acontecer por meio de

interações, a proposta sugere vivências nos diferentes campos de experiências visando o pleno desenvolvimento das crianças e o desenvolvimento de direitos de aprendizagens.

Batista e Lira (2023), ao analisarem a BNCC (Brasil, 2017), enfatizam que se trata de um documento que reflete perspectivas pragmáticas, associadas ao neoliberalismo, afirmando a educação como um serviço e não como direito, para fortalecer interesses mercantis, em detrimento da docência e dos direitos das crianças e suas infâncias. O estado do Piauí, ao seguir essas orientações, tem deslocado o foco dos processos educativos de educação das crianças, como direito social, para uma educação de natureza voltada à preparação conforme exigências do mercado.

A organização da Educação Infantil no município de Teresina está definida no Plano Municipal de Educação (PME) de Teresina, aprovado pela Lei nº 4.739, de 26 de junho de 2015, que estabelece metas para o município no que se refere ao atendimento de crianças na etapa de Educação Infantil, ampliando vagas e organizando o acesso em creche (0 a 3 anos) e na pré-escola (4 a 5 anos), em conformidade com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o arcabouço jurídico brasileiro, que inclui a Constituição Federal (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e demais normas referentes à educação básica (Teresina, 2015).

A SEMEC Teresina conta com a política de reconhecimento por mérito na Educação Infantil, instituída pela Lei Municipal nº 4.668, de 22 de dezembro de 2014, que criou o “Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil” no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Essa lei estabelece diretrizes para o reconhecimento do trabalho coletivo das unidades de Educação Infantil, especialmente aquelas que atendem o segundo período (correspondente ao último ano da Educação Infantil, destinado a crianças de cinco anos), com base em avaliações de desempenho relacionadas a indicadores de aprendizagem em leitura e escrita (Teresina, 2014).

O município de Teresina dispõe de um Sistema Municipal de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), cujo objetivo é acompanhar os resultados de aprendizagem dos estudantes em diferentes etapas da educação básica, inclusive na Educação Infantil, especialmente em leitura e escrita, por meio de instrumentos padronizados e relatórios de resultados (Teresina, legislação SAETHE e normativas da SEMEC). A avaliação municipal, regulamentada por legislação específica e portarias da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), orienta sua aplicação e uso no planejamento e acompanhamento pedagógico, apresenta características diferentes da avaliação formativa prevista no currículo. (Teresina, s.d.).

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina³ oferta formação continuada permanente para professores da Educação Infantil, gerenciada pelo Centro de Formação de Professores Professor Odilon Nunes (CEFOR), com encontros periódicos nos quais socializam sequências didáticas, com atividades planejadas para execução nas salas de referência, segundo as demandas educativas que definem a etapa da Educação Infantil na rede de ensino. Ademais, a formação continuada de professores ocorre também por meio de parcerias com programas estaduais e federais, como o Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa/PPAIC e o Programa Nacional de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), ampliando o acesso dos profissionais a percursos formativos especializados.

2.2 Práticas educativas na Educação Infantil: pedagogias da infância e a produção sócio-discursiva da criança

Considerando as diferentes concepções de infância e de criança presentes no campo educacional, as pedagogias da infância emergem como construções teóricas e práticas que orientam a educação das crianças na Educação Infantil. Nesta parte do estudo, as reflexões acerca das pedagogias das infâncias dialogam com Sarmiento (2005, 2013), Corsaro (2011), Oliveira-Formosinho (2007) e Bakhtin (2003), entre outros.

Para abordar o tema supracitado, ratifico as concepções de crianças, infâncias e Educação Infantil, a fim de confirmar minha posição na abordagem do tema desta pesquisa. Reconheço as crianças como sujeitos sociais de direitos, que precisam participar das práticas educativas como protagonistas e produtoras de conhecimentos e culturas. Em relação à Educação Infantil, ela é entendida como uma etapa educacional fundamental para o desenvolvimento integral da criança, que articula cuidado, educação, brincadeira e socialização, tendo como eixos norteadores as brincadeiras e as interações, marcadas pela negociação simbólica, por múltiplas vozes, conhecimentos e valores que se encontram em diálogo, superando a ideia de um campo voltado apenas à transmissão de conteúdos previamente definidos (Sarmiento, (2005); Corsaro, (2011). Além disso, a Educação Infantil desempenha um papel político e social, ao promover experiências que fortalecem a autonomia, a participação e a construção de subjetividades das crianças.

Inicialmente, busco sistematizar e explicitar as diferenças epistemológicas, discursivas

³ As informações sobre a formação continuada dos professores da Educação Infantil foram extraídas do *Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Teresina (2015–2025)*, documento oficial elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), que descreve as ações formativas desenvolvidas pelo Centro de Formação Professor Odilon Nunes (CEFOR) e as parcerias firmadas com programas estaduais e federais, como o PPAIC e o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI).

e educativas entre a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa. A análise evidencia como distintos modos de produzir práticas educativas produzem imagens específicas de crianças, concepções de infâncias, formas de relação com o conhecimento e modos de organização das relações educativas. Nessa perspectiva, torna-se possível compreender que a oposição entre pedagogia transmissiva e pedagogia participativa não se restringe a métodos de ensino, mas expressa projetos distintos de infâncias, de educação e de sociedade, ancorados em diferentes matrizes teóricas e discursivas.

No contexto brasileiro, tem sido possível acompanhar o avanço de pedagogias da infância, ancoradas em concepções transmissivas e escolarizantes, historicamente constituídas em defesa da antecipação da alfabetização de base mecanicista, da padronização de aprendizagens, e das avaliações de resultados, especificamente no tocante à fluência leitora. As pedagogias transmissivas não levam em conta os direitos das crianças, particularmente em relação às interações e às brincadeiras e, tampouco, quanto aos seus potenciais como produtoras de culturas e de conhecimentos.

Em contraposição as pedagogias participativas afirmam a criança como sujeito competente, produtor de culturas e coautor do currículo (Formosinho, 2007; Moss, 2014; Rinaldi, 2012). Trata-se de pedagogias que valorizam o brincar, as interações, a curiosidade, a experimentação e a escuta das crianças, deslocando o foco do ensino do processo de transmissão mecânica de conteúdos formais para a produção de experiências significativas de aprendizagens (Barbosa; Rocha, 2008). A propósito, antes de abordar de forma detalhada as pedagogias da infância, apresento no Quadro 17 ontologias da infância e pedagogias para analisar suas implicações na educação das crianças e por ser pertinente ao objeto de estudo da tese.

Quadro 17: Ontologias da infância e pedagogias

Dimensão	Ontologia tradicional	Ontologia histórico-cultural	Sociologia da infância	Pedagogia transmissiva	Pedagogia participativa
Concepção de criança	Ser incompleto	Sujeito histórico e social em desenvolvimento nas relações e na atividade	Ator social, produtor de cultura	Aluno que recebe conteúdos	Sujeito competente, coconstrutor
Concepção de infância	Fase preparatória para a vida adulta	Processo histórico de desenvolvimento humano mediado pela cultura	Categoria social e histórica	Etapas de formação escolar	Tempo presente de produção de sentidos
Papel da criança	Passivo, dependente	Participante ativo das práticas sociais e culturais	Agente interpretativo	Executor de tarefas	Protagonista do processo educativo

Cultura	Transmitida pelos adultos	Produzida e apropriada nas interações sociais	Produzida também pelas crianças	Conteúdos escolares	Culturas infantis + saberes sociais
Linguagem	Instrumento de instrução	Mediação fundamental do desenvolvimento e da interação social	Prática social de produção de sentidos	Meio de instrução	Espaço de diálogo e negociação
Relação adulto/criança	Hierárquica	Relação mediada, de interação e orientação no desenvolvimento	Relacional e interdependente	Controle e direção	Escuta, mediação e coautoria
Currículo	Fixo, universal	Organizado a partir das experiências e atividades culturais	Culturalmente situado	Prescrito e fragmentado	Emergente, contextual e negociado
Avaliação	Classificatória	Processo de acompanhamento do desenvolvimento	Não define o sujeito	Medição de desempenho	Documentação e reflexão
Finalidade da educação	Preparar para o futuro	Promover o desenvolvimento humano nas relações sociais e culturais	Reconhecer sujeitos no presente	Transmitir saberes	Produzir sentidos, identidade e cidadania

Fonte: Sarmiento (2005; 2013); Corsaro (2011); Oliveira-Formosinho (2007); Vygotski (1991; 2001); Luria (1986); Leontiev (1978), entre outros.

O Quadro 17 apresenta ontologias e pedagogias, abordando diferentes dimensões inerentes a eles, com o objetivo de evidenciar distanciamentos e aproximações. A ontologia tradicional da infância, conforme Sarmiento (2005), a criança é concebida como um ser incompleto, em processo de desenvolvimento rumo à adultez, o que faz da infância uma etapa de preparação para a vida adulta, sujeito passivo no processo de aprendizagem. Tem como base a transmissão da cultura, por meio de um currículo fixo e de uma linguagem instrucional. O processo avaliativo e a finalidade da educação é preparação para a vida, sustentada em práticas educativas baseadas na normalização, na antecipação de aprendizagens e na correção dos comportamentos infantis.

Conforme explicitado no Quadro 17, identifico aproximações entre a ontologia tradicional e a pedagogia transmissiva, em relação às diferentes dimensões da prática educativa, assim como percebo similaridades entre as sociologias das infâncias e as pedagogias participativas. Dahlberg, Moss e Pence (2003) reforçam essa compreensão, destacando que a pedagogia transmissiva concebe a criança como receptor de conteúdos, subordinado a um currículo fixo e a uma avaliação classificatória, cujo objetivo principal é medir o desempenho e o grau de assimilação dos saberes escolares.

Em contraste, a Sociologia da Infância, especialmente considerando as contribuições de Sarmiento (2005, 2013) e de Corsaro (2011), rompe com a visão da criança como objeto de socialização ao afirmar a infância como uma categoria social, histórica e culturalmente situada. A criança é compreendida como ator social competente, que interpreta, negocia e produz sentidos sobre o mundo por meio de suas interações. Corsaro (2011) introduz o conceito de reprodução interpretativa para demonstrar que as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas a recriam ativamente, produzindo culturas de pares que influenciam seus modos de agir, aprender e se relacionar.

Os estudos relacionados no parágrafo anterior, afirmam que a oposição entre pedagogia transmissiva e pedagogia participativa não se reduz as diferenças de método, mas expressa uma divergência ontológica e epistemológica profunda acerca da criança, da infância e da própria educação. Sarmiento (2005, 2013), realça que as concepções de infância orientam as práticas educativas, não apenas o que se ensina, mas definem quem a criança pode ser no interior das instituições. Significa que toda proposta educativa produz, implicitamente, modos de ser criança, de aprender e de participar da vida social.

As pedagogias participativas, segundo Oliveira-Formosinho (2007), reconhecem a criança como sujeito competente, autor e coprodutora do conhecimento, capaz de participar ativamente da organização do currículo e das experiências educativas. O que na concepção de Dahlberg, Moss e Pence (2003) rompe com a pedagogia da transmissão, orientada por um currículo fixo, enquanto as pedagogias participativas compreendem o currículo como um processo emergente, produzido nas interações entre crianças, adultos e contextos, considerando que o conhecimento, não é algo a ser entregue às crianças, mas é produzido nas interações.

Continuando com a análise sobre aproximações e distanciamentos entre as ontologias e pedagogias da infância, as dimensões indicadas no Quadro 17 serão objeto de reflexões para evidenciar contrates e similaridades. Sobre a concepção de cultura, na concepção da pedagogia tradicional e na pedagogia transmissiva, corresponde a um conjunto de conteúdos a serem ensinados.

Na pedagogia participativa as culturas infantis são reconhecidas como fontes legítimas de saber (Corsaro, (2011); Sarmiento, (2013), com a valorização das brincadeiras, narrativas, gestos e linguagens das crianças, que se tornam matéria-prima do currículo, o reconhecendo o valor epistemológico da experiência infantil.

A linguagem, também, ocupa um lugar igualmente distinto nesses paradigmas. Na pedagogia transmissiva e na tradicional, é concebida como instrumento de instrução e controle, já nas pedagogias participativas e na sociologia das infâncias, é entendida como prática social

e espaço de produção de sentidos (Bakhtin, 1981; 2003). Clark (2010) destaca que escutar as múltiplas linguagens das crianças (verbais, corporais, gráficas e simbólicas) é condição para que as crianças possam participar efetivamente da vida educativa.

Outra dimensão importante na prática educativa é a relação entre adultos e crianças. Enquanto na ontologia tradicional e na pedagogia transmissiva essa relação é, de modo predominante, hierárquica e diretiva, nas pedagogias participativas o adulto assume o papel de mediador, parceiro e coautor dos processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007; Rinaldi, 2012). A relação entre adultos e crianças é dialógica, baseada na escuta e nas interações, ou seja, como enfatiza Rinaldi (2012), a escuta e o diálogo constituem princípios éticos e políticos da Educação Infantil, pois reconhecem a criança como interlocutora legítima.

No que se refere à avaliação, as pedagogias tradicional e transmissiva privilegiam a mensuração e a classificação, ao passo que a pedagogia participativa e a sociologia das infâncias adota a documentação pedagógica como instrumento de interpretação e de reflexão como fontes para acompanhar o desenvolvimento das crianças (Dahlberg, Moss e Pence, 2003; Rinaldi, 2012). Avaliar, nesse contexto, não significa medir desempenhos, mas tornar visíveis os processos de aprendizagem, as hipóteses, os percursos e os significados produzidos pelas crianças.

Moss (2014) assevera que a pedagogia participativa representa uma mudança paradigmática na Educação Infantil, ao substituir a lógica da preparação e da transmissão pela lógica da participação, da produção de sentidos e da cidadania. A educação deixa de ser orientada pelo futuro e passa a valorizar o presente da infância como tempo legítimo de constituição de identidades, saberes e pertencimentos.

Dessa forma, o Quadro 17 possibilita, além da comparação entre ontologias e m, revela projetos distintos de infância e de sociedade. Ao escolher entre uma pedagogia transmissiva/tradicional e uma pedagogia participativa ou sociologia das infâncias, assume-se, também, concepções de infâncias e crianças, suas formas de participação na prática educativa, sua escuta (ou não), entre outros.

As pedagogias da infância não podem ser compreendidas apenas como opções metodológicas ou escolhas didáticas, mas como campos de produção simbólica que instituem formas de ver, dizer e tratar as crianças nas instituições educativas, produzem discursos sobre quem é a criança, o que significa aprender, desenvolver e qual é o lugar que lhe é atribuído na cultura educativa. Cada pedagogia ou ontologia das infâncias expressa uma determinada concepções de infâncias, de crianças, de Educação Infantil, isto é, uma forma específica de compreender o ser criança na sociedade.

A pedagogia participativa e a sociologia das infâncias estão ancoradas na compreensão das crianças como sujeitos históricos, sociais e discursivos, tensionando pedagogias que naturalizam a infância como marcada pela imaturidade, dependência ou déficit, e problematizando práticas educativas que subordinam as crianças a projetos normativos de desenvolvimento. Por essa razão, as pedagogias da infância assumem o lugar de territórios de disputa discursiva, nos quais se confrontam concepções de criança como objeto de intervenção e de criança como sujeito de direitos, de voz e de experiência (Sarmiento, (2005, 2013); Corsaro, (2011); Oliveira-Formosinho, (2007); Bakhtin, (2003).

Em diálogo com essas perspectivas, a ontologia histórico-social compreende o desenvolvimento humano como um processo constituído nas relações sociais, culturais e históricas. Nessa abordagem, a criança é entendida como sujeito ativo do desenvolvimento, cuja formação ocorre por meio da atividade, das interações e da mediação cultural. Essa perspectiva fundamenta-se na teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotski (1991, 2001), Luria (1986) e Leontiev (1978), para os quais o desenvolvimento humano se realiza na relação dialética entre sujeito e cultura. Essa perspectiva reforça a compreensão da criança como participante ativa dos processos educativos e contribui para a defesa de práticas educativas que valorizem as interações, a participação e a produção de sentidos no contexto da Educação Infantil.

As crianças são compreendidas como sujeitos históricos, sociais, culturais e de direitos, cuja constituição se dá nas relações estabelecidas com os outros e com o mundo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil é entendido como um processo que se realiza nas interações sociais e nas experiências culturais vividas pelas crianças em diferentes contextos. O desenvolvimento não se limita a um percurso maturacional linear, sendo compreendido como uma produção histórica e social, resultante das mediações simbólicas, das interações e das experiências vividas em contextos coletivos (Vygotsky, 2007; Wallon, 2007).

Essa compreensão implica reconhecer que as capacidades infantis se constituem na participação das crianças em práticas sociais significativas, o que evidencia a importância das relações e das experiências culturais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. A aprendizagem, nesse marco teórico, não se configura como simples recepção ou reprodução de conteúdos transmitidos pelo adulto, mas como um processo ativo de produção de sentidos. Ao interagir com seus pares, com os adultos e com os objetos culturais, a criança mobiliza linguagens, emoções, gestos e conhecimentos prévios para interpretar, questionar e ressignificar a realidade. Desse modo, aprender implica um movimento de apropriação e transformação da experiência, no qual a criança reconstrói o mundo a partir de sua posição singular.

Aprendizagem e desenvolvimento processos interdependentes, que se retroalimentam continuamente nas vivências cotidianas da infância, indicando que o avanço do desenvolvimento psíquico está intrinsecamente ligado às oportunidades de participação, diálogo e experimentação oferecidas à criança. No campo das pedagogias da infância, essa concepção se articula ao reconhecimento da criança como produtora de cultura, poste que, na ótica de Sarmiento (2004) e de Corsaro (2011) as crianças não apenas assimilam a cultura adulta, mas reinterpretam, recriam e transformam por meio de suas interações, brincadeiras, narrativas e linguagens próprias.

Ao afirmar que as crianças produzem culturas, esses autores deslocam a compreensão da infância de uma condição de incompletude para uma condição de agência, na qual a criança é reconhecida como participante ativa da vida social. Em termos pedagógicos, isso significa compreender que os modos infantis de brincar, falar, imaginar e interagir não são simples etapas rumo à adultez, mas formas legítimas de produzir conhecimento e de significar o mundo. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem não é consequência do desenvolvimento, mas sua principal força propulsora, na medida em que, ao participar de atividades mediadas por outros, a criança se apropria de formas culturalmente elaboradas de pensar e agir.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal expressa justamente esse movimento, ao evidenciar que aquilo que a criança realiza com ajuda hoje tende a se tornar, amanhã, parte de seu funcionamento autônomo. Em termos analíticos, isso significa que o desenvolvimento não é um processo individual isolado, mas uma construção social que se realiza na relação com o outro. Leontiev (1978) amplia essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento psíquico ocorre no interior da atividade, isto é, nas ações concretas que a criança realiza no mundo orientada por motivos socialmente constituídos.

Ao participar de atividades como o brincar, o cuidar, o explorar e o comunicar-se, a criança não apenas executa comportamentos, mas se apropria de significados culturais que reorganizam sua consciência. Dessa forma, o desenvolvimento não é algo que acontece antes da ação, mas se produz no próprio movimento da atividade, o que implica reconhecer o papel central das experiências sociais na constituição do sujeito infantil.

Luria (1986), por sua vez, demonstra que as funções psicológicas superiores como memória, atenção, pensamento e linguagem são sistemas funcionais historicamente construídos por meio da mediação simbólica. Ao utilizar signos, palavras e instrumentos culturais, a criança reorganiza qualitativamente seus processos mentais, passando de formas elementares de funcionamento para modos mais complexos de regulação do próprio comportamento. Em termos educacionais, isso implica reconhecer que aprender é transformar o modo como a

criança pensa, sente e age, e não apenas ampliar o volume de informações que ela possui.

Para Wallon (2007) o desenvolvimento infantil é um processo integral, no qual afetividade, motricidade, cognição e relações sociais se constituem de forma indissociável. As emoções e os vínculos estabelecidos nas interações com o outro não são aspectos secundários do desenvolvimento, mas condições fundamentais para a emergência do pensamento e da consciência. A aprendizagem se inscreve em um campo relacional e afetivo, no qual a criança se reconhece, é reconhecida e produz sentidos sobre si e sobre o mundo.

A partir dessa articulação teórica, é possível afirmar que, nas pedagogias da infância, aprendizagem e desenvolvimento devem ser compreendidos como processos dialéticos, históricos e socialmente mediados. A criança se desenvolve porque aprende, e aprende porque participa ativamente de práticas sociais, culturais e simbólicas que lhe permitem produzir sentidos sobre a realidade. Educar na infância, portanto, não significa antecipar conteúdos escolares, mas criar contextos de interação, brincadeira, linguagem e experiência nos quais a criança possa se constituir como sujeito de conhecimento, de cultura e de direitos.

A análise das pedagogias da infância, nesta tese, parte do princípio de que toda prática educativa é atravessada por discursos que produzem modos de ver, dizer e viver a infância. À luz da perspectiva sócio-discursiva de Bakhtin (2011, 2003), compreendo que a criança não é apenas um indivíduo em desenvolvimento, mas um sujeito constituído na e pela linguagem, nas relações dialógicas que estabelece com os outros e com os mundos que habita. As imagens de criança, os currículos, as formas de ensinar e de avaliar não são neutros, mas expressam vozes, valores e projetos de sociedade que se materializam nos enunciados, nas interações e nas rotinas das instituições de Educação Infantil.

Nesse horizonte, a distinção entre pedagogia transmissiva e pedagogia participativa pode ser compreendida como a expressão de regimes discursivos distintos sobre a criança, o conhecimento e a educação. Enquanto a pedagogia transmissiva se organiza a partir de discursos monológicos, que centralizam a autoridade do adulto, estabilizam sentidos e silenciam as vozes infantis, a pedagogia participativa se ancora de forma dialógica, na qual múltiplas vozes especialmente as das crianças podem circular, confrontar-se e produzir novos sentidos (Bakhtin, 2011).

Na pedagogia transmissiva, predomina a dimensão monológica, na qual o discurso do adulto se impõe como voz legítima e autorizada. A criança é posicionada como sujeito em falta, cuja palavra é considerada incompleta, imatura ou irrelevante. Nesse regime discursivo, os sentidos são previamente definidos, e aprender significa apropriar-se do discurso alheio sem possibilidade efetiva de diálogo ou autoria (Bakhtin, 2003). A relação com o conhecimento,

portanto, é marcada pela repetição, pela memorização e pela reprodução de significados estabilizados, o que reduz a criança à condição de executante de tarefas e destinatária passiva dos enunciados pedagógicos.

Na perspectiva sócio-discursiva, a aprendizagem não se realiza como simples assimilação de informações, mas como um processo de produção de sentidos que se constrói nas interações mediadas pela linguagem. Smolka (2000) evidencia que é no diálogo, na circulação de palavras, gestos e enunciados que o sujeito se constitui e se apropria dos significados socialmente produzidos, deslocando o ensino de uma lógica transmissiva para uma lógica de mediação.

Tanto a pedagogia transmissiva, quanto a participativa, expressam o papel atribuído ao professor. Na pedagogia transmissiva, o professor ocupa a posição de porta-voz de um discurso considerado legítimo, responsável por controlar os sentidos e garantir a reprodução dos saberes instituídos. Na pedagogia participativa o professor assume o papel de mediador dialógico, aquele que escuta, interpreta e negocia sentidos com as crianças (Oliveira-Formosinho, 2007; Rinaldi, 2012). A diferença, neste caso, mudança de posição, não implica na ausência de intencionalidade educativa, mas na diferenciação sua reorganização em torno da escuta, da responsividade e da coautoria.

As relações educativas também se transformam nessas pedagogias. Enquanto a pedagogia transmissiva opera por meio de relações hierárquicas e reguladoras, a pedagogia participativa produz relações dialógicas, nas quais as vozes das crianças circulam, se confrontam e produzem sentidos. As práticas baseadas na escuta, na negociação e na valorização das múltiplas linguagens infantis criam condições para que as crianças se posicionem como autoras de seus próprios enunciados.

Para Buber (1977), o diálogo constitui o núcleo da relação humana, pois é no encontro entre Eu e Tu que o sujeito se reconhece e reconhece o outro como presença. De acordo com o autor, dialogar não significa apenas trocar palavras, mas colocar-se em relação de abertura, escuta e responsividade diante do outro. Essa compreensão permite pensar a relação educativa na Educação Infantil como um encontro ético, no qual professor e criança se constituem mutuamente na interação, produzindo sentidos, vínculos e formas de estar no mundo no interior da prática educativa.

Continuando a análise do Quadro 17 é possível perceber que, na pedagogia participativa, aprender não significa apenas adquirir conteúdos, mas produzir sentidos sobre a experiência. Essa concepção revela o aprender como um processo de tomada de posição no discurso, no qual a criança interpreta o mundo, dialoga com o outro e produz formas próprias de significar

(Bakhtin, 2003). A aprendizagem, portanto, é um processo social, simbólico e cultural, no qual a criança se constitui como sujeito de conhecimento e de linguagem.

Desenvolver a prática educativa em conformidade com a pedagogia participativa implica assumir uma epistemologia dialógica da infância, na qual a criança é reconhecida como sujeito de direitos, de linguagem e de cultura. Mais do que uma opção metodológica, trata-se de uma escolha ética e política: decidir se a instituição educativa será um espaço de reprodução de vozes dominantes ou um espaço de produção compartilhada de sentidos, no qual as crianças possam existir, falar e aprender como sujeitos plenos no presente da infância.

Diante desses dois modos de fazer pedagogia (transmissivo e participativo), reflito sobre quais discursos e práticas têm predominado no contexto piauiense da Educação Infantil e sobre as possibilidades de os espaços institucionais produzirem condições para a materialização de uma pedagogia participativa. Essa problematização desloca o debate do plano abstrato para o plano das práticas concretas, compreendendo que as pedagogias se realizam nos modos como o espaço, o tempo, as relações e os saberes são organizados no cotidiano das instituições.

Desse modo, a pedagogia participativa se configura como um campo de produção de sentidos no qual crianças e adultos produzem, conjuntamente, os percursos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa concepção permite compreender que as infâncias não são homogêneas, mas marcadas por diferenças, historicamente situadas, atravessadas por práticas, discursos e relações que variam no tempo e no espaço.

É nesse horizonte que se insere o Quadro 18, ao articular contribuições teóricas que fundamentam diferentes pedagogias da infância e seus modos de compreender a criança, o aprender e o educar. A seguir, delinheio as contribuições de autores que referenciam as pedagogias da infância, evidenciando como suas propostas concretizam a concepção de criança e de aprendizagem, conforme o Quadro 18.

Quadro 18: Pedagogias da infância e suas particularidades

Autor	Concepção de criança e infância	Aprendizagem e desenvolvimento	Pedagogia
Fröbel	Criança ativa e criativa; infância como tempo de brincar e Criar	Aprende pelo brincar e exploração simbólica; desenvolve-se pela expressão livre	Organiza ambientes e materiais para favorecer atividade, brincar e socialização
Dewey	Criança sujeito social e participante; infância como tempo de experiência	Aprende pela investigação e resolução de problemas; desenvolvimento vinculado à reflexão sobre experiências sociais	Organiza experiências significativas e democráticas
Montessori	Criança capaz de autoeducação e iniciativa	Aprende pela exploração ativa; Desenvolve autonomia e concentração	Ambientes preparados e materiais que favorecem autoatividade

Piaget	Criança constrói significados pela ação	Aprende reorganizando esquemas e construindo conhecimento; desenvolvimento cognitivo progressivo	Cria situações-problema que estimulam reflexão e ação
Vygotsky	Criança sujeito histórico e cultural	Aprende na interação social mediada; desenvolvimento impulsionado pela aprendizagem compartilhada	Organiza interações, mediações e práticas culturais
Freinet	Criança participante e produtora de sentidos	Aprende pela experimentação, expressão livre e cooperação	Valoriza trabalho cooperativo e comunicação real
Bruner	Criança curiosa e investigativa	Aprende pela descoberta e exploração; desenvolvimento na ampliação de formas de representação	Estrutura situações de investigação e diálogo
Malaguzzi	Criança competente e portadora de múltiplas linguagens	Aprende em projetos, interações e experiências estéticas; desenvolve-se na produção de sentidos	Constrói contextos, Ambientes e documentação que sustentam participação

Fonte: Fröbel (1826/2001), Dewey (1916; 1938), Montessori (1965; 1985), Piaget (1971; 1975), Vygotsky (2007; 2008), Freinet (1977; 1998), Bruner (1960; 1990) e Malaguzzi (1999).

A partir do Quadro 18, identifico que as pedagogias da infância se constituem historicamente como produções sociais e culturais, expressando diferentes formas de compreender as crianças, a aprendizagem, o desenvolvimento e a própria Educação Infantil. Essas pedagogias não correspondem a modelos universais ou neutros, mas a projetos educativos produzidos em contextos históricos, sociais e culturais específicos, que materializam determinadas imagens de infância e orientam modos singulares de pensar e realizar a prática pedagógica.

O pensamento de Fröbel, desenvolvido na primeira metade do século XIX, em um contexto marcado pelo romantismo e pela valorização da natureza e da expressão humana, concebe a criança como um ser ativo, criativo e expressivo. Para o autor, a aprendizagem ocorre por meio do brincar e da autoatividade, entendida como a ação espontânea da criança sobre o mundo, mediada por materiais e situações que favorecem a expressão simbólica e a descoberta (Fröbel, 1826/2001). Nessa perspectiva, a infância passa a ser reconhecida como um tempo próprio da vida, com valor em si mesma, e a pedagogia assume a função de organizar ambientes, materiais e jogos que possibilitem a expressão, a socialização e o desenvolvimento integral da criança.

A aprendizagem, nessa perspectiva, é compreendida como um processo ativo, que se realiza por meio da investigação e da resolução de problemas vivenciados pelas crianças em contextos sociais significativos. O desenvolvimento relaciona-se à reflexão sobre essas experiências, e a pedagogia orienta-se pela organização de situações educativas que favorecem a participação, o diálogo e a construção de experiências significativas (Pinazza, 2017).

Os estudos de Montessori, no campo da Psicologia e da Pedagogia científica, revelam a concepção de criança como um ser capaz de autoeducação, desde que inserida em ambientes preparados que favoreçam sua iniciativa e autonomia (Montessori, (1965); Araújo e Araújo, (2007). A aprendizagem ocorre por meio da exploração ativa de materiais, e o desenvolvimento é compreendido como a expansão das potencialidades humanas pela autoatividade. A pedagogia, nesse caso, atribui ao professor o papel de organizador do ambiente, reconhecendo o espaço como elemento constitutivo dos processos educativos.

Na ótica de Piaget, a criança é concebida como sujeito que constrói o conhecimento ao agir sobre o mundo, reorganizando esquemas de pensamento por meio da interação com o ambiente (Piaget, (1971); Vieira e Lino, (2007). A aprendizagem não é recepção, mas produção, e o desenvolvimento se expressa na construção progressiva de estruturas cognitivas. A pedagogia, inspirada nesse pensamento, busca criar situações-problema que provoquem a ação, a reflexão e a reconstrução de significados, ainda que muitas práticas tenham reduzido essa proposta a sequências de atividades padronizadas.

Na perspectiva de Vygotsky, a criança é concebida como sujeito histórico e cultural, cuja aprendizagem ocorre na interação social, por meio de mediações simbólicas, e de práticas culturais compartilhadas, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (Vygotsky, 2007; 2008). A infância é, assim, um espaço de produção de sentidos, e a pedagogia se constitui por meio da organização de diálogos, interações e práticas culturais que possibilitam à criança participar da vida social.

Freinet concebe a aprendizagem como resultado da experimentação, da expressão livre e do trabalho cooperativo, situando a criança como sujeito histórico e participante da cultura (Freinet, (1998); Elias e Sanches, (2007). Compreende que o desenvolvimento infantil ocorre por intermédio da participação em práticas reais de comunicação e criação. Em seus estudos a pedagogia assume uma dimensão política ao articular escola e vida, valorizando o trabalho coletivo e o engajamento social.

Bruner, por sua vez, enfatiza que a criança aprende ao investigar, formular hipóteses e construir narrativas sobre o mundo, compreendendo a aprendizagem como produção de significados culturalmente situados (Bruner, 1960; 1990). O desenvolvimento se expressa na ampliação das formas de representação e compreensão, e a pedagogia deve criar situações de descoberta, diálogo e problematização.

Quanto à Malaguzzi, concebe a criança como sujeito potente, portador de múltiplas linguagens e produtor de cultura (Malaguzzi, 1999). Propõe que a aprendizagem ocora em projetos, em interações e em experiências estéticas e simbólica. Entende que o desenvolvimento

infantil se dá na participação e na produção de sentidos. Propõe uma pedagogia que se preocupa com a organização de ambientes, tempos, relações e tendo a documentação como dispositivos de escuta e visibilidade das vozes infantis, aproximando-se diretamente de uma concepção sócio-discursiva da infância.

A reflexão sobre o conteúdo do Quadro 18 evidencia um deslocamento histórico, revelando diferentes modos de conceber as crianças, de pensar a educação destinada a elas. Com a leitura e análise do referido quadro é possível compreender como diferentes concepções de infância se materializam em práticas educativas, revelando oposições entre a pedagogia transmissiva e a participativa. A distinção proposta por Oliveira-Formosinho (2007) entre pedagogia transmissiva e pedagogia participativa permite compreender como essas diferentes ontologias da infância se materializam nas práticas educativas.

A pedagogia transmissiva ancora-se em uma racionalidade técnica e reguladora, que concebe o conhecimento como algo externo à criança e o ensino como um processo de transferência e controle. Nessa lógica, as crianças são posicionadas discursivamente como receptoras, e as práticas educativas se organizam em torno da padronização, da previsibilidade e da obediência.

As pedagogias participativas inscrevem-se em uma racionalidade relacional e dialógica, compreende o conhecimento como algo produzido nas interações, nas experiências e a partir das múltiplas linguagens das crianças. Inspiradas por abordagens como Reggio Emilia (Rinaldi, 2012), nas pedagogias da escuta (Dahlberg; Moss; Pence, 2003) e nos aportes da sociologia da infância, essas pedagogias reposicionam a criança como sujeito de enunciação, capaz de interpretar o mundo e de participar ativamente da vida coletiva.

As concepções de aprendizagem e desenvolvimento descritas anteriormente permitem compreender a transição da pedagogia transmissiva para as pedagogias participativas no contexto da Educação Infantil. Na pedagogia transmissiva, a criança é concebida como um sujeito passivo, cuja principal função é receber, memorizar e reproduzir conhecimentos considerados prontos. O desenvolvimento, nessa lógica, é entendido como um processo linear e previsível, e a aprendizagem ocorre principalmente por meio da instrução direta do adulto. Em contraste, as pedagogias participativas partem da concepção da criança como sujeito ativo, competente e capaz de produzir conhecimentos nas interações que estabelece.

A aprendizagem é vista como um processo relacional, situado e socialmente mediado, no qual a criança participa de forma significativa das experiências educativas. O desenvolvimento, por sua vez, não é apenas resultado da maturação, mas das vivências, das brincadeiras, das interações e dos desafios que o contexto educativo proporciona.

Nesse movimento, o papel do professor também se transforma: deixa de ser o transmissor de conteúdo para assumir a função de mediador, organizador de contextos e parceiro das crianças no processo de investigação e produção de sentidos.

As práticas educativas na Educação Infantil não podem ser compreendidas apenas como um conjunto de metodologias, técnicas ou procedimentos, visto que constituem formas socialmente organizadas de interações entre adultos e crianças, atravessadas por concepções ontológicas sobre quem são as crianças, pedagogias que orientam essas práticas e por discursos que produzem modos específicos de ser, de aprender e de participar. As práticas educativas se configuram como espaços de produção de sujeitos e de sentidos, nos quais as crianças são continuamente posicionadas, interpretadas e significadas.

À luz das pedagogias da infância discutidas até aqui, torna-se necessário avançar na compreensão das práticas educativas na instituição educativa, *locus* privilegiado de produção sócio-discursiva, no qual se constituem os sentidos, as posições de sujeito e os modos de participação das crianças na Educação Infantil.

As práticas educativas, portanto, desempenham papel decisivo na forma como as crianças são educadas e ensinadas. Quando a Educação Infantil passa a ser demarcada por políticas de avaliação quantitativa de desempenho e indicadores de aprendizagem, corre-se o risco de reduzir as experiências educacionais a resultados mensuráveis, invisibilizando os processos discursivos, interacionais e culturais que constituem a aprendizagem na infância. Essa tensão entre as pedagogias da infância e as lógicas avaliativas torna-se, assim, central para compreender os efeitos das políticas educacionais sobre as práticas da pré-escola.

As reflexões apresentadas denotam que as distinções entre pedagogias transmissivas e participativas não são apenas teóricas, considerando que tem repercussão nos componentes da prática educativa, que sistematizam a produção de sentidos e as condições de participação das crianças nas instituições. Razão por que, ao pensar a prática educativa implica considerar os diferentes componentes que a estruturam e lhe dão materialidade no cotidiano institucional. O Quadro 19 a seguir sistematiza os esses componentes que, de forma articulada, sustentam e organizam a prática educativa na Educação Infantil, evidenciando como dimensões como concepção de criança, organização da rotina, interações, linguagem, brincadeira e mediação educativa se entrelaçam na produção das experiências vividas pelas crianças.

Quadro 19: Componentes essenciais da prática educativa na Educação Infantil

Componente	Descrição teórico-analítica
Concepção de criança Intencionalidade educativa	A prática educativa é orientada por uma imagem de criança como sujeito de direitos, competente, produtor de sentidos e participante ativo das experiências educativas. Essa concepção define se a criança é tratada como destinatária passiva de ações ou como coautora dos processos educativos.
	Diz respeito aos sentidos formativos que orientam a prática do professor no cotidiano. Não se refere à transmissão de conteúdos, mas à orientação ética, relacional e cultural das experiências propostas às crianças.
Organização do tempo e da rotina	O modo como o tempo é distribuído (brincar, cuidar, explorar, dialogar, descansar) expressa concepções educativas. Rotinas flexíveis e significativas favorecem experiências de aprendizagem e participação.
Organização do espaço	O espaço atua como elemento educativo que pode ampliar ou restringir as possibilidades de interação, movimento, autonomia e exploração. Ambientes organizados intencionalmente sustentam práticas participativas.
Interações sociais	As relações entre crianças e adultos constituem o núcleo da prática educativa. É nas interações que se produzem sentidos, aprendizagens, vínculos e processos de socialização.
Linguagem e comunicação	A linguagem organiza a experiência educativa, pois é por meio da fala, da escuta, do gesto, da narrativa e do diálogo que as crianças produzem significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.
Brincadeira	A brincadeira é forma privilegiada de participação infantil, por meio da qual as crianças interpretam, recriam e produzem cultura.
Mediação educativa	Refere-se às intervenções do professor que ampliam, problematizam e sustentam as experiências das crianças, sem substituir sua iniciativa.
Cultura e contextos sociais	As práticas educativas são atravessadas pelas culturas, histórias e condições sociais das crianças, das famílias e da instituição, influenciando valores, modos de interação e significações.
Avaliação formativa	A observação e o registro das experiências das crianças permitem compreender seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, orientando a continuidade da prática educativa.

Fonte: Elaborado conforme Barbosa (2006, 2013); Corsaro (2011); Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007); Kramer (2005, 2006);

O Quadro 19 evidencia que a prática educativa na Educação Infantil é uma atividade complexa, na qual cada componente está interconectado, de modo a contribuir para a constituição para que as crianças vivenciem experiências significativas. A concepção de criança como sujeito de direitos, competente e produtor de sentidos precisa orientar as decisões pedagógicas, posicionando a criança como coautora das experiências e das interações no cotidiano institucional. Essa concepção impacta na organização do tempo, dos espaços, das atividades e das relações, garantindo que as crianças participem ativamente da vida coletiva da instituição (Barbosa, 2006; Sarmiento, 2005).

A intencionalidade educativa ultrapassa a lógica do planejamento técnico, assumindo caráter ético, relacional e cultural. Nessa perspectiva, a ação do professor não se restringe a transmitir conteúdos, mas consiste em mediar, ampliar e problematizar experiências,

reconhecendo a criança como interlocutora legítima e protagonista na construção de significados. No âmbito do planejamento, a organização do tempo e das rotinas materializa a intencionalidade educativa. Entendo que as rotinas flexíveis e significativas permitem que as crianças explorem, brinquem, dialoguem e participem de forma autônoma, valorizando o tempo presente da infância (Brasil, 2009, 2017; Barbosa, 2006).

De maneira semelhante, a organização do espaço desempenha papel pedagógico relevante, pois ambientes planejados intencionalmente ampliam as possibilidades de interação, autonomia, movimento e exploração, enquanto espaços rígidos ou mal planejados podem restringir a participação infantil. Nesse sentido, o espaço atua como elemento discursivo, comunicando valores, expectativas e formas de relação entre crianças e adultos (Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007).

Conforme a abordagem sócio-discursiva, as interações sociais e a linguagem ocupam o núcleo da prática educativa, pois é por meio delas que se produzem sentidos, vínculos e identidades (Corsaro, 2011; Vygotsky, 2011). A criança se constitui como sujeito histórico, social e cultural na negociação contínua de significados com pares e adultos. A brincadeira, por sua vez, emerge como forma privilegiada de participação, permitindo que as crianças experimentem papéis, simbolizem experiências, produzam narrativas e construam cultura, reforçando sua agência e coautoria nas práticas educativas (Kishimoto, 2011; Barbosa, 2013).

A mediação educativa assume papel central nessa abordagem, pois cabe ao professor organizar contextos discursivos que ampliem as iniciativas infantis, promovam diálogo e favoreçam a produção compartilhada de significados (Oliveira, 2012). As práticas da Educação Infantil são materializadas em contextos culturais e sociais, o que requer considerar as culturas infantis, suas histórias e as experiências das crianças para garantir relevância, sentido e legitimidade às interações e propostas pedagógicas (Barbosa, 2006; Sarmiento, 2005).

A avaliação formativa funciona como instrumento para compreender os percursos das crianças, orientando intervenções de forma ética, responsiva e situada. A observação, o registro e a documentação não apenas acompanham o desenvolvimento, mas consolidam a criança como sujeito ativo, capaz de produzir e negociar sentidos na vida institucional (Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007); Barbosa, (2013).

Ratifico que, nas práticas educativas para as infâncias, a escuta, o diálogo, a brincadeira, os projetos e a exploração da realidade constituem modos de participação nos quais aprendizagem e desenvolvimento se concretizam, consolidando a criança como sujeito ativo na produção de sentidos. Ratifico, também, que a passagem da pedagogia transmissiva para as pedagogias participativas não representa apenas uma mudança metodológica, mas uma

mudança profunda na forma de conceber a criança, sua educação, a aprendizagem e o desenvolvimento. Esse deslocamento reconhece a infância como um tempo de produção de cultura, de experiências significativas e de participação ativa no mundo social.

3

MATERIALIDADE E SIGNIFICAÇÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CAPÍTULO 3

MATERIALIDADE E SIGNIFICAÇÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significações remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. (Barros, 2003, p. 23)

A epígrafe remete à ideia de que palavra é carregada de muitas significações, memórias e expressões. Cada palavra, dependendo do contexto sociocomunicativo, traz em si enunciações singulares, mensagens marcadas pelos ecos de outras vozes, pelas interações produzidas em contextos histórico-sociais. As palavras de Barros (2003) inspiram meu olhar para as narrativas das professoras e para as práticas educativas, respectivamente, como expressões de múltiplas vozes, como espaço de diálogos e interações carregadas de histórias, cultura e vida. A palavra pode ser compreendida, segundo Bakhtin (2006), como ato dialógico em constante movimento, cujo sentido é socialmente produzido. A palavra, concretizada em narrativas, constitui um dispositivo de expressão de histórias de vida e de suas reinterpretações. No contexto deste estudo, a palavra corporificou (por meio da narratividade) o que as colaboradoras da pesquisa trouxeram à memória acerca das práticas educativas na Educação Infantil.

As narrativas das professoras da Educação Infantil focalizam suas práticas educativas, possibilitando reflexões sobre elas. Essas práticas envolvem um conjunto de aspectos teóricos e metodológicos, com implicações para a organização das práticas educativas na Educação Infantil, no que tange ao planejamento, à sistematização das rotinas, dos ambientes e das propostas educativas, entre outras. Considerando o exposto, o presente capítulo foi estruturado em três seções, a partir do *corpus* de narrativas das colaboradoras, produzidas nos ateliês biográficos e nos diários de prática, em consonância com os objetivos da pesquisa. A organização do capítulo segue a disposição apresentada no Quadro 20.

Quadro 20: Organização do capítulo de análise

Unidade Temática	Unidade de Análise
1. Aspectos teórico-práticos da prática educativa na Educação Infantil	1.1 Diálogos de professoras sobre Educação Infantil, infâncias e Crianças
	1.2 Narrativas de professoras sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

2. Materialidade das práticas educativas na Educação Infantil	2.1 Organização das rotinas na Educação Infantil
	2.2 Desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil
3. Narrativas de professoras: interfaces entre prática educativa e autoformação	3.1 Narrativas de professoras e processos autoformativos
	3.2 Significações de professoras sobre a prática educativa

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro 20 exibe as unidades temáticas (referentes ao tema central da pesquisa) e unidades de análises (foco central nos específicos da pesquisa). Na primeira seção, unidade temática que trata dos aspectos teóricos e metodológicos da prática educativa na Educação Infantil, analiso diálogos de professoras sobre Educação Infantil, infâncias e crianças e suas narrativas sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Na segunda seção a análise tem como foco a materialidade de práticas educativas na Educação Infantil, destacando a organização das rotinas na Educação Infantil e o desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil. A terceira seção aborda narrativas de professoras e suas interfaces com a prática educativa e a autoformação, aborda, ainda, as significações de professoras a respeito da prática educativa.

3.1 Aspectos teóricos metodológicos da prática educativa com crianças

A prática educativa na Educação Infantil, concebida a partir de uma perspectiva sócio-discursiva, pressupõe a valorização das crianças como protagonistas desta prática, reconhece suas experiências, seus saberes e os modos como interagem com o mundo. Conforme Oliveira (2012) a prática educativa na Educação Infantil deve estar alicerçada em princípios que respeitem as diversas formas de pensar, de sentir e de aprender das crianças, considerando suas singularidades e promovendo a produção do conhecimento por meio da interação social, do brincar e da exploração do mundo ao seu redor. A criança é, portanto, compreendida como sujeito histórico, cultural e socialmente situado. Partindo dessa compreensão, a Educação Infantil configura-se uma etapa fundamental em seu processo de desenvolvimento integral, espaço privilegiado para vivências de descobertas, produção de aprendizagens, para interações sociais e brincadeiras.

Sob a ótica da teoria sócio-discursiva, é imprescindível reconhecer que a aprendizagem ocorre na e pela interação com o outro, em práticas sociais mediadas pela linguagem. Assim, a criança deve ser encorajada a investigar, experimentar e interagir com diferentes elementos do

ambiente, desenvolvendo-se em um processo dialógico, que articula ação, reflexão e expressão. O brincar, nessa perspectiva, é mais do que uma proposta educativa lúdica, constitui prática sociocultural significativa para a produção de sentidos, de identidades e para o exercício da linguagem em suas múltiplas formas.

A prática educativa tem o desafio, portanto, de garantir às crianças experiências diversificadas e intencionalmente planejadas, que possibilitem vivenciarem o mundo de maneira crítica, prazerosa e significativa. É essencial que a Educação Infantil reconheça e valorize a pluralidade das infâncias, respeitando as diferentes culturas, contextos sociais e trajetórias individuais das crianças, o que favorece a promoção de uma prática educativa inclusiva, pautada nos direitos humanos e no compromisso com a equidade. A seguir, o processo analítico tem como foco a unidade de análise referente às narrativas de professoras sobre Educação Infantil, infâncias e crianças.

3.1.1 Narrativas de professoras sobre Educação Infantil, infâncias e crianças

A Educação Infantil deve promover um atendimento educacional que considere as necessidades e contextos das crianças, reconhecendo-as em suas múltiplas infâncias. Isso implica compreender que as histórias de vida de cada criança são atravessadas por dimensões históricas, culturais e sociais, exigindo do professor um olhar sensível às diferentes formas de ser e viver a infância.

Sob essa perspectiva, é necessário adotar uma postura de escuta ativa e atenta às crianças, como centro da prática educativa, reconhecendo-as como sujeitos histórico-sociais e de direitos, constituídos nas relações e interações que estabelecem com o outro e com o mundo. Vieira e Batista (2023, p. 119) afirmam que “[...] é preciso considerar a capacidade e a maneira peculiar de a criança interagir com o mundo e criar significados para aquilo que vê, experimenta e sente [...]”. Essas ideias dialogam com a abordagem socio-discursiva ao compreenderem as crianças como sujeitos que produzem e se expressam por meio da linguagem e da interação social.

As autoras apresentam concepções de crianças e de infâncias que reconhecem e valorizam suas vozes, experiências e contextos sociais, históricos e culturais. Compreendem que cada criança possui seus próprios tempos, ritmos e singularidades, que as tornam únicas e exigem um olhar sensível, uma escuta atenta e afetuosa, capaz de respeitar suas diferentes formas de ser, agir e se expressar. Quanto às narrativas das colaboradoras sobre Educação Infantil, infâncias e crianças, apresento as seguintes enunciações:

Annete- A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, onde a criança deve ser vista como um ser ativo, competente e produtor de cultura. E a infância, uma fase da vida pleno de possibilidades, em que o indivíduo começa a sentir, a pensar, a agir e a se relacionar, pode se dizer que é quando se iniciam os aprendizados e descobertas, a infância é uma etapa da vida em si e não a preparação para o futuro. A Educação Infantil proporciona um ambiente estruturado no qual as crianças podem aprender a interagir, compartilhar, colaborar, e se relacionar com seus e professores. **(Diário da prática).**

Anny - A Educação Infantil, passou a ser um local de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças de maneira significativa, lúdica e afetiva. A infância é a etapa da vida do ser humano onde são feitas as primeiras descobertas, são adquiridas inúmeras habilidades como falar, andar, conviver e se relacionar com o outro. A criança aprende e compreende o mundo através de vivência, do contato com a natureza e da interação com outras crianças em ambientes variados. A reflexão sobre como é a criança que estamos atendendo, quais suas demandas que a práticas devemos realizar almejando que ela se desenvolva plenamente é essencial para o sucesso da prática educativa. **(Diário da prática)**

Dentro de uma escola da educação infantil da prefeitura. E ela tem um tempo. Eu penso assim pelos dois lados. Penso que que ela tem o direito de brincar, e nós professores temos o direito e o dever de aproximar, escola e família também. Esses momentos de brincadeira, elas têm o direito delas de brincar, mas também tem o direito de aprender, ler, escrever aprender conhecimento formal **(Ateliê biográfico).**

Dricca-A Educação Infantil é a primeira etapa, é a base da educação. Por isso considero a mais importante. Que exige um olhar mais responsável, hábil, menos discursos e mais empenho, mais ações concretas e eficazes para dar mais "solidez" ao alicerce e assim as demais etapas ocorram de forma mais tranquila. É importante conhecer e entender as fases que a criança passa desde o seu nascimento a fim de ajudar a lidar melhor com os diferentes desafios que surgem em cada fase, encontrar soluções mais eficientes para situações do dia a dia e fortalecer as habilidades sociais, emocionais e cognitivas da criança independente do contexto histórico e cultural. **(Diário da prática)**

Diante dessa realidade que a gente tem na prefeitura, isso aqui tem que ser é repensado por que a criança não está vivendo a infância dela. Não na educação infantil, como ela deveria. Esse é o meu pensamento. Porque a infância, ela tem que ser considerada como um todo e não apenas um aspecto, não posso ver a criança apenas com um aspecto. Então, para mim, está sendo cruel na prefeitura, essa questão da infância, da criança, na prefeitura, a infância é negligenciada, é descartada. Ela não tem direito de ser criança como deveria. Ela tem que ser um miniadulto, robzinho que tem que ser trabalhado, ali naquela linha traçada que ela pode ver, ela pode ver o outro empinando uma pipa ali, mas ela não tem o direito, porque ela tem que atingir uma meta porque, senão no final do ano, ela não tem o nível que ela deveria ter. Então nesse aspecto para mim ela está sendo negligenciada infância dela. **(ateliê biográfico)**

Cyanne – É na Educação infantil que a criança se desenvolve como um todo, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, onde ela desenvolve a sua autonomia e senso de autocuidado. Na Educação Infantil é um lugar que proporciona as crianças atividades que elas possam interagir, compartilhar, desenvolver suas habilidades sociais e emocionais, aprender a ler, contar e dividir, tento conciliar com que eu acredito (formação como um todo) com o que sou cobrada, meu maior obstáculo é falta de recursos e estruturas adequadas para realizar essas atividades, porém, não me impede de desenvolvê-las. Eu vejo criança como um indivíduo que está em constante desenvolvimento e aprendizagem e a infância como a principal fase da vida humana (**Diário da prática**).

E na Educação Infantil é a base para isso. Então, para mim a criança que não passou pela Educação Infantil, ela tem até mais dificuldade de compreender determinadas atividades. Por isso que eu digo, às vezes, que acho um crime, a gente deixar de trabalhar essa parte de outras habilidades, por essa cobrança da leitura e da escrita. (**Ateliê biográfico**)

A narrativa da professora Annete compreende a Educação Infantil como uma etapa educacional importante para a inserção e a participação ativa da criança na produção de suas aprendizagens e em seu desenvolvimento. Defende que o ambiente da Educação Infantil deve ser estruturado para que as crianças tenham oportunidade de interagir, aprender e interagir. O relato da colaboradora provoca o seguinte questionamento: Será que apenas o ambiente educativo estruturado é suficiente para os direitos das crianças? O que se espera da Educação Infantil é um atendimento de qualidade às crianças, respeitando suas singularidades, seus direitos, para uma vida digna e para seu pleno desenvolvimento (Brasil, 2024). O relato da professora fica restrito à demarcação da Educação Infantil como etapa inicial da educação básica e à estruturação da ambiência, não faz referências aos objetivos e finalidades educativas.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, deve ser compreendida como um espaço autêntico para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação humana. Sob a perspectiva da teoria sócio-discursiva (Bakhtin, 2003), o desenvolvimento humano se dá nas interações sociais, mediadas pela linguagem, em contextos concretos e historicamente situados, tendo em vista que "[...] a palavra é o principal meio pelo qual o homem se constitui como sujeito social" (Bakhtin, 2003, p. 115).

Como já mencionado, a narrativa da colaboradora Annete reconhece que é preciso valorizar os ambientes educativos, compreendidos como contextos privilegiados para o fortalecimento do brincar, de interações sociais e culturais, para as crianças interajam, aprendam e se desenvolvam. Forneiro (2008), esclarece que, o ambiente educativo pode ser entendido a partir de quatro dimensões que se inter-relacionam: dimensão física (o que tem no

espaço e como ele se organiza), funcional (modo de utilização dos espaços), temporal (organização do tempo em que os espaços são utilizados) e relacional (quem se relaciona nos espaços e em quais condições).

A instituição educativa é composta por espaços educacionais que devem ser utilizados pelas crianças, de forma a usufruírem de sua estrutura e nela vivenciarem experiências de aprendizagens e desenvolvimento. Na Educação Infantil, o ambiente assume o papel de coautor do processo educativo, como afirma Kishimoto (2011), ao considerar que o espaço e os materiais pedagógicos, constituem mediadores das interações infantis que favorecem a aprendizagem. Inspirada em Bakhtin (1997, 2003), entendo o ambiente educativo como um espaço enunciativo, no qual se entrecruzam vozes, discursos e sentidos, em permanente constituição. Esse ambiente é um espaço de produção de sentidos, no qual professores e crianças se constituem na e pela linguagem.

As narrativas das colaboradoras convergem ao conceber a infância como uma etapa da vida em si, marcada por possibilidades, direitos e potencialidades de desenvolvimento. Essa concepção, entretanto, tende a operar a infância como uma experiência universal, como se todas as crianças tivessem garantido o direito de vivê-la em sua plenitude. Nesta pesquisa, a análise problematiza essa compreensão ao considerar que a infância se constitui como uma categoria social e histórica atravessada por profundas desigualdades econômicas, sociais, culturais e institucionais, que limitam ou impedem a efetivação desses direitos para muitos grupos de crianças, isso implica reconhecer que nem todas as crianças têm garantido o direito pleno à infância.

Na relação dialógica com o outro e com o mundo, a criança desenvolve práticas de linguagem e interação social, tendo a Educação Infantil como espaço privilegiado para essas práticas. A infância não se resume, portanto, a uma etapa preparatória para a vida adulta, mas constitui um tempo presente de aprendizagens significativas, de vivências sociais e de produção de sentidos sobre si e o mundo.

Ratifico a infância, não é uma fase homogênea e meramente biológica, mas uma experiência social diversa, marcada por diversidades, diferenças e desigualdades, concepção que transcende a ideia utilitarista de infância, historicamente associada a um “vir a ser”, que esvazia o presente das crianças e as reduz a projetos futuros. Reconhecer que nem todas as crianças têm acesso pleno à infância é fundamental para pensar uma Educação Infantil comprometida com a equidade, a escuta sensível e o direito de ser criança no presente. Reafirmo, com essa compreensão, a importância de práticas educativas que valorizem as interações, o brincar, a linguagem e a expressão como formas legítimas de produção do

conhecimento e de participação social.

Sarmiento, (2005) em seus estudos sobre o tema, afirma que a infância não deve ser vista como uma fase biológica ou natural da vida, homogênea e universal, mas uma construção social e histórica. Afirma, outrossim, que as experiências infantis são profundamente marcadas por contextos culturais, econômicos e políticos, o que implica considerar que nem todas as crianças têm assegurado o direito à infância em sua plenitude. Esse entendimento é confirmado nos estudos de Corsaro (2011), para quem a infância é vivida nas relações sociais e constitui uma forma de participação ativa no mundo, haja vista que "[...] as crianças não apenas internalizam a cultura, elas a produzem e a transformam em seus próprios termos" (Corsaro, 2011, p. 34).

É fundamental considerar a diversidade das infâncias, uma vez que, como destaca Kramer (2005), cada criança vive uma infância atravessada por seu contexto familiar, territorial, social e cultural. Uma pedagogia da infância, nesse sentido, é uma pedagogia da diferença, da escuta e da inclusão. Ou seja, a Educação Infantil deve ser pensada como um tempo presente de direitos, de vida e de expressão, e não como mera etapa de preparação. Ao garantir o direito à infância, o professor contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de produzir sentidos sobre o mundo e sobre si mesmos, desde muito cedo.

Em relação à concepção de criança, a narrativa da colaboradora Annete a destaca como sujeito ativo, com potencial e como produtora de cultura. A partir de seu relato posso inferir que compreende a criança como protagonista da prática educativa, ao se reportar ao seu papel ativo nesta prática. Outro aspecto que reforça essa interpretação é a menção que faz à criança como produtora de cultura, sujeito que expressa, sente e interage com os outros e com a realidade na qual está inserida. Essa compreensão sobre criança remete às ideias de Barbosa (2007, p. 1066), ao afirmar que a criança possui "[...] um modo ativo de ser e habitar o mundo, atuando na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e na produção de conhecimento desde muito pequenas." A autora destaca que, por meio das interações com outras crianças, com os adultos e com o mundo, especialmente por meio de brincadeiras e dos jogos, as crianças produzem suas identidades pessoais e sociais.

Considerando o pensamento bakhtiniano (1997), depreendo que a criança se constitui nas interações, de forma dialógica por meio da linguagem, com outras crianças, com os adultos, com o mundo, participando dos diferentes discursos sociais que a atravessam. As crianças, portanto, não são seres passivos: dialogam, respondem, reelaboram e manifestam suas vozes em ações e expressões cotidianas. Kramer (2003) compreende as crianças como sujeitos históricos, de direitos e produtores de cultura, que participam ativamente da vida social e carregam as marcas das condições sociais em que vivem. As crianças, além de produzirem

cultura, criam significados próprios, reinventam linguagens e elaboram diferentes formas de ver, dizer, brincar e interpretar o mundo em que está inserida.

Mediante essa concepção de criança, é fundamental que a prática educativa na Educação Infantil se baseie no reconhecimento dela como sujeito de linguagem, de direitos, que se constitui no e pelo diálogo com os outros. Para Kuhlmann Jr. (2010), a criança é um ser potente, produtor de cultura e de significados, cuja escuta e participação precisam ser garantidas em contextos educativos democráticos e inclusivos.

Na sequência das narrativas a colaboradora Anny revela uma compreensão da Educação Infantil como uma etapa que deve promover o desenvolvimento integral das crianças, acolhendo-as em suas dimensões física, psicológica, intelectual e social, segundo preceitua a Lei 9394/96 (Brasil, 1996). Apesar de a colaboradora reconhecer que as crianças têm o direito de brincar, enfatiza o direito de aprender em uma perspectiva escolarizante, que retira das crianças o direito de brincar, o que é decorrente das pressões do sistema educacional no qual está inserida. Kishimoto (2010) destaca a importância do brincar para uma forma de aprendizagem significativa, pois permite à criança expressar ideias, sentimentos e experiências, elaborar sentidos sobre si e sobre o mundo e produzir conhecimentos. Destaca, também, que muitas práticas nas instituições educativas têm sido guiadas por uma lógica de escolarização precoce, centradas na antecipação de conteúdos e na “preparação” para o ensino fundamental, em vez de valorizar o brincar, o tempo e os modos de aprendizagem próprios da infância.

A concepção de Educação Infantil como antecipação da escolarização tem sido tensionada, tanto por negligenciar os direitos das crianças de brincar e de viverem plenamente suas infâncias, quanto por omissão em relação à Educação Infantil como espaço de desenvolvimento da imaginação, da criatividade, de vivências lúdicas e de interações. De acordo com Campos (2011), o movimento de escolarização precoce desconsidera que o modo de aprender da criança pequena está centrado na experiência, na brincadeira e nas interações com o outro e com o mundo. Ao impor práticas escolares formais, como revela a narrativa da colaboradora, nega-se o direito de as crianças viverem plenamente suas infâncias.

As enunciações da colaboradora revelam, também, preocupação com o vínculo entre instituição educativa e família, indicando a importância de um regime de colaboração entre elas. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para Educação Infantil (Brasil, 2024), ressaltam a importância do acesso das famílias às instituições educativas a fim de estreitar as relações e de fortalecer a comunicação, bem como para que tenham conhecimento sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. A colaboração entre famílias e instituições educativas pode fortalecer o acolhimento e a escuta da e sobre as crianças.

Oliveira (2011), entende que a Educação Infantil pode ser espaço de acolhimento e de escuta, no qual a criança é reconhecida como sujeito histórico, social e de direitos. A Educação Infantil de qualidade demanda equilibrar o direito de brincar e o direito de aprender, sem que essa primeira etapa da educação básica seja reduzida à escolarização precoce.

Anny explicita a infância como uma etapa da vida humana marcada por descobertas e múltiplas possibilidades de desenvolvimento. A narrativa da colaboradora remete para os estudos de Sarmiento (2005), que critica a visão da infância apenas como uma etapa biológica e natural do desenvolvimento humano. Para o autor, a infância deve ser compreendida como uma construção social, histórica e cultural, na qual as crianças são consideradas sujeitos de direitos e participantes ativos da sociedade.

Compreendo a infância como um tempo de viver, brincar, descobrir e aprender e não apenas como uma fase preparatória para o futuro. É importante reconhecer a existência de múltiplas infâncias, marcadas pelas diferentes realidades históricas, sociais e culturais em que as crianças estão inseridas. Ao analisar as enunciações da colaboradora Anny, a respeito das concepções de Educação Infantil, de infâncias e de crianças, à luz das ideias de Bakhtin (2003), compreendo que são atravessadas por múltiplas vozes (da instituição educativa, da formação, das políticas públicas, entre outras), que se entrelaçam e fundamentam discursos singulares sobre o tema objeto dessa análise.

Convém destacar que, apesar da defesa de Anny em relação a ênfase na ideia de criança como ser, que por meio das interações aprende e compreende o mundo, reforça a Educação Infantil como espaço formal para aprender a ler e a escrever. Essa ideia sugere a obrigatoriedade da alfabetização das crianças na Educação Infantil. Por um lado, a colaboradora ressalta as crianças como sujeitos que se constituem nas interações e aprendem de forma situada e mediada socialmente ao interagir com os outros e com o mundo, conforme defende Campos (2011). Por outro lado, parece ceder às pressões do sistema educacional ao defender a antecipação do ensino da língua escrita.

Compreendo que, para atender as crianças em suas especificidades, é necessária uma prática educativa capaz de dialogar com suas experiências e produzir conhecimentos de forma compartilhada, transformando o ambiente educativo em um espaço de coautoria, diálogo e produção de múltiplas significações. Um componente importante para acessar essa criança em suas especificidades é o planejamento, que de acordo com Oliveira (2011), deve partir do conhecimento sobre quem é essa criança, suas necessidades e potencialidades, garantindo um ambiente acolhedor, lúdico e estimulante, que promova não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, afetivo e ético.

A reflexão apresentada por Anny, ao se questionar “como é essa criança?” “Que práticas educativas são necessárias para que essa criança se desenvolva plenamente?” (grifos nossos), me faz refletir que são necessárias práticas educativas que reconheçam as crianças como sujeitos ativos, históricos e sociais, capazes de produzir significados sobre o conhecimento e o mundo nas interações e no diálogo com os outros. Essa postura do professor implica planejar práticas educativas que respeitem as especificidades das infâncias, valorizem o brincar, as múltiplas linguagens e o contato com a natureza, garantindo condições para o desenvolvimento integral, conforme orientam Kishimoto (2010), Oliveira (2011) e Campos (2011).

Kishimoto (2010) propõe o brincar como dispositivo central da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança, destacando seu potencial para promover prazer, autoconhecimento e interação social. A ludicidade, segundo a autora, é um espaço privilegiado de expressão, experimentação e produção de sentidos, fundamental para o desenvolvimento integral na Educação Infantil. Concordo com Kishimoto (2010) ao reconhecer que a prática educativa mediada pelo brincar potencializa aprendizagens e amplia as experiências infantis.

Compreendo que, nos diferentes momentos da prática educativa, a mediação intencional e reflexiva do professor é indispensável, pois cabe a esse profissional orientar, propor desafios e organizar o ambiente educativo de modo que o brincar não se restrinja à espontaneidade, mas se constitua em prática significativa, carregada de significações produzidas no diálogo com os pares. Nessa perspectiva, a partir das ideias de Bakhtin (1997; 2003) reafirmo que a aprendizagem acontece na relação dialógica entre sujeitos que, ao interagirem, entre si, com o mundo e com o conhecimento, produzem novos sentidos. O professor, ao mediar com intencionalidade, possibilita que a criança explore, interaja e produza significações de forma autêntica, preservando a ludicidade como elemento de prazer e protagonismo, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento integral em suas dimensões cognitivas, sociais, afetivas e éticas.

A narrativa da colaboradora Drica, anuncia sua compreensão de Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, etapa que estabelece as bases do desenvolvimento integral da criança e que favorece suas primeiras experiências educativas formais. Trata-se de uma etapa que exige um olhar atento, ético e comprometido por parte dos profissionais da educação. Mais do que discursos, a Educação Infantil requer empenho, responsabilidade e práticas educativas concretas, que garantam o direito da criança de aprender, brincar e conviver em um ambiente acolhedor e estimulante.

De acordo com Oliveira (2011), a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de múltiplas aprendizagens, em que o professor atua como mediador das experiências e

das interações que favorecem o desenvolvimento integral das crianças. Kramer (2003) reforça que essa etapa é um direito e não um privilégio, e que cuidar e educar são dimensões indissociáveis das práticas com as crianças pequenas. Nessa mesma direção, Campos (2008) defende que a Educação Infantil precisa ser valorizada como política pública e reconhecida como fundamento de toda a trajetória educativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reafirma esse princípio ao assegurar que a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Inspirado em Freire (1996), afirmo que essa etapa requer menos discursos e mais práticas educativas transformadoras, pautadas no diálogo, na escuta e no respeito às singularidades infantis, tendo em vista que oferecer uma Educação Infantil sólida e significativa é investir na formação de sujeitos críticos, sensíveis e criativos, capazes de produzir aprendizagens ao longo de toda a vida.

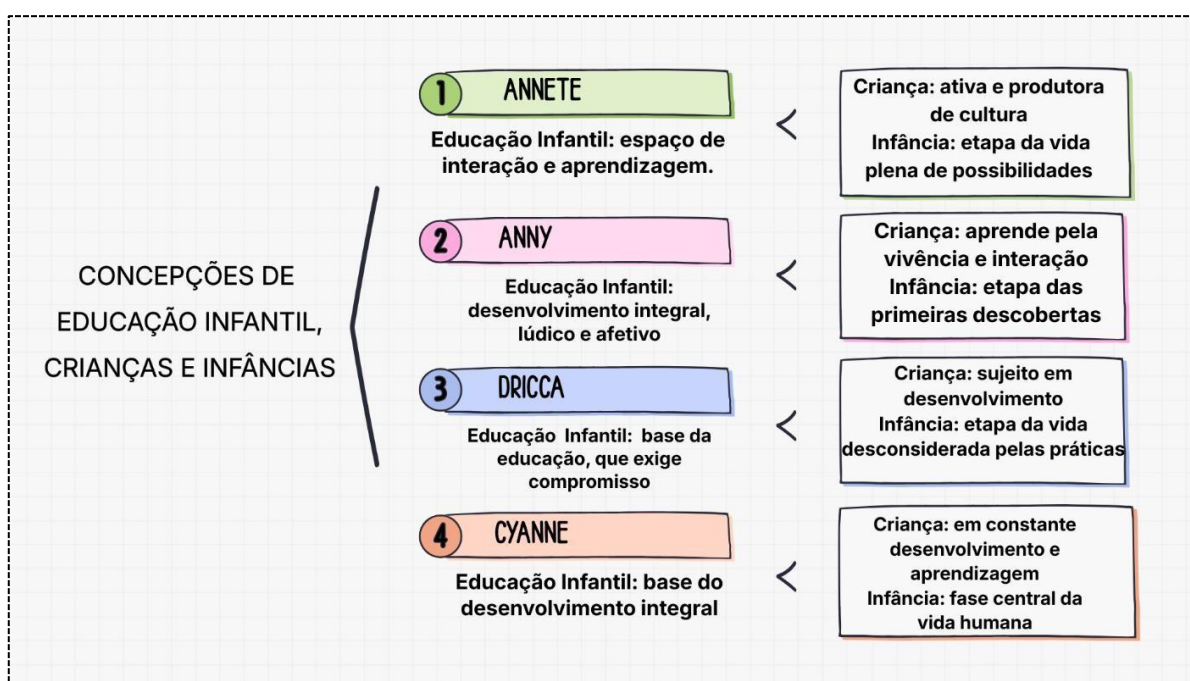
A narrativa da colaboradora, oriunda do ateliê biográfico, revela uma inquietação diante da realidade vivenciada nas instituições de Educação Infantil da rede pública municipal. Sua narrativa denuncia que as infâncias vêm sendo tratadas como uma etapa plena de direitos, descobertas, brincadeiras e interações, mas como um tempo de preparação para metas de aprendizagens e de resultados, em que a criança é transformada em um “miniadulto” ou “robzinho”. Ao afirmar que a infância é negligenciada e descartada, a colaboradora evidencia insatisfação diante de práticas que desconsideram o direito da criança de viver sua infância em sua totalidade. Essa percepção se alinha a uma concepção de infância como sujeito de direitos e de aprendizagens múltiplas, defendida por Oliveira (2011), Kishimoto (2011) e Campos (2018).

Quando a instituição educativa ou a gestão pública impõem uma rotina rígida de metas e resultados de aprendizagens, em detrimento dos direitos das crianças de brincar e de interagir, nega a própria condição infantil e a concepção de criança como sujeito de direitos. Campos (2018) critica essa antecipação da escolarização, ao afirmar que a Educação Infantil não pode ser tratada como etapa preparatória para o ensino fundamental, mas deve garantir às crianças experiências significativas, prazerosas e lúdicas, centradas na curiosidade, no brincar e na imaginação.

À luz das ideias bakhtiniana (1997) entendo que a narrativa da colaboradora é atravessada por múltiplas vozes: a própria voz, de quem observa e se sensibiliza, a voz institucional que impõe metas e padrões, e a voz da crítica social que emerge como resistência. Essa multiplicidade de vozes revela um discurso polifônico, no qual coexistem e se confrontam

diferentes perspectivas e ideologias sobre o papel da Educação Infantil. A colaboradora não fala sozinha, sua voz carrega ecos de diferentes discursos pedagógicos, que dialogam e/ou se contrapõem dentro do contexto educativo. Ao dizer que “a criança não tem direito de ser criança como deveria”, a colaboradora se posiciona em oposição à voz dominante da gestão pública que valoriza o desempenho e a produtividade, assumindo assim uma postura de resistência e de defesa da infância como tempo de ser, brincar e viver. Para sintetizar as constatações referentes a unidade de análise temática, apresento Quadro 21:

Quadro 21: Concepções de Educação Infantil, crianças e infâncias



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

As narrativas das colaboradoras expressam concepções de Educação Infantil que valorizam a infância como tempo presente, significativo e próprio. Nas enunciações das professoras, a criança aparece como ativa, participante e portadora de potencialidades, a análise desta pesquisa compreende essa concepção como uma aproximação de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. As professoras defendem práticas educativas fundamentadas no brincar, no afeto e nas experiências lúdicas, que ocupam lugar central em suas experiências com as crianças e constituem caminhos relevantes para o desenvolvimento infantil.

Ao narrarem suas experiências em contextos institucionais marcados por pressões por resultados e pela antecipação da alfabetização, as colaboradoras tensionam essas concepções e evidenciam contradições entre o reconhecimento dos direitos das crianças e as exigências impostas às práticas educativas. Do ponto de vista analítico desta pesquisa, essa compreensão

de infância assume, em muitos momentos, o caráter de experiência universal, o que exige problematização, considerando que condições estruturais, institucionais e sociais nem sempre asseguram a vivência plena da infância para todas as crianças. Nesse sentido, a defesa do desenvolvimento integral e do direito de ser criança evidencia a necessidade de políticas e práticas educativas comprometidas com a criação de condições concretas que garantam a efetivação desses direitos.

3.1.2 Narrativas de professoras sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental na formação e no desenvolvimento das crianças, pois estabelece bases para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral ao longo da vida. Nessa etapa educacional, as experiências precisam ser intencionalmente planejadas para favorecer o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da expressão infantil, por meio do brincar, das interações e do trabalho com diferentes linguagens. As professoras da Educação Infantil, na condição de mediadoras dos processos de aprendizagem, exercem um papel central ao organizar tempos, espaços, materiais e interações que ampliam as possibilidades de ação, participação e imaginação das crianças, compreendendo a mediação como um processo relacional que se constrói no encontro entre sujeitos, saberes e contextos culturais (Vygotsky, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007).

Segundo Ostetto (2008), ser professor na Educação Infantil implica aprender com as crianças, observando-as, escutando-as e propondo atividades que respeitem suas descobertas e interesses. A abordagem sócio-discursiva entende que o desenvolvimento humano não se reduz a processos individuais ou biológicos, mas se constrói na interação com o outro. Para Bakhtin (2006), o sujeito se constitui no diálogo e por meio dele, uma vez que a consciência humana se forma a partir dos enunciados e dos referenciais ideológicos presentes na cultura e nas relações sociais. Nesse sentido, aprender e desenvolver-se é um processo histórico, interativo e mediado pela linguagem, que atua não apenas como instrumento de comunicação, mas como meio pelo qual o pensamento se organiza e se expressa.

Desenvolver, então, significa aprender a dialogar, a responder e a produzir sentidos no interior de práticas discursivas concretas (Bakhtin, 1992). Essa perspectiva indica que a aprendizagem e o desenvolvimento humano configuram processos que necessitam ser compreendidos no âmbito da interação verbal. Freitas (2010) afirma que a abordagem bakhtiniana coloca o social no centro da constituição do sujeito, uma vez que a aprendizagem resulta da participação nas práticas discursivas que organizam a vida cultural e possibilitam o

desenvolvimento do sujeito humano. Desse modo, cada indivíduo se forma na relação com o outro, inserido em um contexto histórico que delimita e possibilita certas formas de pensamento.

A abordagem sócio-discursiva questiona a concepção de que a aprendizagem ocorre apenas após a consolidação de determinadas etapas do desenvolvimento e afirma que o processo de aprender impulsiona e orienta o desenvolvimento. Ao entrar em contato com discursos mais elaborados e com a mediação social, o sujeito amplia suas formas de compreender o mundo e suas capacidades cognitivas, avançando nas funções psicológicas superiores. Essa perspectiva dialoga com Vygotsky (1934; 2001), que compreende o desenvolvimento humano como um processo produzido na interação com outros sujeitos e com instrumentos culturais, atribuindo à aprendizagem um papel central no progresso cognitivo e social das crianças. Como afirma Smolka (2000), aprendizagem e desenvolvimento constituem um movimento indissociável: aprende-se pela participação no diálogo social, e o desenvolvimento ocorre à medida que essas aprendizagens ampliam a consciência e a capacidade de responder ao mundo.

A partir do pensamento bakhtiniano, reconheço que aprendizagem e desenvolvimento são processos inseparáveis e mutuamente constitutivos, o desenvolvimento humano ocorre na e pela aprendizagem que se dá nas interações discursivas. A criança que aprende novos modos de falar, pensar e agir transforma-se, desenvolve-se e reorganiza sua consciência. Como sintetiza Bakhtin (1992), o sujeito é um “ser de fronteiras”, sempre em movimento entre as vozes que o constituem e a voz que ele próprio produz. Isso mostra que a constituição humana é sempre dinâmica, histórica e profundamente marcada pelo diálogo, o que evidencia que a aprendizagem e o desenvolvimento não podem ser compreendidos fora das relações sociais que o tornam possível.

Em face dessa compreensão, entendo que aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e dialógicos, uma vez que não se realizam de maneira linear, mas se constituem-se nas situações vividas, nas experiências compartilhadas e nas relações que as crianças estabelecem com seus pares, com os adultos e com o ambiente cultural que as cerca, razão pela qual na Educação Infantil, o desenvolvimento não é visto como uma sequência de etapas pré-determinadas, mas como um movimento contínuo de aprendizagens, marcadas pela interação e pela produção conjunta de sentidos e significados sociais. (Vygotsky, 2021)

Ao assumir a perspectiva sócio-discursiva, a prática educativa se torna uma ação intencional e reflexiva, que reconhece o papel central da linguagem e do diálogo na constituição do sujeito. A instituição educativa passa a ser um espaço de convivência, criação e produção de sentidos, no qual as crianças se afirmam como sujeitos de direitos, capazes de produzir cultura,

participar ativamente de sua aprendizagem e transformar o meio em que vivem. Com isso, o trabalho das professoras ganha maior potência formativa, ao alinhar-se a uma concepção de educação que valoriza a interação, a alteridade e a diversidade dos modos de existir na infância.

Com base nos estudos de Bakhtin, (1992) compreendo a aprendizagem como um processo social e dialógico, que ocorre por meio da interação com diferentes sujeitos, com o mundo por meio de práticas discursivas, nas quais o sujeito interpreta, responde e produz novos significados. O desenvolvimento, nesse sentido, não é um processo natural ou linear, mas histórico, cultural e discursivo, pois se realiza na apropriação e transformação dos discursos disponíveis na cultura.

As reflexões sobre desenvolvimento e aprendizagem, ao pesquisar sobre práticas educativas na Educação Infantil, são pertinentes, pois as concepções que as professoras possuem sobre aprendizagem e desenvolvimento influenciam diretamente essas práticas educativas. Quando reconhecem que o conhecimento é produzido no coletivo e que a criança constrói sentidos por meio da interação, passam a organizar propostas intencionais e lúdicas que valorizam a participação, a colaboração e a escuta. Essa postura requer sensibilidade para compreender as diversas linguagens infantis e para promover experiências que dialoguem com as necessidades reais das crianças, considerando-as como sujeitos históricos, criativos e de linguagem. Em relação a aprendizagem e desenvolvimento, as professoras narraram:

Annete – O processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil busca enfatizar um completo desenvolvimento da criança, respeitando os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Sempre visando a construção da sua autonomia, comunicação e criatividade. (**Diário da prática**).

Anny – Considero importante para o desenvolvimento das crianças, como a exploração da área externa da sala, utilização de brincadeiras, músicas e artes pela importância que elas têm para o ser humano, pois utilizo como um instrumento para aquisição das habilidades de leitura e escrita. (**Diário da prática**) A Educação Infantil é um momento de desenvolvimento da personalidade da criança, do caráter dela. É o momento de brincar, socializar, de aprender valores e aprender também esse conhecimento formal que a escola deve proporcionar. É o momento que ela inicia tudo, na vida dela. Deixa de ser prazerosa. Isso é uma obrigação. Porque a criança, ela tem que aprender a ler e a escrever. Mas ela tem que brincar, ela tem que desenvolver as outras habilidades. É isso que está faltando, estão tirando um pouco da infância, querendo que as crianças deixem de ser criança para ser robô. É a base do desenvolvimento da criança para as inúmeras aprendizagens que ela vai ter ao longo da vida, para a socialização, para aprender a leitura, a escrita, a matemática e para os outros âmbitos do conhecimento. No momento que ela brinca, se desenvolve. (**Ateliê Biográfico**)

Dricca – Ao longo desse processo a criança vai desenvolvendo suas habilidades motoras, sociais, emocionais e cognitivas. Essas habilidades vão sendo consolidadas de uma fase para a outra do desenvolvimento. Quando a criança é inserida no ambiente educativo ela desenvolve a aprendizagem respeitando cada fase. A vivência na Educação Infantil proporciona o desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida em sociedade. **(Diário da prática)**

Cyanne – Apesar dos poucos recursos tento ofertar uma aula lúdica em que possam interagir, socializar, aprender brincando e desenvolvam as habilidades que são importantes na Educação Infantil. **(Diário da prática).**

Como é importante na Educação Infantil cantar, brincar para o desenvolvimento. Então assim, a criança tem que ser trabalhando no todo e está faltando esse equilíbrio, pois o foco está sendo leitura e escrita. **(Ateliê Biográfico).**

A narrativa da colaboradora Annete indica uma valorização da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, destacando direitos como conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, bem como a importância da autonomia, da comunicação e da criatividade. No entanto, a colaboradora não explicita de forma direta sua concepção de aprendizagem e desenvolvimento, limitando-se a mencionar práticas e objetivos gerais previstos nos documentos normativos da área. Ao enfatizar os direitos das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, Annete demonstra uma compreensão alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), que definem esses direitos como estruturantes para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Essa ausência de uma definição conceitual mais fundamentada pode estar relacionada tanto à formação inicial da colaboradora, que possivelmente não tenha aprofundado teoricamente essas categorias, quanto à formação continuada, que pode não ter proporcionado subsídios suficientes para que essa concepção se tornasse mais clara, crítica e reflexiva. Assim, a narrativa expressa mais a reprodução de princípios institucionais e normativos do que uma elaboração própria sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na infância, revelando uma compreensão implícita, mas pouco problematizada, desses conceitos.

Ainda assim, ao relatar os direitos de aprendizagem como processos que ocorrem nas interações, nas experiências e nas múltiplas linguagens e não pela mera transmissão de conteúdos, Annete sinaliza uma concepção de aprendizagem situada nas relações sociais e culturais. Ao valorizar o brincar, a exploração e a expressão, a colaboradora reconhece que a criança se desenvolve cognitivamente, emocionalmente e socialmente por meio da participação ativa em contextos significativos, o que se aproxima das contribuições de Vygotski (2001), para quem a aprendizagem não apenas acompanha o desenvolvimento, mas o antecede e o

impulsiona. Para o autor, a aprendizagem cria possibilidades de desenvolvimento ao permitir que a criança adquira hábitos, habilidades e formas de pensamento que, inicialmente, não domina de maneira consciente e voluntária, mas que se tornam, progressivamente, internalizadas.

Nessa perspectiva, compreender a aprendizagem como precursora do desenvolvimento implica reconhecer seu papel central na constituição do desenvolvimento especificamente humano, uma vez que é por meio dela que o sujeito se apropria dos bens culturais historicamente produzidos. Essa compreensão desloca o desenvolvimento de uma base estritamente biológica para uma dimensão social, histórica e cultural, conforme defendido por Leontiev (1978), ao afirmar que o ser humano não nasce pronto para viver em sociedade, sendo necessário apropriar-se, ao longo de sua trajetória, das conquistas históricas da humanidade. Assim, o desenvolvimento infantil resulta da inserção ativa da criança em práticas sociais mediadas, nas quais o trabalho educativo assume papel decisivo.

Ao mencionar a autonomia, a comunicação e a criatividade, Annete reconhece, ainda que de forma implícita, que o papel da Educação Infantil é favorecer experiências que permitam à criança pensar, criar e agir sobre o mundo. Essa concepção dialoga com Oliveira (2012), ao defender que o desenvolvimento infantil ocorre pela ação e pela interação em contextos afetivos e culturalmente significativos, ao tempo em que Kishimoto (2010) reforça que o brincar constitui uma prática privilegiada da infância, por meio da qual a criança elabora conhecimentos, expressa sentimentos e produz significados sobre a realidade, integrando pensamento, emoção e ação.

Oliveira (2010) reitera que a prática educativa deve integrar o cuidar e o educar, valorizando a ludicidade, o brincar e as múltiplas linguagens como formas privilegiadas de aprendizagem. Nessa abordagem, o desenvolvimento não se restringe ao aspecto cognitivo, mas abrange dimensões sociais, afetivas e culturais, reconhecendo a criança como sujeito singular, histórico e de direitos. Luria (2014), por sua vez, alerta para uma compreensão de criança como um sujeito que já carrega um repertório construído nas interações sociais, cabendo ao professor reconhecer essas condições para propor desafios adequados às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A narrativa de Annete não traduz uma concepção sistematizada de aprendizagem e desenvolvimento, mas revela uma concepção de Educação Infantil ancorada em princípios sócio-discursivos e participativos, nos quais o brincar, o diálogo, a escuta sensível e a experiência compartilhada tornam-se caminhos fundamentais para o desenvolvimento infantil e para a formação de sujeitos críticos e participativos. Evidencia, assim, uma aproximação com

a pedagogia da participação, que valoriza os direitos de participação e compreende a criança como sujeito ativo e protagonista no próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a pedagogia da participação deve assegurar tanto a participação ativa da criança como ator social, por meio de contextos de participação recíproca, quanto o desenvolvimento do ator pessoal em crescimento, compreendido como um ser autônomo, com iniciativa e capacidade própria de expressão. À luz desses pressupostos, defendo nesta pesquisa que, por meio dessa pedagogia, a criança encontra condições concretas para aprender e se desenvolver, ao vivenciar experiências estimulantes que favorecem a autonomia, despertam a curiosidade e ampliam sua relação consigo mesma, com os outros e com o mundo.

A narrativa da professora Anny anuncia uma concepção sobre aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, evidenciando a compreensão de que esses processos ocorrem de forma interligada e abrangem as diversas dimensões do ser humano cognitiva, social, afetiva e moral. A concepção da colaboradora Anny está ancorada na perspectiva de Bakhtin (2011) a qual o desenvolvimento humano se constitui nas relações dialógicas, uma vez que a consciência emerge e se transforma por meio das interações e da comunicação estabelecidas com o outro no contexto social.

A narrativa da colaboradora Anny revela uma concepção de Educação Infantil ancorada na valorização da infância como tempo próprio, marcado pelo brincar, pelas interações e pelas múltiplas linguagens. Ao destacar a importância das brincadeiras, das músicas e das artes em seu cotidiano pedagógico, a professora demonstra reconhecer o lúdico como meio privilegiado de aprendizagem, compreendendo que essas experiências favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma significativa e contextualizada, e não como resultado de processos mecânicos ou antecipatórios. Essa compreensão dialoga diretamente com Kishimoto (2011), ao afirmar que o brincar constitui a atividade central da infância, por meio da qual a criança aprende, expressa-se, experimenta papéis sociais e atribui sentidos às suas vivências, construindo conhecimentos de maneira integrada e situada.

Anny compreende o desenvolvimento infantil como um processo global, contínuo e indissociável das experiências sociais e culturais vividas pela criança. Em sua narrativa, o desenvolvimento não se restringe ao domínio de conteúdos escolares, mas envolve a formação da personalidade, do caráter, dos valores e das formas de se relacionar consigo, com o outro e com o mundo. Essa concepção aproxima-se das reflexões de Oliveira (2013), para quem o desenvolvimento resulta da participação da criança em experiências ricas e diversificadas, nas quais ela produz sua identidade, amplia suas formas de ser e pensar e se apropria da cultura de

modo ativo e criador. Trata-se, portanto, de uma visão que recusa a fragmentação do sujeito e reconhece a criança em sua multidimensionalidade.

Em diálogo com Vygotsky (1991; 1998), o desenvolvimento humano ocorre mediado pelas interações sociais e pelas práticas culturais, tendo a linguagem e o outro, especialmente o professor, papel central nesse processo. Ao compreender a aprendizagem e o desenvolvimento como processos interdependentes, mediados pelo brincar, pela interação e pelas experiências significativas, Anny expressa uma concepção que reconhece o lugar da infância e apresenta a instituição educativa como espaço de socialização, expressão, descoberta e produção de conhecimentos.

Ao mesmo tempo, a narrativa da professora explicita uma preocupação com a crescente antecipação de práticas do ensino fundamental na Educação Infantil. Ao afirmar que as crianças estão “deixando de ser crianças para ser robôs”, Anny denuncia práticas que reduzem a infância a uma etapa preparatória para o ensino formal, suprimindo o brincar, a imaginação e a ludicidade em favor da mecanização da aprendizagem, especialmente no que se refere à alfabetização. Essa crítica ecoa nas reflexões de Kramer (1998), que alerta para os riscos da escolarização precoce e para a perda do direito da criança de viver plenamente sua infância, transformando a Educação Infantil em objeto de controle e normalização do ensino mecânico. Essa denúncia se aproxima das críticas de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) à chamada pedagogia da transmissão, que concebe o conhecimento como algo pronto a ser repassado e que reduz a criança a uma posição passiva no processo educativo. As práticas educativas, no contexto das pedagogias transmissivas, se materializam em atividades mecanicistas centradas no uso excessivo de livros didáticos, fichas impressas e atividades repetitivas, voltadas quase exclusivamente ao desenvolvimento da leitura e da escrita, em detrimento de experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil, como o brincar, a exploração dos espaços, a interação e a expressão artística. Anny não nega a importância dessas habilidades, mas problematiza sua supervalorização e a forma como têm sido impostas às crianças, comprometendo a vivência plena da infância.

A colaboradora também reconhece a relevância dos diferentes espaços educativos, compreendendo que os ambientes educam e produzem aprendizagens. Sua narrativa sugere a necessidade de ampliar o uso dos espaços da instituição, rompendo com rotinas rígidas e padronizadas que regulam excessivamente os tempos, os corpos e as experiências das crianças. Nesse sentido, Oliveira (2011) adverte que um dos maiores riscos das propostas educativas para a Educação Infantil é a institucionalização excessiva da infância, que transforma a escola em

um espaço disciplinador, marcado pelo controle e pela mecanização das práticas, esvaziando o lugar das interações e das experiências significativas.

Para superar esse risco, torna-se fundamental repensar o espaço educativo como lugar de vida, de escuta e de múltiplas possibilidades. Barbosa e Horn (2008) defendem que os ambientes da Educação Infantil devem ser acolhedores e desafiadores, permitindo que as crianças explorem, expressem-se por meio de diferentes linguagens e construam autonomia e protagonismo. Essa perspectiva reforça a ideia de que o espaço não é neutro, mas constitui um elemento pedagógico central na organização das experiências infantis.

Barbosa (2009) aprofunda essa discussão ao propor que as instituições de Educação Infantil se configurem como espaços de produção de culturas infantis, nos quais o conhecimento emerge das interações, das linguagens e das práticas sociais compartilhadas. Essa concepção contrapõe-se ao modelo institucional tradicional, baseado na fragmentação do conhecimento e na divisão artificial das áreas de desenvolvimento. Ao reconhecer a criança em sua totalidade, essa abordagem rompe com a lógica que separa dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais, compreendendo que toda experiência envolve simultaneamente emoção, pensamento, corpo, imaginação e interação.

O relato de Anny, ao enfatizar o brincar como elemento estruturante da aprendizagem e do desenvolvimento, reforça uma concepção de Educação Infantil, na qual a vivência, a experimentação e a interação devem ocupar lugar central. Essa perspectiva encontra respaldo na teoria histórico-cultural, ao compreender o sujeito como um ser social, concreto e historicamente situado, cuja singularidade se constitui nas relações que estabelece com os outros e com a cultura (Vygotsky, 1988).

A partir dessa compreensão, destaco que o indivíduo se constitui pelos significados socialmente elaborados e pelos sentidos pessoais que produz a partir desses significados, sendo esses sentidos os orientadores de suas ações no mundo (Leontiev, 1978). Nessa perspectiva, o ser humano constitui-se por meio da atividade social, pois é na relação com o mundo e com os outros que produz sentido e se desenvolve historicamente.

No caso da criança, o brincar assume papel central nesse processo, pois, na infância, constitui-se como uma atividade social fundamental por meio da qual a criança se relaciona com o mundo, com os outros e com os elementos da cultura. O desenvolvimento infantil é compreendido como um processo contínuo de constituição, que se realiza na e pela interação social, em contextos histórica e culturalmente demarcados. Retomando a narrativa evidencio que a colaboradora Anny reconhece as tensões no desenvolvimento de sua prática na Educação Infantil, resultante de exigências formais quanto ensino da leitura e da escrita, em detrimento

das brincadeiras e interações e da preservação dos direitos das crianças de viverem suas infâncias.

A narrativa indica a responsabilidade do professor no sentido de selecionar, organizar e mediar experiências que respeitem o tempo da infância, valorizem as múltiplas linguagens e considerem a criança como um sujeito que pensa, sente, imagina, interage e se expressa de maneira complexa e singular. Trata-se de uma concepção que reafirma a Educação Infantil como espaço de formação humana integral, comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças e com o reconhecimento de seus direitos. No que se refere à forma como concebe o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil, afirma que as brincadeiras e interações são fundamentais para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, mas não explicita com esses processos se relacionam.

A narrativa apresentada por Dricca revela uma compreensão de aprendizagem e desenvolvimento articulada à ideia de que a criança se forma de maneira global e contínua, respeitando as diferentes fases do seu crescimento. A colaboradora reconhece que o desenvolvimento infantil envolve dimensões motoras, sociais, emocionais e cognitivas, que se produzem de forma integrada e se consolidam de uma etapa para outra. Essa concepção demonstra um entendimento de que a aprendizagem não é um processo isolado, mas algo que ocorre em estreita relação com o desenvolvimento e com as experiências vividas pela criança no ambiente educativo.

É possível inferir, a partir de sua narrativa, que Dricca concebe a aprendizagem como um processo progressivo, que se dá conforme a criança vivencia situações significativas e interage com o meio e que o desenvolvimento ocorre gradativamente, na qual cada fase contribui para o fortalecimento das habilidades necessárias à vida em sociedade. Recorrendo aos estudos de Vygotsky (1991), compreendo a aprendizagem não se reduz à aquisição de conteúdos, mas envolve a internalização de instrumentos culturais, valores e modos de agir, essenciais para a participação ativa na sociedade, bem como que o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e culturais mediadas. A narrativa, apesar de se referir à aprendizagem e desenvolvimento, não mostra as interfaces ou inter-relações entre esses dois processos.

A respeito das enunciações da colaboradora Dricca, quanto a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, concordo com Oliveira (2011) ao afirmar que o trabalho na Educação Infantil deve respeitar os ritmos e as necessidades das crianças, garantindo espaços de interação, brincadeira e descoberta. É por meio dessas vivências que a criança produz aprendizagens significativas e desenvolve sua autonomia, sua criatividade e sua capacidade de

se expressar no mundo. Concorde, também, com os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, (Brasil, 2009), que defendem o direito da criança de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se como eixos fundamentais do processo educativo.

A narrativa da colaboradora Dricca, registrada em seu diário de prática, evidencia uma compreensão de desenvolvimento integral das crianças, articulando as diversas dimensões, motora, social, emocional e cognitiva, que se consolidam processualmente. Para a colaboradora, a inserção da criança no ambiente educativo é fundamental para que a aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida em sociedade. Entendo que, conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que a Educação Infantil, não objetiva apenas o desenvolvimento de habilidades, mas visa a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar as demandas complexas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo. É conveniente ressaltar que BNCC (Brasil, 2017) por enfatizar o desenvolvimento de competências tem sido objeto de críticas e repercute em uma pressão excessiva sobre a Educação Infantil para antecipar resultados e aprendizagens formalizadas.

Na Educação Infantil, o foco no desenvolvimento de competências tende a ser interpretado como a necessidade de medir e direcionar o aprendizado para objetivos meramente técnicos, o que pode comprometer a essência dessa etapa educacional, que é o brincar, as interações, a descoberta e a produção do conhecimento a partir das experiências lúdicas e afetivas. Essa perspectiva pode levar a antecipação da escolarização formal, na qual o ritmo e as necessidades das crianças são desconsiderados, restringindo sua autonomia e criatividade.

Além disso, o modelo de competência pode fragmentar o desenvolvimento infantil ao enfatizar habilidades isoladas, em detrimento de uma visão integral da criança enquanto ser em constante interação com seu meio, como apontam autores que defendem uma pedagogia participativa e holística (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013; Barbosa, 2009). É fundamental que o conceito de competência na Educação Infantil seja mediado por uma perspectiva que respeite a singularidade das crianças, valorizando o processo, o tempo e as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, ao invés de apenas resultados observáveis e mensuráveis.

Dricca destaca a importância do ambiente educativo não apenas como espaço físico, mas como um contexto relacional e simbólico onde a criança se desenvolve. A esse respeito, Guimarães e Kramer (2009), apontam que o espaço educacional vai além da dimensão física, pois é um ambiente de interações e experiências significativas, o espaço comunica, educa e

revela concepções sobre infância, prática educativa e princípios orientadores do trabalho educativo. Horn (2004), também se refere ao espaço na Educação Infantil afirmando que é um parceiro ativo do professor na prática educativa, e não apenas um local de trabalho. Concordo com essa visão, pois a organização e o planejamento do ambiente podem favorecer ou restringir as aprendizagens infantis, dependendo da intencionalidade e do cuidado que se dedica a ele.

Sob uma perspectiva sócio-discursiva, o ambiente é compreendido como espaço de desenvolvimento do indivíduo, por meio das interações sociais e do uso da linguagem. Essa ideia está fundamentada na teoria bakhtiniana, que afirma ser “[...] a partir da convivência com os outros que o ser se constitui humano” (Bakhtin, 2017, p. 329). Em outros termos, a organização do ambiente educativo exige um olhar atento às reais necessidades das crianças, promovendo observação e escuta sensível.

A narrativa apresentada por Cyanne está centrada em destacar a importância do lúdico e das interações sociais como caminhos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Ao afirmar que busca oferecer propostas educativas lúdicas, mesmo diante da falta de recursos, demonstra compreender que aprender brincando é essencial para o crescimento das crianças, reconhecendo o brincar como linguagem e forma privilegiada de aprendizagem nessa etapa educativa.

É possível inferir que Cyanne concebe a aprendizagem como um processo que ocorre de maneira ativa e significativa, mediado pela brincadeira, pelo canto e pela socialização. Para a colaboradora, aprender vai além da aquisição de conteúdos institucionais como leitura e escrita, trata-se de uma experiência global, que envolve aspectos emocionais, cognitivos, motores e sociais. O desenvolvimento é compreendido como o resultado dessas vivências integradas, nas quais a criança é trabalhada “no todo”, ou seja, em suas múltiplas dimensões.

Kishimoto (2011) afirma que o brincar é uma atividade fundamental na Educação Infantil, pois promove a produção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Oliveira (2011), também destaca a importância de garantir à criança experiências educativas significativas, baseadas na ludicidade, na imaginação e na interação.

A narrativa da colaboradora Cyanne evidencia que compreende a aprendizagem como um processo vivencial e interativo, e o desenvolvimento como produção integral, resultante das experiências lúdicas e afetivas que permitem à criança desenvolver em todas as suas dimensões. Essa narrativa denuncia a falta de investimentos em materiais e recursos pedagógicos que possibilitem diversificar as propostas educativas e ampliar as oportunidades de aprendizagem das crianças, especialmente aquelas que valorizam os eixos estruturantes da Educação Infantil,

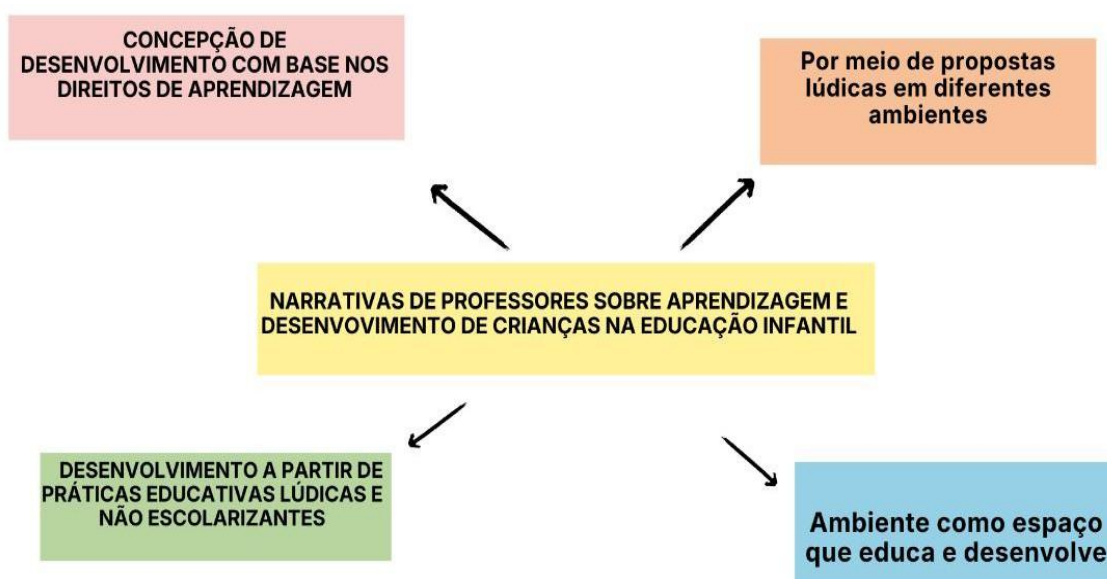
como a interação e a brincadeira.

A colaboradora Cyanne alerta para o risco de se adotar práticas prematura que escolarizam a Educação Infantil, que priorizam leitura e escrita de forma mecânica, tema também abordado por Kishimoto (2001), que define a escolarização na Educação Infantil como a introdução inadequada de conteúdos formais que desconsideram as experiências próprias da infância. A importância do lúdico é reforçada por Benjamin (2002, p. 85), que enfatiza: “[...] não há dúvida que o brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”. Ainda, conforme as ideias do autor, por meio do lúdico, a criança se desenvolve de maneira prazerosa, reconhecendo a si, o outro e o mundo. Destaco, portanto, a relevância de entender a natureza dos objetos próprios da infância que a criança cria e recria as demandas sociais, transformando-se em ser ativo, sócio-histórico e cultural.

A prática lúdica na Educação Infantil não só favorece o desenvolvimento das crianças, contribui, também, para a constituição de sua identidade e para o fortalecimento de sua autonomia e criatividade. Por isso, o professor deve planejar propostas que permitam à criança brincar, correr, expressar-se e interagir de maneira genuína, evitando práticas que as enquadrem em um modelo escolarizado prematuro e adultocêntrico, que nega os direitos da infância.

De modo geral, a narrativa da colaboradora Cyanne, do mesmo modo que as demais, faz referência a aprendizagem e desenvolvimento sem realçar, de modo explícito, com um pode afetar o outro. Em linhas gerais, segue a síntese de narrativas de professoras sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, na Figura 09 a seguir:

Figura 09: Síntese de narrativas sobre aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

As colaboradoras, em suas narrativas, expressam uma compreensão de aprendizagem e desenvolvimento infantil ancorada no reconhecimento das múltiplas dimensões da criança (física, social, emocional, motora e linguística) entendidas de forma integrada e indissociável. As professoras associam o desenvolvimento das crianças à garantia dos direitos de aprendizagem, defendendo propostas lúdicas vivenciadas em diferentes ambientes como caminhos centrais para aprendizagens significativas. As narrativas destacam práticas educativas não escolarizantes, nas quais o brincar, as interações e as experiências assumem papel estruturante do desenvolvimento infantil. Nesse conjunto de compreensões, o ambiente aparece como espaço que educa e desenvolve, ao ampliar as possibilidades de interação, exploração e produção de sentidos pelas crianças. Ao mesmo tempo, as colaboradoras apontam limites e tensões vividos no cotidiano institucional, o que reforça a necessidade de ampliar as discussões teóricas por meio da formação permanente de professores, especialmente no que se refere às concepções de aprendizagem e desenvolvimento que orientam as práticas na Educação Infantil.

3.2 Materialidade das práticas educativas na Educação Infantil

A materialidade das práticas educativas na Educação Infantil refere-se ao modo como as intenções educativas, os valores e concepções de infância se concretizam nos espaços, nos objetos, nas interações e nas práticas educativas cotidianas vividas pelas crianças e professores. A materialidade das práticas educativas implica analisar como o discurso educativo se transforma em prática concreta: nos arranjos espaciais, na seleção dos materiais, nas propostas de brincadeiras, nas interações mediadas e nas produções das crianças.

É na materialidade do cotidiano que se evidencia a coerência ou a tensão entre o que se enuncia teoricamente e o que se realiza na prática nas formas de organização dos ambientes educativos, das salas de referências nas escolhas dos materiais, nas linguagens expressivas, nos tempos e ritmos instituídos que se revelam as concepções de educação e de criança que orientam a prática educativa. Relativamente à temática, Ostetto (2000) enfatiza que o ambiente educativo expressa uma intencionalidade estética e ética, revelando como o professor organiza tempos, espaços e relações para favorecer o protagonismo das crianças.

Inspirada na perspectiva bakhtiniana, entendo a prática educativa como enunciado social e histórico, que ganha forma concreta por meio das interações e das mediações simbólicas e materiais que estruturam o cotidiano educativo. A prática é um dos espaços onde as concepções educativas se tornam visíveis e interpretáveis. Ao olhar para essa prática é perceptível o modo

como os espaços e os objetos falam sobre a infância e sobre o tipo de aprendizagem e desenvolvimento que se deseja promover.

Na Educação Infantil, o cuidar e o educar constituem dimensões indissociáveis da prática educativa, não podendo ser compreendidos como esferas separadas ou hierarquizadas. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o cuidado integra o processo educativo na medida em que envolve proteção, acolhimento, atenção às necessidades físicas, emocionais e relacionais das crianças, enquanto o educar se expressa na oferta de experiências que ampliam seus modos de compreender e agir no mundo. Nessa perspectiva, alimentar, higienizar, acolher, organizar o descanso, brincar e conversar são práticas que simultaneamente cuidam e educam, pois produzem vínculos, segurança e condições para a aprendizagem (Barbosa, (2006); Oliveira, (2012); Kramer, (2006). O cotidiano da Educação Infantil necessita constituir-se como um espaço em que o cuidado se realiza como ato educativo e o educar se concretiza nas relações que sustentam o desenvolvimento integral da criança.

Inspirada em Bakhtin (2011), destaco a prática educativa como espaço social, em que cada gesto, palavra, escolha de material ou organização do espaço constitui uma forma de dizer sobre a infância e sobre o papel da educação. A materialidade da prática educativa na Educação Infantil não se restringe ao plano físico dos objetos e ambientes, envolve, também, o plano discursivo que lhes dá sentido: os valores, ideologias e vozes sociais que atravessam essa prática educativa. O que se materializa nas práticas, portanto, são discursos sobre ensinar e aprender, sobre cuidar e educar, sobre o lugar da criança e do professor, assim como modos de fazer a educação acontecer.

Compreender o cuidar e o educar como focos de práticas discursivas na Educação Infantil implica reconhecer que essas práticas não se realizam apenas por meio de técnicas, mas por meio de sentidos que são produzidos nas interações cotidianas. Quando o adulto acolhe, orienta, organiza o espaço, nomeia sentimentos ou propõe uma atividade, está produzindo significações sobre quem é a criança, o que ela pode, como deve se comportar e como aprende (Bakhtin, (2011); Sarmiento, (2005); Corsaro, (2011). Nesse sentido, o cuidado deixa de ser uma dimensão meramente assistencial e passa a ser compreendido como prática cultural e relacional, atravessada por valores, expectativas e concepções de infância. Do mesmo modo, o educar não se restringe ao ensino de conteúdos, mas se realiza na produção de experiências, diálogos e vínculos que permitem às crianças participarem ativamente dos processos de construção de sentidos (Vygotsky, (2011); Kramer, (2006); Barbosa, (2013).

Olhar para a materialidade das práticas significa interpretar como o discurso pedagógico

se corporifica no cotidiano: nas interações entre adultos e crianças, na organização do tempo e do espaço, nas linguagens expressivas que circulam e nas formas de participação infantil que se produzem (ou se restringem). As pedagogias das infâncias, conforme defendem autores como Ostetto (2000), Kishimoto (2018) e Oliveira (2002), permitem compreender que cada escolha educativa revela uma concepção de criança, ora como sujeito de direitos e de cultura, ora como receptáculo de conteúdos prontos.

A análise da materialidade das práticas educativas possibilita evidenciar a tensão entre pedagogias transmissivas e pedagogias participativas. Enquanto as primeiras tendem a silenciar as vozes das crianças, priorizando a instrução e a reprodução de saberes, as segundas buscam criar condições para o diálogo, a escuta e a coautoria, reconhecendo a criança como sujeito ativo na produção do conhecimento e da cultura.

Ao adotar a abordagem bakhtiniana, compreendo que a prática educativa é sempre marcada por atos responsivos e responsavelmente situados, carregados de sentidos, valores e posições ideológicas. É nesse entrecruzamento entre o simbólico e o material, entre o dizer e o fazer, que se constitui a materialidade das práticas educativas na Educação Infantil: lugar onde se expressam, se confrontam e se reinventam as diferentes vozes que formam o campo educativo.

Dentro da materialidade da prática educativa na Educação Infantil, a organização das rotinas diárias configura-se como um elemento estruturante, uma vez que são necessárias para que as propostas educativas se realizem de forma coerente, proporcionando segurança e orientação às crianças. Segundo Barbosa e Faria (2000), as rotinas não apenas estruturam o tempo e o espaço das salas de referências, mas, também, favorecem a criação de hábitos, a autonomia infantil e a produção de relações sociais, funcionando como um suporte concreto para a materialização das práticas educativas. A rotina não é apenas um dispositivo administrativo, mas um componente fundamental da experiência educativa, que interage diretamente com os objetos, espaços e recursos utilizados no dia a dia das instituições educativas.

O desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil está intimamente vinculado à materialidade que compõe os espaços educativos e às rotinas que estruturam o cotidiano das crianças. A organização dos ambientes, os objetos disponíveis, os materiais educativos e a disposição dos tempos e propostas educativas que refletem concepções de infância, de crianças, de desenvolvimento e de aprendizagem, configurando-se como elementos constitutivos da prática educativa. Compreender a prática educativa nessa etapa implica reconhecer que ela se materializa nas interações entre crianças, professores, espaços e objetos,

bem como nas rotinas que dão ritmo e sentido às experiências vividas no contexto das instituições educativas. É nesse entrelaçamento entre materialidade e cotidiano educativo que emergem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, autonomia e formação integral e humana da criança pequena. A seguir apresento a análise sobre a organização das rotinas na Educação Infantil.

3.2.1 Organização das rotinas na Educação Infantil

As rotinas diárias que são organizadas contemplando os momentos de chegada, alimentação, brincadeiras, repouso e despedida configuram como eixos estruturantes da prática educativa, permitindo que o professor organize tempos e contextos de forma a garantir segurança, continuidade e oportunidades de descobertas às crianças. O desenvolvimento da prática educativa se dá na articulação entre o planejamento intencional, a mediação sensível do professor, a escuta atenta às expressões das crianças e a constante observação e reinterpretação das situações vividas, reconhecendo o cotidiano e sua materialidade como dimensões fundamentais da prática educativa na Educação Infantil.

Na perspectiva de Barbosa (2006), a rotina constitui uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver um trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Essa compreensão ultrapassa a ideia de rotina como uma sequência fixa de atividades, atribuindo à rotina o papel de organizar o tempo e o espaço de forma significativa, possibilitando às crianças segurança, previsibilidade e, ao mesmo tempo, liberdade para criar e experimentar.

Para o desenvolvimento da prática educativa é fundamental que o professor planeje a rotina considerando os seguintes aspectos: a estrutura do dia (tempos de cuidado, brincadeira, alimentação, repouso), a materialidade do ambiente (espaços, materiais, objetos) e a escuta das crianças (seus ritmos, interesses, singularidades). A articulação entre esses aspectos possibilita que a rotina ultrapasse a condição de mera sequência cronológica e passe a atuar como ferramenta de mediação entre as condições materiais, as práticas educativas e o sujeito-criança em formação.

Malaguzzi (1997) enfatiza que a rotina deve prever espaços de investigação, autonomia e expressão de cem linguagens, não privilegiando apenas a linguagem verbal escrita, em detrimento das demais, igualmente importantes para o pleno desenvolvimento das crianças. Para que isso aconteça é preciso pensar na flexibilidade das rotinas. A rotina flexível propicia a organização o tempo de forma aberta a adaptações, a diversificação de propostas e ao respeito

aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Barbosa (2006) analisa a rotina como dispositivo espaço-temporal que favorece a sistematização das ações, objetos, espaços e tempos, ressaltando que, quando desarticulada da materialidade da prática educativa, perde significado pedagógico.

A rotina deve integrar intencionalmente objetos, brinquedos e organização do ambiente, possibilitando que as crianças interajam, experimentem e desenvolvam a autonomia, a cooperação, tornando cada momento de rotina uma oportunidade de aprendizagem significativa. De acordo com as ideias de Malaguzzi (1998) o cotidiano das rotinas na educação das crianças deve ser tecido por ritmos flexíveis, capazes de acolher a curiosidade, o encantamento e o protagonismo infantil, reconhecendo que nada do que se faz com as crianças é insignificante, pois cada gesto, tempo e espaço comunica intenções educativas.

Barbosa (2000) ressalta que a rotina deve ser pensada reflexivamente, como parte de um currículo mais amplo, e não como sequência rígida de tarefas. O professor deve planejar a rotina com objetivos claros, observar as respostas das crianças e avaliar continuamente se os tempos, atividades e ambientes estão promovendo aprendizado e participação. Essa prática reflexiva permite ajustes constantes, garantindo que a rotina seja um dispositivo de desenvolvimento integral e de convivência significativa. As narrativas das colaboradoras revelam como são as rotinas no contexto das práticas educativas que desenvolvem:

Annete- Sempre iniciamos a aula seguindo a rotina: explorando os cartazes da sala, leituras e atividades. Chega a melhor hora para as crianças: o recreio, depois a merenda. Voltamos para a sala para continuação das atividades, encerrando com brinquedos ou massinha. Rotina essa que sofre modificações de acordo com a necessidade da turma e do momento. De forma coletiva ou individual tentamos contemplar o planejado, acompanhando, ajudando e incentivando as crianças a superar dificuldades construir conhecimentos com autonomia. Realizo minha prática ensinando e aprendendo com as crianças, tem dias mais fáceis, outros desafiadores. Às vezes conseguimos realizar o planejado, outras temos que fazer adaptações de acordo com a turma. A minha prática pedagógica sempre prioriza a criança, respeitando as diferenças e possibilitando vivências com aprendizagens significativas. Gosto do que faço, assim realizo a minha prática, dando sempre o meu melhor, contribuindo assim com minha equipe para ótimos resultados. (*Diário da prática*)

Anny- Assim, início recebendo as crianças, tem a rotina de sala de aula, que é calendário, chamada, cabeçalho que a gente preenche, com a data, conta quantas crianças vieram, quantas faltaram. A gente faz todo esse esquema todo dia. Tem a parte das leituras que na maioria das vezes tem a ver com o conteúdo que é estipulado pela SEMEC. A gente trabalha com o conteúdo e com a letra que também eles colocam lá na sequência didática. E a gente vai também

fazendo a atividade, por exemplo, a atividade xerocada e do livro de acordo com a letrinha que eles colocam, com matemática também, que é colocado pela SEMEC. Tem as partes, que falo que é mais leitura escrita, é leitura de texto, no quadro, vai trabalhar com a assimilação de letras. Tira um ou dois dias para matemática e os outros conteúdos ficam como forma de incentivar a leitura e a escrita. A gente não tira o momento assim para brincar por brincar, porque a criança precisa, é tudo voltado para leitura e escrita a brincadeira. Que a gente faz um desenho, é sobre um livro que a gente leu, tudo é voltado para esse eixo, resumindo a prática do segundo período, é essa, porque a gente é cobrado. A exigência até é maior. E até as crianças cobram, se eles forem fazer uma atividade para me dar um caderno, para desenhar, e eles perguntam, tia não vai ter a tarefa, não? A tarefa é escrever palavras, frases, elas cobram. **(Ateliê Biográfico)**

Dricca- rotina é praticamente a mesma todos os dias. Fazer a questão da acolhida, de receber bem as crianças para que elas se sintam bem, principalmente no maternal. É, essa questão. Essa da gente se sentir acolhida, é importante que a gente faça uma rotina, principalmente no maternal, como eu disse, que a criança já vem, totalmente com uma realidade de casa, só com os pais e e quando vem para a escola, a gente precisa colocar essa rotina para que ela se sinta segura no ambiente escolar e com as pessoas que trabalham nesse ambiente, não só a professora, mas a gente de portarias outras professoras e demais crianças.

Porque é um ambiente novo, a gente precisa organizar a rotina pensando nessa nesse bem-estar da criança. **(Ateliê Biográfico)**

Por isso trago para minha prática o olhar constante para criança, observando, respeitando suas vivências sociais, afetivas, cognitivas, seus conhecimentos prévios. Pois isso me ajuda a traçar estratégias, atividades que envolvam brincadeiras, jogos que promovam interação entre as crianças em sua rotina escolar e promovam também seu desenvolvimento integral. Acredito que todo empenho, esforço e dedicação não só meu mais de toda equipe do CMEI tem trazido bons resultados mesmo diante de tantos desafios, obstáculos que todo momento nos cerca. **(Diário da prática)**

Cyanne-Essa cobrança que acaba com o professor. A questão da leitura, que a gente sente a obrigação de todo dia estar voltando para o foco nessa parte da leitura e da escrita. Então, assim, tem que ter aqui, na rotina. As demais habilidades, só se der para encaixar no planejamento, porque a gente é cobrada, a cada 15 dias na formação. E, assim, a nossa realidade do segundo período, acaba se pegando mais aqui essa sequência didática Como eles não tiveram na pandemia, tem criança que voltou, não sabia nem correr. Tem criança que não tinha uma condenação, não sabia falar. A questão da oralidade ele não tinha. Então, a criança tem que ser trabalhando no todo e está faltando esse equilíbrio. [...] está faltando isso, é o brincar. A socialização, a interação. Os dois lados são importantes. A criança tem que ler, tem que escrever, tem de aprender livro, isso

aí vai fazer parte da vida dela. Faz parte do nosso cotidiano. Mas sim, acho que está faltando, um equilíbrio. A gente perdeu esse equilíbrio que está faltando. Tem isso também que deixa as crianças a todo momento, fora da escola acho que tem uma criança que que passa até 4 horas da manhã no celular, acorda, 11 horas só para almoçar, tomar banho e vir para a escola. Porque a gente acredita ou não, a gente está em outra realidade **(Ateliê Biográfico)**

Annete expressa, em sua narrativa, que compreende a Educação Infantil como um espaço em que prática educativa se organiza de forma intencional e, ao mesmo tempo, flexível, colocando as crianças no centro do processo educativo. A colaboradora descreve sua rotina informando que inicia o dia explorando os cartazes da sala, realizando leituras e propondo atividades diversas. Esses momentos, marcados pelo uso da linguagem, inserem as crianças em práticas discursivas e sinalizam que o aprendizado se dá por meio da interação. Conforme afirma Bakhtin (1997), a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas ferramenta por meio da qual os sujeitos se constituem social e historicamente e produzem sentidos.

Ao relatar sobre a rotina também a colaboradora Annete momentos faz referências ao recreio, como momento valorizado pelas crianças, mas não informou como é organizada sua rotina. Embora muitas vezes vistos como pausas, os períodos de recreios são essenciais, pois constituem espaços de convivência, negociação, de produção de vínculos afetivos e de circulação discursiva, considerando-o conforme a abordagem discursiva. É pertinente pensar o recreio a partir de Vygotsky (1998), por constituir espaço em que ocorrem muitas interações sociais, diálogos, e que, em virtude das interações vivida pelas crianças contribui para ampliar sua compreensão de si, do outro e do mundo. O cotidiano das instituições educativas não se resume às propostas educativas planejadas, mas se estende a todas as situações que permitem experiências de compartilhamento, desenvolvimento e aprendizagem.

Barbosa e Horn (2001) destacam que organizar o cotidiano das crianças nas instituições educativas exige planejamento atento às características do grupo, considerando suas necessidades e ritmos. As autoras ressaltam a importância de o professor observar as brincadeiras, acompanhar como se desenrolam, perceber os espaços mais utilizados, identificar o que desperta maior interesse e perceber os momentos em que as crianças estão mais tranquilas ou agitadas, ajustando as atividades de forma sensível às dinâmicas do grupo.

Uma característica importante sobre a rotina da prática educativa da colaboradora Annete diz respeito à flexibilidade do planejamento, que é previsível, característica necessária diante da complexidade do trabalho docente. A professora afirma que, embora o planejamento seja elaborado com intencionalidade, nem sempre pode ser seguido exatamente como previsto,

sendo necessário realizar adaptações de acordo com as necessidades da turma. Essa postura revela sensibilidade pedagógica e compreensão da criança como sujeito singular, que aprende em ritmos e modos diversos. Respeitar as diferenças, seja de ritmos de aprendizagens, seja de outra natureza, revela a importância de práticas educativas que reconheçam a diversidade e assegurem experiências ricas e significativas a todos, como recomenda Oliveira (2012).

O brincar aparece em dois momentos da rotina da prática educativa da colaboradora: no recreio e no encerramento das atividades diárias. Diante dessa constatação, considero importante questionar: O brincar na rotina da colaboradora é planejado? Qual o objetivo de finalizar o dia com brinquedos ou massinha?

Essas indagações não têm respostas nas narrativas analisadas, mas foram inseridas aqui para defender a necessidade de valorizar a essência do brincar na Educação Infantil, que, segundo Kishimoto (2010), possibilita à criança a exploração do mundo, a vivência de diferentes emoções, a tomar decisões e desenvolver habilidades cognitivas e sociais. Esses momentos reforçam a ideia de que as instituições educativas são espaços de convivência, de brincar e de experimentação, e não apenas de tarefas formais.

A narrativa de Anny apresenta uma rotina marcada pela organização, pela repetição de procedimentos diários e pela forte influência das exigências institucionais em relação ao ensino sistemático da língua escrita. A rotina de sua turma tem início a partir de atividades estruturada (são permanentes), tais como: práticas de leitura do calendário, chamada, cabeçalho e contagem de crianças. As atividades seguem com práticas de leitura, escrita e matemática, orientadas por sequências didáticas produzidas por técnicos da SEMEC, sem a participação de professores. Ao informar que essas práticas fazem parte do cotidiano da instituição, a professora revela tanto a sistematização do trabalho, quanto o peso das prescrições curriculares e as cobranças pela alfabetização precoce das crianças. Essa narrativa leva a inferir que a prática da Anny se encontra fortemente atravessada por demandas externas, que delimitam, e limitam, o que pode ou deve ser realizado.

Barbosa (2000) argumenta que a rotina pode assumir um caráter de dominação quando desconsidera aspectos essenciais dos sujeitos, como seu ritmo, participação, relação com o mundo, liberdade, imaginação, consciência e formas de sociabilidade. Nesse sentido, a autora explica que, ao transformar-se em uma simples sequência de ações rigidamente prescritas, a rotina leva as pessoas a repetirem gestos que não lhes pertencem, resultando em um cotidiano sem significado, marcado pela rigidez e pela falta de sentido.

A reflexão da autora alerta a pensar o papel da rotina na Educação Infantil. Ao afirmar que a rotina pode se transformar e uma tecnologia de dominação, chama atenção para o risco

de organizar o cotidiano educativo de forma mecânica, engessada e desumanizadora. Quando a rotina é pensada apenas como controle e repetição, deixa de ser um dispositivo pedagógico e passa a ser um mecanismo que limita o desenvolvimento e a vivência significativa das crianças. Por isso, a autora propõe uma rotina que favoreça a produção de sentido, a autonomia e a participação, contribuindo para um cotidiano vivo, flexível e humanizador.

A narrativa de Anny evidencia que grande parte das propostas é desenvolvida de forma predominantemente formal e diretiva, com foco na assimilação da letra, na leitura de textos e no preenchimento de tarefas xerocadas. Nesse contexto, a criança participa mais como executora de atividades do que como autora de discursos, o que limita o potencial dialógico defendido por Bakhtin (1997). A narrativa mostra que o brincar, linguagem primordial da infância, aparece ressignificado como dispositivo pedagógico para reforçar a leitura e a escrita. Quando Anny afirma que “[...] a gente não tira o momento assim para brincar por brincar, porque a criança precisa, é tudo voltado para leitura e escrita”, fica evidente que o direito de brincar é negado às crianças. Essa realidade contrasta com o que recomenda Kishimoto (2010), ao propor o brincar como prática cultural e simbólica essencial para a criança elaborar sentidos, explorar linguagens e interagir com o mundo.

O brincar se reduz à função pedagógica que limita a potência discursiva e criativa da criança, restringindo sua participação plena no processo educativo. Outro ponto relevante é a relação entre as crianças e as expectativas educativas. Quando a professora relata que as próprias crianças perguntam se “não vai ter tarefa”, observa-se que já incorporaram a lógica das instituições educativas que valorizam a escrita formal como atividade legítima. Esse processo, como explica Vygotsky (1998), evidencia a internalização das práticas culturais que as crianças se apropriam dos discursos e expectativas do meio institucional e passam a agir de acordo com eles. A valorização da tarefa escrita, mesmo pela criança pequena, indica como a cultura escolar atravessa e molda seus modos de pensar e participar.

A alfabetização, quando desenvolvida em práticas discursivas significativas, possibilita que a criança participe ativamente dos processos de leitura e escrita, interpretando e produzindo sentidos. Na narrativa de Anny, observa-se que a alfabetização ocorre predominantemente por meio de atividades formais prescritas, o que pode limitar o contato com práticas reais de leitura e escrita, importantes para o desenvolvimento da autoria textual.

A narrativa revela a posição subjetiva da professora diante dessas exigências. Anny afirma explicitamente que “a gente é cobrado”, revelando que suas escolhas pedagógicas estão profundamente condicionadas pela estrutura institucional. Nesse sentido, a professora atua em meio a tensões típicas da Educação Infantil contemporânea: de um lado, o compromisso com o

desenvolvimento da criança em sua integralidade, de outro, a pressão para antecipar conteúdos formais de alfabetização. Oliveira (2012) destaca que o professor da Educação Infantil precisa produzir práticas que respeitem as especificidades da infância, mesmo diante das exigências curriculares, desafio que se torna evidente na narrativa de Anny.

Em síntese, a prática descrita revela uma infância escolarizada precocemente e uma professora que, embora consciente da importância das experiências lúdicas e dialógicas, encontra limites estruturais para realizá-las plenamente. O relato expressa as contradições vividas por muitos profissionais da Educação Infantil, que trabalham entre os direitos das crianças e as exigências institucionais preocupadas meramente com resultados.

A narrativa de Dricca revela uma rotina no contexto da Educação Infantil, especialmente no maternal, como elemento estruturante da experiência das crianças e condição essencial para o estabelecimento de vínculos positivos. O momento da chegada, em particular, representa uma oportunidade de acolhimento que influencia profundamente o modo como a criança se sente durante todo o dia. Esse ato inicial pode ser compreendido, à luz de Buber (1977), como um encontro no qual o outro é reconhecido em sua singularidade e dignidade. Assim, acolher as crianças não é apenas cumprir um rito institucional, mas instaurar uma relação genuína e ética, que fundamenta todas as demais interações no ambiente educativo.

Dricca narra que ao ingressar no CMEI, a criança traz consigo um conjunto de vivências familiares, sociais, afetivas e culturais. Esse processo de transição demanda mediações sensíveis, pois, como afirma Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre nas interações sociais e por meio da apropriação cultural mediada pelo outro. Nesse sentido, a rotina educativa funciona como uma ponte entre a realidade doméstica e a educativa, permitindo que a criança compreenda gradualmente o funcionamento do novo ambiente em que está inserida.

Barbosa (2006) explica que os exemplos de rotinas e suas formas de representação têm a finalidade de ajudar as crianças a compreenderem a noção de tempo, percebendo a sequência das atividades diárias, semanais ou mensais. A autora ressalta que isso permite que aprendam a organizar o tempo de acordo com seus interesses, desenvolvendo, também, a capacidade de antecipar acontecimentos e participar ativamente de sua vida pessoal e coletiva, isto é, a apropriação das rotinas por crianças e professoras pode contribuir para uma nova forma de organização do cotidiano.

Sob a perspectiva de Wallon (2007), a rotina desempenha a função de organizador afetivo, ajudando a criança a lidar com as constantes mudanças emocionais, características da primeira infância. Essa concepção alinha-se às contribuições de Barbosa (2012), para quem a rotina, além de necessária, deve ser flexível, acolhedora e capaz de respeitar as necessidades

individuais e coletivas do grupo. Em vez de ser rígida e engessada, deve atuar como estrutura que orienta os tempos da criança, promovendo segurança e autonomia.

Segundo os autores mencionados anteriormente, a rotina é uma ferramenta de organização temporal e/ou pedagógica, mas também uma forma de organização afetiva, que auxilia a criança a compreender e lidar com suas emoções, visto que uma certa previsibilidade de acontecimentos cotidianos pode gerar um sentimento de segurança e continuidade, permitindo que a criança se sinta amparada para explorar, vivenciar e se relacionar com os ambientes e com os outros. A rotina precisa ser flexível, acolhedora e responsiva, capaz de atender as necessidades individuais quanto às coletivas. Ao invés de impor rigidez e engessamento, propor uma estrutura de referência, que orienta os tempos da criança, respeitando cada ritmo e favorecendo sua autonomia. A organização da rotina, não deve se transformar em controle excessivo, mas em uma base segura a partir da qual a criança pode agir, participar e produzir sentidos.

Do mesmo modo, Kramer (2007) enfatiza a necessidade de valorizar as múltiplas linguagens infantis e de organizar a rotina de modo a garantir tempos reais de interação e expressão. Além disso, as interações entre pares, discutidas por Corsaro (2009), são fundamentais para a construção das culturas infantis, espaços nos quais as crianças elaboram significados compartilhados e constroem suas identidades.

Conforme as enunciações de Dricca, o planejamento das rotinas é marcado por muitos desafios presentes no cotidiano educativo, mas o trabalho coletivo da equipe do CMEI tem favorecido o fortalecimento das relações docentes, embora aceitem as imposições se resistências. Outro aspecto das enunciações da colaboradora que merece realce é que percebe que as crianças chegam confiantes no CMEI, participam das atividades e interagem com colegas e adultos, vivendo diferentes encontros. Buber (1977) expressa como essência da educação o autêntico encontro humano, que deve ser baseado na presença, na escuta e na disponibilidade, assim, a rotina deixa de ser apenas um conjunto de horários para se tornar uma experiência de humanização, na qual cuidado, afeto e brincadeira se entrelaçam à intencionalidade educativa.

A narrativa da professora Cyanne evidencia tensões profundas vividas na Educação Infantil no contexto de Teresina/Pi, revelando um cenário em que as exigências institucionais entram em conflito com as necessidades reais das crianças e com os princípios legais que regem a Educação Infantil. Analisando a narrativa da colaboradora, considero coerente recorrer aos estudos de Bakhtin (2011), que afirma que os enunciados de cada indivíduo são marcados pela presença de múltiplas vozes (neste caso, vozes da instituição que exige foco constante na leitura e na escrita, vozes de diferentes sujeitos da prática educativa, entre outras). Essas vozes, em

constante tensão, criam um campo discursivo heterogêneo no qual a professora se vê obrigada a negociar sentidos, revelando o descompasso entre as exigências institucionais e os direitos das crianças na Educação Infantil.

Ao analisar essa narrativa, fica evidente as cobranças institucionais, marcadas por metas de desempenho e avaliações frequentes, tendem a transformar essa relação no qual a criança passa a ser vista por meio de indicadores e exigências padronizadas. A narrativa da professora Cyanne revela a consciência sobre a seguinte ruptura: reconhece que para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, é necessário priorizar o brincar, a interação e a socialização, mas se vê presa a um modelo educativo que privilegia tem como meta resultados de aprendizagens, imediatos e quantificáveis.

As contribuições de Oliveira (2002), Barbosa (2006) e Horn (2003) permitem compreender a crítica explicitada no relato da professora, especialmente quando revela que muitas práticas só são realizadas “se der para encaixar” na rotina (o brincar, por exemplo). Quando a rotina passa a ser determinada mais por pressões institucionais do que pelas necessidades infantis, perdem sua função de acolhimento e de segurança, como se evidencia na experiência relatada pela professora.

Nessa mesma direção, Barbosa (2006) defende que a rotina deve acolher o cotidiano real das crianças e garantir que o dia na instituição educativa não seja reduzido a uma sequência mecânica de tarefas. Para a autora, é preciso compreender o cotidiano como espaço vivo e relacional, construído coletivamente e sensível às demandas do grupo. A narrativa da professora, ao mostrar que determinadas habilidades só são trabalhadas quando há “espaço” entre outras imposições, revela justamente o contrário: um cotidiano escolar comprimido, onde a rotina não se organiza a partir das crianças, mas a partir de expectativas externas e burocráticas.

Horn (2003), por sua vez, enfatiza o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, defendendo que precisa ocupar lugar central nos tempos e espaços da rotina. Quando a professora relata que o brincar tem sido reduzido pelas exigências de alfabetização precoce, evidencia uma situação que é alvo de crítica da autora: a ruptura do equilíbrio entre cuidar, educar e brincar. A diminuição do espaço para o brincar representa, não apenas uma mudança organizacional, mas a perda de uma prática fundamental para o desenvolvimento infantil.

Ao refletir sobre a narrativa de Cyanne, percebo que a crítica recai sobre uma rotina que deixou de se constituir como dimensão educativa e pedagogicamente significativa do cotidiano e passou a assumir a função de mecanismo de controle e de cumprimento de metas institucionais. Barbosa (2006) e Horn (2003) defendem que uma Educação Infantil de qualidade

exige uma organização do tempo e do cotidiano que respeite os ritmos das crianças, acolha suas experiências e assegure a centralidade do brincar, elementos que, segundo o relato da professora, vêm sendo progressivamente comprometidos no contexto institucional.

A narrativa de Cyanne denuncia um cenário marcado por conflitos discursivos, pressões institucionais e fragilizações da infância, mas também evidencia resistência e compromisso ético. Ao reivindicar equilíbrio, a professora reivindica a própria essência da Educação Infantil: uma prática que valoriza o brincar, a interação, a linguagem, o corpo e a integralidade da criança. Sua voz expressa o esforço de manter, em meio às demandas externas, um espaço de encontro genuíno e humanizador e de diálogo.

Em síntese, as narrativas das quatro colaboradoras, mostram que a rotina na Educação Infantil aparece como um eixo estruturante do trabalho educativo, porém vivenciado de maneiras distintas diante das demandas institucionais e das necessidades das crianças. Annete enfatiza uma rotina flexível, que se adapta ao grupo e busca garantir aprendizagens significativas, conciliando planejamento e acolhimento. Dricca reforça a importância da rotina como segurança emocional, sobretudo no maternal, ressaltando o acolhimento como base para o desenvolvimento integral.

Em contraste, Anny descreve uma rotina fortemente determinada pelas exigências da SEMEC, marcada por atividades voltadas quase exclusivamente para leitura e escrita, reduzindo o espaço do brincar e submetendo a prática educativa e seus sujeitos à cobrança por resultados. Cyanne confirma explicitamente os impactos dessas pressões, destacando a perda de equilíbrio entre cuidar, educar e brincar, consequência de uma rotina comprimida por metas de alfabetização precoce. As narrativas revelam tensões entre práticas que buscam respeitar o ritmo e os direitos das crianças e práticas moldadas pelas exigências e pressões externas, evidenciando a disputa entre uma rotina que acolhe e outra que controla e cerceia direitos das crianças.

As narrativas das professoras revelam que a rotina na Educação Infantil envolve, por um lado, o acolhimento, o brincar e a atenção às necessidades reais das crianças, e, por outro, as demandas institucionais e as cobranças por resultados. Quando o peso de um lado se sobrepõe o outro, a prática educativa tende a perder equilíbrio, comprometendo o desenvolvimento integral infantil. A Educação Infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento integral das crianças, pois estabelece bases importantes para a aprendizagem ao longo da vida. Experiências significativas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da expressão, por meio de diferentes linguagens, precisam ser privilegiada na educação das crianças. No prosseguimento das análises, contemplo como se dá o desenvolvimento da prática educativa na

Educação Infantil.

3.2.2 Desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil

O desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil exige um processo contínuo de reflexão, de planejamento e de ressignificação dessa prática, conforme as demandas apresentadas. Essas práticas são produzidas com intencionalidade pedagógica, devem atender às necessidades das crianças, seus direitos, o ordenamento legal que a orienta, bem como necessita de condições materiais e simbólicas para assegurar o objetivo principal da Educação Infantil: o desenvolvimento integral das crianças.

A prática educativa não é composta apenas por condições materiais (espaços, mobiliários, materiais e objetos disponíveis, entre outros), mas por aspectos simbólicos, importantes na produção das experiências infantis e nas práticas educativas (imaginação, manifestações culturais, pressões, relações afetivas, entre outros). Para a análise sobre como ocorre o desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil, as narrativas das colaboradoras revelam:

Annete: Eu acho que a gente deveria ter espaço, material que fazia essa diferença na vida da criança com mais eficácia. Mas como a gente não tem mesmo, as condições são precárias, eu ainda fico muito triste quando eu não consigo, para o maternal com a gente aqui, ele passa o primeiro, ele passa o segundo e ainda sai com muita dificuldade, sem o básico. E essa cobrança da SEMEC, de só cobrar. E para a gente é difícil. elaborar material didático, nunca gostei desse negócio de sucata. Hoje, minha bolsa, eu carrego sempre massa de modelar, porque é uma coisa os olhos deles chega a brilhar, uma massa simples de modelar. É porque a massa eu posso dividir e brincar. Porque assim, as interações da criança, a SEMEC está deixando de lado. A criança brincando ela aprende. A carência hoje é tão grande, porque hoje tem um celular eu não tenho mesmo nada, para brincar. Que o material tudo é muito caro, para comprar um brinquedo. Ver eles interagindo assim, produzindo a coisa. Mas tem que ser tirado do bolso, né? Porque a SEMEC não tem. E essa é a realidade, mas dentro dessa realidade mesmo dura e crua, a gente consegue muita coisa. Somos três professoras muito responsáveis, quatro professoras comprometida, responsável bem pelo. Eu acho muito bonito o que é produzido, o professor tirando o bolso para produzir, para comprar, para pedir para pai, essas coisas. (**Ateliê Biográfico**)

Anny- Mesmo assim, não me sinto autônoma para realizar todas as atividades que considero importantes para o desenvolvimento das crianças, como exploração da área externa, da sala, utilização de brincadeiras, músicas, arte que são extremamente importantes para o ser humano, pois utilizo quase sempre como um meio para aquisição das habilidades de leitura e escrita. Faço a reflexão sobre a criança, sobre como é a criança que estamos atendendo com as suas

demandas e que práticas devemos realizar almejando que ela se desenvolva plenamente essencial para o sucesso do processo pedagógico. Diante do currículo que está posto de forma geral. Qual o espaço para trabalhar? Eu coloquei aqui, até eu não autonomia para fazer essas atividades, obedecendo os direitos que que as crianças têm. Que é sempre o quando a gente utiliza, quando você vai trabalhar arte, com o objetivo da leitura e da escrita, música do mesmo jeito, leitura e escrita. No final de tudo é a leitura escrita, sendo que essas áreas do conhecimento são importantes para eles desenvolverem a criança. Aí, faz parte da sociedade, música, arte, o desenho, leitura também, quando vai trabalhar um livro. É quase sempre voltada para ensinar alguma coisa, não pelo prazer de ler. A gente percebe que não está respeitando as diferenças linguagens. A gente não tira da nossa cabeça aqui tudo e inventa tudo aqui dentro da escola. A gente trabalha para uma rede. E isso interfere muito. Tem essa questão do ambiente também, para sair aqui é sol, não tem espaço adequado, para a gente fazer uma brincadeira, fazer alguma coisa fora da sala. **(Ateliê biográfico)**

Diante desse contexto, percebo que a prática educativa deva ser planejada de forma crítica e levado em consideração as demandas dos alunos no meu caso, quando planejo utilizo o currículo da educação infantil do município de Teresina e as diretrizes da educação infantil, no entanto, não deixo de verificar as necessidades da minha turma e da comunidade que cerca a escola. Mesmo assim, não me sinto autônoma para realizar todas as atividades que considero importante para o desenvolvimento das crianças, como a exploração da área externa da sala, utilização de brincadeiras, músicas e artes pela importância que elas têm para o ser humano, pois utilizo como um instrumento para aquisição das habilidades de leitura e escrita. **(Diário da prática)**

Dricca-Com relação ao que a gente faz na prática mesmo, é colocar de acordo com o que a secretaria nos impõe, entre aspas. Nós temos a liberdade aqui, graças a Deus, a gente tem a liberdade de diversificar bastante. Mas a nossa prática, propõe que a criança se desenvolva em todos os aspectos. É o que eu procuro fazer na minha prática. Eu trago os meus conteúdos sempre com uma dinâmica, mesmo que não seja uma brincadeira. Eu procuro colocar na minha aula, uma música, um joguinho para que a criança fique menos enfadada, porque é muito tempo para ela ficar na sala de aula. Então, eu sempre trago para sala, às vezes eu fico pecando na tarefa. Porque o registro em si é muito importante para mim, mas não é mais importante do que a criança brincar com aquele conteúdo, vamos dizer assim. Se a gente está trabalhando as vogais, eu trago um tapetinho, mas eu trago um quebra-cabeça, é às vezes uma música, uma historinha relacionada com as vogais, para não ficar só na questão do papel, como eu disse, e não ficar só minha fala. Então, a minha prática eu desenvolvo basicamente com uma parte mais lúdica, para que a criança se sinta bem e não fique tanto tempo só no papel. É cobrado, agora na semana passada, foi sorteada lá para apresentar os resultados. Quando chegou lá, tiraram o segundo período, foi questionado por que o resultado era aquele? Porque o resultado estava abaixo do desejado. Ela foi explicar, porque a turma já veio com essas dificuldades. Já veio do maternal, do primeiro e saiu também com dificuldades. Lá na SEMEC todo mundo cobra resultado. Cobram nós professores, cobram os pais, cobram a

escola, a SEMEC, entendeu? O professor é chamado nas formações, leva as fichas lá, aí tem uns sorteios, a gente tem que falar, às vezes de cada criança. Porque aquela criança está naquele nível coloca lá uma previsão para o mês seguinte. Quando a gente vai apresentar. (ateliê biográfico)

Cyanne- É eu acho que assim, mudou muito, a gente está tentando se adaptar, porque as crianças de hoje, a realidade delas, é diferente da nossa. Tem criança que não sabe cantar música infantil. Assim que a gente voltou da pandemia, eles não sabiam cantar, a gente fez um projeto de música infantil, eles não conheciam uma música, a criança do segundo período. Esse ano as crianças já conhecem, brinca, canta a questão da socialização, para a gente ver como é importante a Educação Infantil. Como é importante essa parte, do desenvolvimento. O sistema educacional atualmente está muito mais preocupado com a leitura e a escrita. Das crianças do que no desenvolvimento dela como todo. Essa cobrança de resultado em cima dos professores acarreta um planejamento voltado mais para atingir essa meta, esse objetivo. Na minha prática educativa, tento conciliar no que eu acredito, no desenvolvimento da criança como um todo, no que se é cobrado pelo sistema, tentando adequar. Meu maior obstáculo é a falta de recursos e estruturas adequadas para realizar essas atividades, porém não me impede de desenvolvê-las, com casa feita na sala. Apesar dos poucos recursos, tento ofertar uma aula lúdica em que possa interagir, socializar aprender, brincar, cantar, a desenvolver as habilidades que são importantes na Educação Infantil. (ateliê biográfico)

A narrativa de Annete evidencia, os desafios enfrentados no desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil em contextos marcados pela precarização material e pela cobrança institucional desarticulada da realidade educativa. Seus relatos permitem compreender como o cotidiano educativo, que se constrói a partir de tensões e pressões, entre o que é prescrito pelas instâncias administrativas e o que é possível realizar concretamente no espaço das salas de referências, especialmente quando se trata do direito da criança de aprender por meio do brincar e das interações. A narrativa da colaboradora revela falta de condições materiais para o desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil, é possível deduzir que a precariedade em relação aos brinquedos e a outros materiais seja decorrente dos objetivos da gestão educacional no município de Teresina, que não valoriza as interações e brincadeiras, como eixo fundamental da primeira etapa da educação básica. Entendo que a ausência de recursos pedagógicos compromete essa organização e limita as possibilidades de aprendizagem, sobretudo das crianças em situação de vulnerabilidade social.

Quando a colaboradora Annete relata que a massa de modelar provoca encantamento nas crianças e que possibilita interações significativas entre elas, sua narrativa dialoga com a concepção de Kishimoto (2011) sobre o brincar, na medida em que reconhece o brinquedo como mediador das aprendizagens e das interações sociais. Kishimoto (2011) ratifica o brincar

como o eixo estruturante das práticas educativas na Educação Infantil, destaca que o brincar não se reduz a uma atividade espontânea, mas constitui uma linguagem própria da infância, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural da criança.

Além disso, a colaboradora Annete afirma que as interações e o brincar são negligenciados pela SEMEC, que supervaloriza o ensino da leitura e da escrita. Oliveira (2010) assume que as interações e o brincar como centrais para a constituição das crianças. A autora afirma que a criança se desenvolve nas interações com os outros, com os objetos e com o ambiente, que o papel da instituição de Educação Infantil é organizar tempos, espaços e materiais que favoreçam essas interações e as brincadeiras.

A crítica à precariedade das condições materiais também pode ser analisada à luz de Kramer (2006), que problematiza a histórica desvalorização da Educação Infantil no Brasil. Segundo a autora, a falta de investimento revela uma concepção assistencialista de Educação Infantil ainda presente no contexto brasileiro, segundo a qual o trabalho educativo com crianças pequenas é secundário. A colaboradora informa que utiliza seus próprios recursos financeiro para suprir carências institucionais, referentes à falta de materiais. Embora esse fato demonstre responsabilidade e compromisso profissional, não pode ser naturalizado, pois transfere-se aos professores as responsabilidades que deveriam ser assumidas pela SEMEC.

A narrativa de Annete expressa uma contradição recorrente nas políticas educacionais: a exigência de qualidade na educação das crianças e de resultados, sem a garantia de condições adequadas de trabalho, sem valorização e respeito aos professores. Barbosa (2013) destaca que a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à oferta de materiais, espaços adequados e formação docente, e não apenas à dedicação individual do professor. A cobrança institucional, quando desconsidera essas condições, tende a produzir sentimento de frustração, como evidenciado pela colaboradora Annete.

As narrativas de Anny, registradas no diário da prática e no ateliê biográfico, revelam um campo de tensões que atravessa o desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil, especialmente no que se refere à autonomia do professor e ao reconhecimento das múltiplas linguagens da criança. Essas narrativas expressam, não apenas vivências individuais de uma professora, mas sentimentos coletivos de frustração diante da falta de condições de trabalho e de respeito à autonomia docente, aspectos recorrentes de enunciados dialógicos, constituído nas interações entre diferentes vozes que circulam no espaço institucional (Bakhtin, 2011).

A centralidade atribuída à leitura e à escrita, mesmo em práticas envolvendo música, arte e brincadeiras, evidencia a força de um discurso pedagógico hegemônico que privilegia a

antecipação da alfabetização. Esse movimento reduz a polifonia do currículo e transforma linguagens expressivas em instrumentos utilitários, esvaziando seus sentidos próprios enquanto experiências estéticas e culturais. Explicito que compreendo o direito das crianças de ter acesso à leitura e à escrita, desde que se respeitem seus direitos às infâncias e que possam viver, por meio de atividades lúdicas, o letramento.

Explicito, também, que a Educação Infantil é uma etapa da educação básica em que as interações, o brincar, a arte, a música e o movimento não devem estar subordinados a objetivos instrumentais, posto que constituem direitos da criança e eixos estruturantes da prática educativa. Kishimoto (2011) argumenta que o brincar é uma forma legítima de aprendizagem e expressão da infância, fundamental para o desenvolvimento integral, e não apenas um recurso metodológico para outras áreas do conhecimento. Quando Anny narra que as diferentes linguagens são utilizadas quase sempre com a finalidade de ensinar leitura e escrita, evidencia um distanciamento entre a concepção legal da Educação Infantil no Brasil e as práticas efetivamente autorizadas pelo currículo da rede municipal de ensino de Teresina. A narrativa da colaboradora, portanto, reconhece que o currículo em desenvolvimento em sua prática educativa limita reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, configurando uma prática marcada pela heteronomia e pela submissão a prescrições externas.

Do ponto de vista bakhtiniano, essa tensão pode ser compreendida como um embate entre discursos de autoridade e discursos da experiência. Os discursos oficiais tendem a se impor como verdades acabadas, enquanto os discursos vividos buscam sentidos mais flexíveis e situados (Bakhtin, 2011). No caso de Anny, o planejamento pedagógico emerge como um espaço de negociação, no qual a professora tenta articular as diretrizes curriculares às demandas concretas da turma e da comunidade, ainda que reconheça os limites de sua autonomia.

Oliveira (2010) destaca que as interações e o ambiente educativo são elementos centrais na Educação Infantil, pois é na relação com o espaço, com os objetos e com os pares que a criança produz conhecimentos e significados. A ausência de espaços externos adequados, mencionada por Anny, compromete as experiências educativas e indica é preciso entender que o contexto extraverbal é inseparável do enunciado, assim, a precariedade do ambiente educativo interfere diretamente nas possibilidades discursivas e educativas do professor (Bakhtin, 2011).

A análise das narrativas de Anny evidencia que o desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil está profundamente condicionado pelas disputas discursivas que atravessam o currículo e a organização institucional, o que possibilita compreender que ampliação da autonomia do professor e qualidade das práticas educativas implicam no reconhecimento das especificidades da Educação Infantil e das crianças como sujeitos de

múltiplas linguagens e de direitos, a fim de garantir espaços dialógicos nos quais brincar, arte, música, movimento e leitura coexistam sem hierarquizações. Trata-se, portanto, de superar práticas instrumentais e afirmar uma Educação Infantil comprometida com a formação humana integral.

A narrativa da colaboradora Dricca revela que o desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil ocorre em um contexto marcado por negociações constantes, resultantes das pressões e tensões institucionais da Secretaria de Educação, que se chocam com as concepções pedagógicas pautadas no desenvolvimento integral das crianças. Ao afirmar que sua prática precisa estar “[...] de acordo com o que a secretaria impõe”, mostra uma pseudoliberdade para diversificar as atividades, tendo em conta que reforça haver discursos de autoridade para regular e prescrever o desenvolvimento da prática educativa, configurando limites à autonomia docente.

A Educação Infantil é uma etapa que deve garantir experiências diversificadas, respeitando os tempos, os ritmos e as necessidades das crianças. Oliveira (2010) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações e de vivências significativas e que o papel do professor organizar situações educativas que promovam o brincar, a exploração e o uso de múltiplas linguagens. O caráter lúdico da prática educativa é amplamente discutido por Kishimoto (2011), que compreende o brincar como um direito das crianças e uma das linguagens essenciais das infâncias, não devendo ser subordinado exclusivamente a objetivos instrumentais, como a alfabetização. Embora Dricca valorize o lúdico, sua narrativa evidencia que essas práticas ainda estão fortemente orientadas por conteúdos formais, o que revela a influência das pressões institucionais no sentido de uma lógica escolarizante na Educação Infantil.

Analizando sob a ótica bakhtiniana, essa situação expressa a coexistência de discursos em conflito: o discurso sobre as infâncias, que valorizam o prazer, a experiência, as interações o brincar e o discurso da performatividade, que prioriza resultados quantitativos de aprendizagens. Bakhtin (2011) afirma que o sentido se constrói no embate entre as vozes sociais e as vozes educativas, os discursos se constituem justamente nesse espaço de tensão.

A cobrança por resultados relatada pela professora, especialmente nas apresentações que acontecem em reuniões na SEMEC, evidencia um modelo classificatório de avaliação, que desconsidera os contextos sociais e históricos das crianças e os aspectos qualitativos da prática educativa. Kramer (2006) problematiza esse tipo de prática ao afirmar que a Educação Infantil não deve adotar mecanismos avaliativos classificatórios ou comparativos, pois isso compromete o direito da criança a uma infância que necessita ser vivida de forma plena. A

exigência de metas mensais de desempenho reforça uma concepção linear e homogênea de desenvolvimento, incompatível com a natureza singular da infância. Resumindo a narrativa da colaboradora Dricca, ao reconhecer que as crianças passam muito tempo sentadas na sala referência, demonstrando enfado e cansaço, evidencia a necessidade de repensar as práticas educativas, que priorizam o controle e a produtividade, em detrimento do brincar, das interações e da experimentação.

A narrativa de Cyanne menciona alterações significativas no desenvolvimento da prática educativa na Educação Infantil, especialmente no período pós-pandemia, ao destacar como as mudanças nas experiências educativas e sociais afetaram as crianças. Recorda que, as crianças no retorno às aulas, haviam esquecido as músicas infantis, não sabiam cantar. Essa narrativa mostra que a Educação Infantil é um importante espaço de desenvolvimento das crianças, nas dimensões cognitivas, afetivas, sociais, corporais e culturais, dentre outras. Oliveira (2010) destaca que é na interação com o outro e com os elementos da cultura que a criança produz conhecimentos e se constitui como sujeito.

Outro aspecto que merece destaque se refere à centralidade atribuída à música, ao brincar e à socialização na narrativa da professora, por remeter às concepções defendidas por Kishimoto (2011). Segundo a autora, o brincar e as linguagens expressivas são fundamentais para o desenvolvimento infantil e não podem ser compreendidos apenas como estratégias educativas, mas como direitos das crianças. O brincar, o cantar e o interagir evidenciam a potência das práticas educativas para o desenvolvimento humano, social e emocional das crianças, aspectos frequentemente secundarizados pelas políticas educacionais.

A professora Cyanne como as demais colaboradoras, também denuncia que o sistema educacional tem priorizado a leitura e a escrita em detrimento do desenvolvimento integral das crianças. Essa crítica é amplamente discutida por Kramer (2006), que alerta para os riscos da escolarização precoce na Educação Infantil, especialmente quando práticas educativas passam a ser orientadas por metas e resultados que não respeitam as especificidades da infância. A cobrança por desempenho, segundo a autora, tende a produzir práticas educativas instrumentalizadas e pouco sensíveis às necessidades reais das crianças.

Considerando as produções de Bakhtin (2010), deduzo que o discurso da colaboradora Cyanne se efetiva como um enunciado dialógico, atravessado por vozes distintas, muitas vezes, conflitantes. De um lado, aparece seu discurso tem marca das vozes institucionais, que cobram resultados e orientam o planejamento para a leitura e a escrita. De outro lado, o discurso da professora, valorizando o desenvolvimento integral das crianças, é atravessado pelos

conhecimentos e valores compartilhados. Ainda recorrendo a Bakhtin (2011), destaco que o discurso nunca é neutro, é carregado de ideologias, valores e intenções.

No desenvolvimento da prática educativa da colaboradora Cyanne, emergem críticas acerca da falta de recursos materiais e de estrutura adequada para a Educação Infantil, apontada como obstáculo à educação das crianças, interferindo diretamente no desenvolvimento da prática educativa. Em referência a essa questão, Barbosa (2013) afirma que o ambiente, os materiais e a organização do espaço são elementos constitutivos do currículo da Educação Infantil, que quando esses elementos são precários, o professor é levado a reinventar sua prática, como acontece com a professora Cyanne ao adaptar atividades dentro da sala. Embora essa reinvenção demonstre compromisso e criatividade, também evidencia a ausência de políticas públicas que garantam condições adequadas para a efetivação de práticas educativas de qualidade na Educação Infantil.

A síntese das narrativas das colaboradoras evidencia as tensões, desafios presentes na prática educativa da Educação Infantil, porém evidenciam que, apesar das limitações estruturais e materiais, existem esforços e investimentos (que deveriam ser assumidos pela gestão pública) das colaboradoras para desenvolver uma prática educativa que promova o desenvolvimento integral das crianças. Essas narrativas evidenciam, ainda, a pressão institucional com ênfase no ensino da leitura e escrita, em resultados quantitativos, na prescrição do planejamento pedagógico, restringindo a autonomia das colaboradoras, na redução de atividades lúdicas e criativas.

As colaboradoras da pesquisa, mediante esse cenário, desenvolvem uma prática educativa tensionada entre o cumprimento das metas de avaliação quantitativa e a necessidade de atendimento aos direitos das crianças e às demandas individuais das crianças. Enfim, as narrativas mostram que a ênfase em resultados padronizados, a falta de condições estruturais para as práticas educativas e a negação do direito de as crianças viverem suas infâncias, são fatores que dificultam o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Na seção a seguir, a análise focaliza as interfaces entre práticas educativas e autoformação.

3.3 Narrativas de professoras: interfaces entre prática educativa e autoformação

As práticas educativas e as narrativas de professoras configuram atividades que podem potencializar reflexão e interesse pela autoformação. Em primeiro lugar, em razão de as práticas serem marcadas por desafios, o que exige dos professores a solução de diferentes problemas. Em segundo lugar, os desafios e as situações inesperadas que acontecem encaminham os

professores para a reflexão e para aprender sobre a profissão (em processo de autoformação).

No caso deste estudo, tanto as práticas educativas, quanto as narrativas possibilitaram às colaboradoras a reflexão, a revisitação das práticas educativas e a consciência sobre a importância da formação permanente (por meio da formação continuada e da autoformação). Ao narrarem sobre suas trajetórias, as professoras recordaram as experiências vividas, os conhecimentos produzidos ao longo de sua vida pessoal e profissional, compreendendo a necessidade de assumir papel ativo na própria formação, tendo em vista que a prática educativa não é um mero espaço de execução educativa, mas um campo de produção de conhecimentos e de formação de si, uma vez que a experiência vivida, no processo de ensinar, se torna fonte de aprendizagem (Pineau, 2006). As narrativas que seguem tratam sobre os processos de autoformação das colaboradoras do estudo.

3.3.1 Narrativas de professoras e processos autoformativos

As narrativas de colaboradoras, ao se configurarem como práticas reflexivas, contribuem para a compreensão dos processos autoformativos, processos contínuos de construção e reconstrução de sentidos sobre o ser e constituir-se professoras. O processo narrativo permitiu que as colaboradoras elaborassem, interpretassem e ressignificassem suas experiências e aprendizagens profissionais. Sobre a autoformação, concebo que não se reduz a um percurso individual, tendo em vista que é constituído na relação com os contextos sociais e formativos que atravessam a docência, possibilitando a emergência da autoria e da consciência formativa (Passeggi, 2011).

Pineau (2006) compreende esse movimento como um processo em que o sujeito assume responsabilidade por sua própria formação, ao refletir criticamente sobre suas experiências. É conveniente destacar que, ao falar de autoformação, não significa responsabilizar apenas os professores por investimentos formativos, pois reconheço que formar professores envolve a heteroformação, a autoformação, entre outras modalidades. As narrativas de professoras, apresentadas a seguir, se referem aos seus processos autoformativos na interface com suas práticas educativas:

Annete: O que a gente produz, reflete na prática. A gente tem o conhecimento, mas está acomodado. Com essa oportunidade escrever a gente consegue melhorar em alguns aspectos. Eu não faço nem a formação que a prefeitura oferece, eu trabalho com as turmas do segundo e no primeiro período. As professoras titulares já me trazem tudo no ponto, mas sinto que a necessidade de estudar, está presente em todos os aspectos da vida da gente, a gente precisa avançar,

melhorar, se modernizar, se atualizar. A gente vai se apoiando e vendo a necessidade de cada uma. Eu sinto a necessidade e o desejo de investir na minha autoformação. (Ateliê biográfico)

Anny- Na prática, não dedicamos tempo a autoformação, eles deixam a gente tão cheia de trabalho e com vários projetos que a gente não consegue parar para refletir, para estudar uma coisa do interesse da gente. Vai sempre ser aquela coisa robotizada, lá na formação [...]. Todo ano a gente vai, as mesmas sequências didáticas, e sempre insistindo na mesma pauta: a criança tem que estar no nível 6, a criança tem que estar no nível 5. Tem que atingir 70%, 80% foco na leitura e na escrita. É essa cobrança pela leitura e escrita. A prática educativa na Educação Infantil a partir das pedagogias da infância eles não querem saber. Outro desafio das instituições públicas de ensino a descontinuidade dos projetos pedagógicos e, algumas vezes, a mudança dos gestores públicos. Diante desse contexto, percebo que a prática educativa deve ser planejada de forma crítica e levando em consideração as demandas individuais dos alunos. A escrita reflexiva também me impulsionou a investir na minha autoformação. A algum tempo vinha sentindo o desejo de fazer um curso de especialização ou mestrado na área da Educação Especial ou Alfabetização, mas estava me sentindo despreparada e achava que não daria conta pela falta de tempo, mas através das reflexões nos ateliês biográficos e do ato de escrever me senti encorajada a iniciar esse processo de autoformação com cursos e leituras nas áreas em que estou sendo mais desafiada enquanto professora que é o entendimento às crianças atípicas. Penso que a escrita reflexiva sobre si e autoformação contribui para que o professor possa exercer sua profissão de forma respeitosa tanto consigo mesmo quanto com os alunos que passam por sua vida (Ateliê biográfico)

Dricca: A cada ano que passa, a gente recebe diferentes turminhas com necessidades bem específicas e que requerem da gente o conhecimento que a gente não tem, que a gente precisa buscar. O que eu costumo fazer quando eu me vejo desafiada com uma turma difícil por várias razões, eu procuro na internet alguns cursos ou mesmo um livro ou um artigo, algo que possa me dar uma luz de como entender essa criança. Enquanto não se descobre o que está causando o comportamento ou déficit de atenção. A gente começa a entender um pouco e dentro daquela pesquisa que a gente fez, a gente começa a trazer aqueles conhecimentos que a gente pesquisou para a nossa prática. Mas isso não é suficiente. Porque a gente precisa de algo mais direcionado, além de conhecer o problema, a gente precisa saber como intervir para ajudá-la. Porque normalmente a gente faz essa reflexão no final do ano, ou no final do semestre, ou na formação no Odilon, que a gente também tem esse momento de refletir sobre a nossa prática, mas no dia a dia a gente vai agindo no automático. Funcionou, que legal, funcionou, hoje a aula foi, fluíu. Então, a reflexão é muito superficial, a gente não tem tempo mesmo para ver. Então, essa reflexão reforça ainda mais a necessidade que a gente já sabe, que é inerente de qualquer

profissional e nossa como professores, que precisa estar em constante formação, porque a nossa demanda é cada dia que passa mais desafiadora. Eu acho que as faculdades, universidades, esses sistemas de ensino superior não esperar isso para uma especialização, já colocar isso na formação inicial, as novas demandas que vão surgindo têm que estar no currículo da formação inicial. (Ateliê biográfico)

Cyanne: Nós somos professores, protagonistas. Então assim, às vezes eles levam uma coisa para as formações que acontecem no Odilon, impõem a gente, não dá a liberdade procurar o que a gente está precisando aprender. Eu vou para a formação porque eu tenho que ir, se não for, leva uma falta, é obrigado. E muitas coisas, tem dias que são dias bem prazerosos, mas tem coisas que é algo mecânico, é uma coisa que todo mundo já conhece, repetitiva, uma sequência didática que é jogada, parece copia e cola [...]. Eu procuro um livro que eu vou ler, que acho interessante, vou ler de acordo com a realidade concreta da minha prática, muitas vezes o que eles orientam não condiz, são muitas escolas aqui em Teresina, um único planejamento para uma rede tão grande, será que aquele planejamento abarca toda a realidade das escolas? Eu vejo que a gente deveria ter o direito de escolher fazer essa formação ou não, analisar a necessidade que cada um tem de aprender algo, que fosse ideal para sua turma, ao invés de impor essa participação, as formações do primeiro período não eram obrigatórias e eu ia porque eu gostava, porque ele fazia oficina. Eu fiz várias reflexões, não só na minha prática, como na minha vida pessoal que é a consequência também do ser humano. A gente não para pensar: No que está bom, no que falta? O que eu deveria fazer diferente? A gente pensa só na questão do aluno, avaliar o aluno e a nossa avaliação? Como é que está a minha prática? O que eu preciso para melhorar? Estudar, tirar um tempo para estudar. Eu confesso que nesses anos eu fiquei várias vezes dizendo, eu vou fazer meu mestrado, vou fazer um curso. Mas qual foi o horário que eu tive? E as prioridades dessa vida corrida nossa, principalmente que tem filhos pequenos, são muitas as reflexões. (Ateliê biográfico)

A narrativa da colaboradora Annete, produzida no ateliê biográfico, é potente em reflexão sobre a prática educativa e os processos de autoformação. Ao afirmar que “o que a gente produz, reflete na prática”, a professora demonstra consciência da relação indissociável entre conhecimento e prática educativa. Reconhece que possui conhecimentos, mas se encontra acomodada quanto aos investimentos na formação. Esse aspecto, revelado em sua narrativa, longe de representar desinteresse, anuncia um processo de tomada de consciência acerca da formação permanente. Analisando o relato à luz da perspectiva sócio-discursiva, o reconhecimento sobre as necessidades de formação marca um ponto de deslocamento do sujeito, no qual a reflexão sobre a própria prática se torna condição para a emergência de novos percursos formativos.

O não investimento formação institucionalizada, explicitado pela colaboradora Annete

ao afirmar que não participa das formações oferecidas pela prefeitura, pode ser indicativo do distanciamento entre as propostas formativas oficiais e as necessidades concretas vivenciadas nas práticas educativas na Educação Infantil. Conforme argumenta Nóvoa (2009), formações descoladas da prática tendem a não mobilizar os professores, tornando-se experiências burocráticas, pouco significativas para a construção da identidade profissional. Nesse sentido, a ausência de participação nas formações não deve ser interpretada como negação delas, mas como um indício das limitações dos modelos tradicionais de formação de professores.

Ao relatar que atua com turmas do primeiro e do segundo período e que as professoras titulares entregam o planejamento pronto, a colaboradora Annete evidencia uma organização do trabalho educativo que não valoriza o protagonismo docente. O lugar que ocupa na instituição, é marcado por limitada autonomia pedagógica, influencia sua relação com a formação continuada, ao favorecer uma dependência do outro e produz a sensação de que o investimento formativo não se apresenta como urgente. Nessa perspectiva, conforme Pineau (2006), há um desequilíbrio entre os polos da formação, no qual a heteroformação assume centralidade, reduzindo, ainda que temporariamente, os espaços de autoformação.

A colaboradora assume que não participa da formação continuada gerenciada pela SEMEC, apesar de reconhecer a importância dos processos formativos para sua atividade profissional. Compreende que ser professora exige formação permanente, compreendendo que formar-se ultrapassa os limites da participação em cursos formais. Essa concepção aproxima-se do pensamento de Nóvoa (2009), ao entender a formação como um movimento permanente de construção da identidade docente, sustentado pela reflexão sobre a experiência.

A narrativa da colaboradora, no processo de pesquisa, ressaltou o ateliê biográfico como dispositivo que tem potencial de autoformação, porque, conforme defende Passeggi (2011), a narrativa possibilita ao sujeito revisitar sua trajetória, identificar momentos de acomodação e projetar novos sentidos para o futuro. Ao reconhecer a necessidade e o desejo de investir em sua autoformação, Annete evidencia que o simples ato de narrar produziu deslocamentos formativos, convertendo a experiência vivida em conhecimento sobre si e sobre a docência.

A narrativa de Annete revela que o não investimento atual na formação não representa ausência de compromisso profissional, mas expressa um momento de transição, marcado por diferentes condições de vida (pessoais e profissionais) e pela busca de sentidos a respeito da constituição docente e do aprender a ensinar.

Em relação à narrativa da colaboradora Anny, constatei as tensões existentes entre as exigências institucionais, as políticas educacionais e os processos de formação e autoformação docente. O discurso da professora não pode ser compreendido como um relato isolado, mas

como uma produção situada, atravessada por relações de poder, por discursos hegemônicos sobre a educação e pelas condições concretas de trabalho que impactam diretamente sua prática educativa e sua formação. De acordo com Bakhtin (2004), o discurso deve ser compreendido como fenômeno social e histórico, inerentemente dialógico e ideológico, produzindo e refletindo relações de poder e valores sociais presentes nas interações entre sujeitos, o que permite interpretar o relato da professora como enunciado situado em contextos sociais específicos.

Ao afirmar que, no cotidiano da prática educativa, não há tempo para a autoformação, Anny evidencia uma contradição estrutural do trabalho docente: embora a formação continuada seja valorizada formalmente, as condições concretas da escola e da jornada de trabalho dos professores não permitem que ela aconteça efetivamente. Sua narrativa mostra que essa dificuldade não é individual, mas compartilhada entre os docentes da rede. Essa constatação encontra respaldo na perspectiva de Pineau (2003, 2010), que aponta que a autoformação depende de tempo e reflexão vividos no cotidiano do sujeito, e em Josso (2004), que enfatiza que a formação do professor se realiza no entrecruzamento entre experiência vivida, condições institucionais e organização do trabalho, mostrando que a falta de tempo compromete seu desenvolvimento profissional.

A professora menciona o processo de intensificação do trabalho pedagógico, a sobrecarga de projetos e demandas institucionais, como fatores que impedem a pausa necessária para investir na formação e para refletir sobre temas de seu próprio, no sentido de autoformação. A sobrecarga de trabalho e a ausência de tempo para reflexão comprometem o que Nóvoa (2009) defende como central à formação docente: a articulação entre experiência, reflexão e constituição da identidade profissional.

A crítica às formações continuadas oferecidas pela rede, descritas como repetitivas e centradas na entrega de sequências didáticas e na demarcação de metas de desempenho das crianças, especialmente na leitura e escrita, revela o esvaziamento formativo desses espaços. A ênfase nos níveis de aprendizagem, nos percentuais de rendimento e no foco exclusivo na leitura e escrita evidencia a predominância de um discurso tecnicista e avaliativo, que reduz a complexidade da Educação Infantil a indicadores mensuráveis. Contrariamente a essa abordagem, Campos et al. (2011) destacam a necessidade de compreender a qualidade da educação infantil de forma mais ampla, considerando múltiplas dimensões do desenvolvimento das crianças, a participação efetiva dos sujeitos envolvidos e o caráter formativo das práticas educativas.

A colaboradora Anny explicita a existência de conflitos entre o discurso institucional e

as pedagogias da infância, em face de o modelo de prática educativa desenhado a partir da política de resultados, rechaçar as especificidades da Educação Infantil, das crianças e das infâncias, em prol de um modelo escolarizante de educação para as crianças, em desacordo com o aparato legal que regulamenta essa educação. Neste entorno, as DCNEI (Brasil, 2009) estabelecem que a Educação Infantil deve ser organizada como um conjunto de práticas que articulam as experiências e saberes das crianças com conhecimentos culturais e sociais, visando o desenvolvimento integral em suas múltiplas dimensões.

A narrativa da colaboradora evidencia que a descontinuidade dos projetos pedagógicos e as constantes mudanças de gestores públicos configuram desafios estruturais para as práticas educativas nas instituições públicas de ensino. Conforme observa Cerisara (2002), a instabilidade administrativa e a descontinuidade das políticas e projetos pedagógicos comprometem a qualidade da educação e dificultam a consolidação de práticas educativas consistentes, fragilizando os processos formativos e impedindo o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais coerentes e duradouras.

Apesar desse cenário adverso, a narrativa de Anny não se limita à denúncia, pois evidencia a necessidade de uma prática educativa planejada de forma crítica e atenta às demandas individuais das crianças. A professora demonstra um posicionamento reflexivo e a intenção de investir na autoformação e na formação continuada, que, segundo Passeggi (2011), a escrita autobiográfica possibilita ao narrador: compreender sua própria experiência, questionar discursos dominantes e elaborar projetos de si, com implicações em novas formas de agir e de formação.

Com a análise da narrativa de Anny identifiquei que os obstáculos à autoformação não decorrem da falta de interesse da professora, mas de um contexto institucional que restringe tempos, silencia saberes e impõe práticas padronizadas. Ainda assim, ao narrar sua experiência, Anny denota seu envolvimento autobiográfico na reflexão, que lhe permite afirmar seu compromisso com uma educação crítica, centrada nas crianças e em seus direitos. O ateliê biográfico, nesse sentido, configurou-se um espaço privilegiado de reflexão, de autoformação, no qual a professora se reconheceu o direito de agir como sujeito ativo em sua trajetória profissional, mesmo diante das limitações impostas pelo contexto.

No que tange à narrativa da colaboradora Dricca, expressa que a formação profissional é inconclusa, ao afirmar que a prática educativa exige conhecimentos atualizados e constantes, que precisam ser buscados, neste caso, por meio da autoformação. Esse reconhecimento da incompletude do saber docente é central para os processos autoformativos e é consoante às concepções de Nóvoa (2009), sobre a formação do professor como um processo contínuo, que

se produz ao longo da vida profissional, impulsionado pelas situações concretas vividas na instituição educativa.

A colaboradora Dricca informa que seu processo de autoformação se materializa na busca autônoma por cursos, livros, artigos e materiais disponíveis na internet, fontes mobilizadas a partir das necessidades impostas pela prática educativa. À luz de Pineau (2006), essas iniciativas configuram movimentos de autoformação articulados à ecoformação, em que o sujeito aprende a partir da relação com o meio e com as experiências vividas. A narrativa alguns explicita os limites dessa busca individualizada, ao afirmar que somente a autoformação não é suficiente. A colaboradora Dricca enfatiza a necessidade de saber como intervir pedagogicamente, revelando a tensão entre o conhecimento teórico e a prática. Esse aspecto dialoga com Dominicé (2010), ao destacar que a formação ao longo da vida requer continuidade, mediação e espaços estruturados que possibilitem ao sujeito transformar a experiência em conhecimento profissional.

A narrativa de Dricca revela um processo autoformativo em constante produção, marcado pela busca ativa de conhecimentos, pela consciência das limitações institucionais e pela necessidade de formações mais contextualizadas e contínuas. Reafirmo, portanto, que o ateliê biográfico se configurou como um espaço privilegiado de reflexão e de diálogo, no qual a professora se reconhece como sujeito inacabado e em permanente processo de formação.

O ato de narrar a vida e a experiência no ateliê biográfico constituiu ato formativo, pois como defende Passeggi (2011), a narrativa autobiográfica funciona como um dispositivo de autoformação, ao possibilitar ao narrador distanciar-se da ação, refletir sobre sua trajetória e produzir novos sentidos para sua prática.

No que concerne à narrativa da colaboradora Cyanne, emergem as tensões entre protagonismo docente e as prescrições da prática educativa, institucionalizada pela SEMEC. A colaborador menciona o protagonismo docente, em contraste com a realidade de sua prática educativa. Entretanto no transcurso de sua narrativa, o protagonismo é tensionado quando a reitera que as formações promovidas pelo sistema são impostas, obrigatórias e pouco sensíveis às necessidades reais dos professores e de suas práticas.

Os enunciados da colaboradora revelam uma crítica ao modelo tecnicista de formação, centrado na padronização de práticas e na homogeneização dos contextos educativos. Essa crítica aproxima-se das reflexões de Nóvoa (2009), que denunciam formações que desconsideram a identidade profissional do professor e a singularidade das práticas educativas, por serem inoperantes e por contribuírem para o afastamento de professores das iniciativas de formação continuada.

Cabe mencionar que a colaboradora Cyanne questiona a viabilidade de um único planejamento de ensino para a rede municipal de educação de Teresina/PI, que é extensa e marcada pela diversidade. Esse questionamento evidencia a distância entre o discurso oficial da formação e a realidade concreta das instituições educativas, reforçando a ideia de que a formação docente precisa considerar os contextos específicos de atuação. Evidencia, também, o poder do discurso oficial na produção das práticas educativas na Educação Infantil, que parece esquecer as experiências vividas pelos professores, a reelaboração de saberes para o desenvolvimento da prática, como processo marcado pelas interações com as palavras dos outros, considerando o dialogismo que é constitutivo dos discursos (Bakhtin, 2011).

Em relação à formação imposta pela SEMEC/Teresina/PI, a professora se posiciona reivindicando o direito de participar ou não dessa formação, conforme correspondam às necessidades formativas oriundas de suas práticas. Em contrapartida, ressalta que, participa com prazer das formações, voluntariamente escolhidas, especialmente as baseadas em oficinas e experiências práticas.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), a formação de professores aproxima-os quando se organiza de forma participativa e relacional, contemplando teoria e prática, valorizando o diálogo e reconhecendo o professor como sujeito ativo do seu desenvolvimento profissional. Em contrapartida, afasta-os quando é conduzida de maneira transmissiva, descontextualizada da prática educativa e desprovida de reflexão crítica, dificultando o engajamento significativo dos professores nos processos formativos.

Ao problematizar a ausência de tempo para refletir sobre a própria prática e para investir em estudos mais sistemáticos, como um mestrado ou cursos de formação, a professora explicita as condições concretas que limitam a autoformação e a formação continuada. As múltiplas demandas do trabalho docente, somadas às responsabilidades familiares, especialmente a maternidade, revelam a complexidade da vida profissional das professoras e a necessidade de políticas formativas mais sensíveis a essas realidades.

De modo semelhante, informa que questiona o que está bom em sua prática, o que poderia fazer diferente, revelando um movimento reflexivo, que pode constituir alavanca para investimentos autoformativos, considerando que, de acordo com Nóvoa (2009), a formação docente passa necessariamente pela capacidade de refletir sobre a própria prática e de assumir a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional. A narrativa da colaboradora Cyanne revela que os obstáculos à autoformação não decorrem da ausência de desejo ou de compromisso, mas de um modelo institucional de formação que privilegia a obrigatoriedade, a padronização e o controle, em detrimento da autonomia e da reflexão crítica.

A análise das narrativas revela que os processos de formação do professor, segundo as colaboradoras, ocorrem em meio a tensões entre a formação continuada institucionalizada, as condições concretas de trabalho e o desejo das professoras por experiências formativas mais significativas e contextualizadas. As formações oferecidas pela rede, padronizadas, repetitivas e descoladas das realidades das práticas educativas, assumem um caráter prescritivo e burocrático, limitando o protagonismo docente.

As narrativas revelaram que a sobrecarga de trabalho e a ausência de tempos institucionais para estudo e reflexão contribuem para a automatização da prática educativa, restringindo a reflexão a momentos pontuais e formais. Apesar desses limites, as professoras produzem movimentos de autoformação por meio da busca autônoma por conhecimentos que dialoguem com as demandas concretas das turmas, reconhecendo, contudo, que essas iniciativas individuais são insuficientes diante da complexidade do trabalho docente. As narrativas também revelam a indissociabilidade entre formação profissional e vida pessoal, evidenciando que a docência mobiliza o sujeito em sua totalidade.

3.3.2 Significações de professoras sobre a prática educativa

As significações, dimensões subjetivas de compreensão da realidade, das colaboradoras da pesquisa a respeito de suas práticas educativas podem ser compreendidas, à luz dos estudos de Bakhtin (2011), como produções formuladas na interação com o outro e com os contextos sociais em que estão inseridos. Para Bakhtin (2011), a significação não é fixa, nem individual, é constituída de forma dialógica, resultante do encontro entre diferentes vozes, valores e discursos socialmente situados. Ao narrar sobre sua prática educativa, o professor produz significações que refletem como compreendem suas experiências, os discursos institucionais, pedagógicos e culturais que atravessam a educação.

No contexto da Educação Infantil, a prática educativa configura um espaço privilegiado de interação, no qual as significações das professoras são produzidas a partir de suas relações com as crianças, com os pares e com os saberes da profissão. Para ratificar o que entendo sobre a prática educativa, recorro a Kramer (2006) e Oliveira (2011) por afirmarem que essa prática na Educação Infantil deve ser compreendida como uma atividade intencional, mediada pela linguagem, pela escuta e pelas interações, o que reforça sua dimensão discursiva. As significações produzidas pelas professoras sobre suas práticas educativas revelam modos como compreendem o ensinar e o aprender na infância, conforme as seguintes narrativas:

Annete- A escrita autobiográfica da prática educativa contribuiu para ampliar

meus conhecimentos sobre minha prática, pois me proporcionou uma reflexão sobre ela, respondendo a algumas perguntas e criando outras inquietações, tive a oportunidade de compartilhar experiências da minha vida pessoal e da minha prática, como também ouvir as experiências das colegas. Tudo isso tendo a criança como o centro do processo. Como professora da Educação Infantil essa escrita autobiográfica me possibilitou o autoconhecimento, pois fortaleceu minha autoestima, facilitou uma análise sobre as minhas experiências/prática, me oportunizou conhecer as teorias sobre a minha prática, me oferecendo suporte para melhor atender meu aluno, que vai ampliando suas necessidades, sem deixar de ser criança. A escrita da prática ajudou na reflexão sobre o passado, o presente e o futuro da minha prática, fazendo um alinhamento sobre conhecimento, experiência e formação dentro da minha prática, enfim me deu um novo olhar sobre ela. Tive a oportunidade, fiz algumas leituras, conheci algumas teorias, participei de discussões, que me fizeram analisar minha prática, trazendo assim muitas contribuições sobre a necessidade de formação continuada; a clareza que podemos sempre melhorar a prática, que a prática precisa de atualizações; que nossas crianças necessitam de professores que contribuam para atender suas necessidades que se ampliam a cada dia. Durante esse processo ficou claro e inevitável algumas mudanças, como: ouvir mais a criança, respeitar o tempo de cada um, valorizar os avanços da criança, utilizar mais materiais pedagógicos para auxiliar na realização de atividades, vê a criança como criança, respeitando as individualidades e ajudando a superar desafios. (*Diários da prática*).

Anny- Narrar minha prática educativa em sala de aula trouxe várias contribuições, como proporcionar momentos de reflexão sobre minhas vivências enquanto professora. Entendo que essa prática me permitiu pensar de forma crítica e sistematizada sobre o cotidiano em sala de aula de maneira mais fidedigna o que me permite tomar decisões mais acertadas para possibilitar o desenvolvimento integral dos meus alunos. O registro escrito da minha prática também fez com que eu tomasse consciência das minhas dificuldades e necessidades enquanto professora da Educação Infantil. Ultimamente vinha trabalhando para atender as demandas estipuladas pela Secretaria Municipal de Educação, como atingir as metas de leitura e escrita e aplicar os projetos da Rede Municipal. Isso fazia com que minha prática estivesse distante da realidade dos alunos e do que acredito enquanto professora. Há algum tempo estava incomoda com a prática educativa que vinha desenvolvendo, pois acredito que a criança deva ser estimulada de forma integral. Essa possibilidade de escrever sobre a prática contribuiu de maneira significativa para que eu me sentisse novamente parte do processo educativo, pois, essa forma automatizada de trabalho em que priorizava as instruções da Secretaria de Educação e tinha como objetivo a aquisição das habilidades de leitura e escrita pelos alunos era prejudicial tanto para as crianças quanto para mim. Por meio do processo reflexivo e de registro pude lembrar que também posso e devo tomar decisões sobre minha prática educativa. Escrever sobre minha prática educativa inicialmente foi muito difícil, pois estava habituada a fazer registros sobre os

alunos e na maioria das vezes esses registros eram feitos em fichas e gráficos. Com o tempo percebi que à medida que escrevia me sentia fazendo parte efetiva do processo educativo, tornando-me mais consciente do meu papel enquanto professora. A busca continuada pelo conhecimento, a reflexão sobre a prática e o registro escrito possibilitam ao professor acompanhar as demandas do seu público e ter uma visão crítica de como poderá contribuir para a formação de seres humanos que se sintam acolhidos pela sociedade e conscientes dos seus direitos e deveres. **(Diário da prática)**

Dricca- O relato de experiência da minha prática foi um momento de desafio e reflexão. Mesmo que, no dia a dia, haja a necessidade de pensar, refletir, analisar, avaliar, planejar, tudo isso ocorre meio que no automático. Devido a correria e a outras obrigações que nos impõe uma rotina acelerada e estressante e exigem também compromisso, dedicação e responsabilidade. Isso contribui para reforçar: Que é bom olhar para minha prática, perceber e refletir sobre os resultados e todo o processo, a fim fazer as intervenções necessárias, que os erros e acertos fazem parte. E a maneira como agimos diante de cada situação vai interferir reforçando ou transformando em novas aprendizagens, é necessária uma formação contínua para entender e continuar desenvolvendo uma prática com mais compromisso, mais dedicação e obter mais resultados positivos. Pensar a minha prática na Educação Infantil reforçou ainda mais a necessidade de uma busca constante para tentar entender e atender da melhor forma possível a clientela, em toda sua carga, que a cada ano vem com situações difíceis e desafiadoras. A impressão que tenho é que além de ensinar o currículo escolar, precisamos também retomar junto à família o seu papel, a sua função. Sinto uma necessidade enorme de “tratar” os pais, famílias primeiras a assumirem seus papéis e exercê-los. Com as crianças também é necessário ensiná-las a serem crianças e essa não é uma tarefa fácil. Diante disso e de tantas mudanças a dinâmica da sala de aula na Educação Infantil é uma verdadeira caixinha de surpresas e precisamos estar preparadas para saber como e o que fazer. **(Ateliê Biográfico)**

Cyanne- O que é que eu posso mudar na minha prática educativa para que essas crianças também mudem? O que é que eu posso estar fazendo diferente ou aprendendo, por onde que eu posso buscar esse aprendizado para eu fazer diferente para que elas mudem? Porque assim, chegou. Todo mundo precisa em algum momento da vida parar para refletir e para se fazer autocrítica e se qualificar e requalificar, para obter a mudança, a gente tem que tentar mudar e buscar essa mudança. E às vezes a gente não tira esse tempo para buscar esse conhecimento. Ao narrar e escrever me fez compreender mais de mim mesmo como profissional e como pessoa. Me permitiu identificar na minha prática educativa padrões tanto positivos quanto aquelas que precisam ser aprimoradas. Me levou a reflexão e a busca para novas possibilidades. Compartilhar essa experiência com as outros profissionais da escola me promoveu uma troca de conhecimentos, experiências e diálogos enriquecedores. Ao expressar minhas

ideias de forma livre, me levou uma reflexão contínua, a construção de uma prática mais consciente, significativa e humanizada. (Ateliê Biográfico)

A escrita autobiográfica sobre a prática educativa configura-se dispositivo de reflexão e de produção de sentidos sobre o fazer docente. Por meio dessa escrita as colaboradoras puderam revisitar suas trajetórias pessoal e profissional, atribuindo novos significados à prática educativa. A colaboradora Anette explicita as significações de sua prática educativa, enfatizando que: as crianças devem ser o centro dessa prática, como sujeitos de direitos, ativos na produção do conhecimento e em seu desenvolvimento. A professora atribui à prática educativa a responsabilidade pela escuta atenta das crianças, de respeito ao seu ritmo de aprendizagem e o compromisso com a valorização das singularidades das infâncias. Esse modo de significar a prática educativa, aproxima-se das contribuições de Kramer (2006), ao defender uma Educação Infantil que reconheça as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas de suas experiências.

Nas reflexões da colaboradora, a prática educativa passa a ser significada como atividade dinâmica, inacabada e passível de transformação. Destaca a necessidade de mudanças em sua prática educativa, para ouvir mais a criança, respeitar suas individualidades, valorizar seus avanços e para diversificar atividades e diferentes materiais pedagógicos, no sentido de que a Educação Infantil deve ser comprometida com as infâncias. Conforme afirmam Barbosa e Horn (2008), a prática educativa na Educação Infantil deve respeitar os tempos, as linguagens e as experiências das crianças.

Quanto à escrita autobiográfica sobre sua prática educativa, a colaboradora Anette menciona seu caráter formativo e emancipatório, por entender que possibilita o autoconhecimento, o fortalecimento da autoestima e a compreensão da unidade teoria-prática. Nessa perspectiva, Pimenta (2012) destaca que a reflexão sobre a prática permite ao professor compreender sua ação pedagógica de forma crítica, superando uma atuação meramente técnica. Freire (1996) confirma esse pensamento ao enfatizar que a prática educativa exige reflexão constante, uma vez que ensinar implica um movimento permanente de ação e reflexão.

A narrativa autobiográfica apresentada por Anny revela suas significações acerca da prática educativa materializada em cotidiano de sua profissão. Uma das principais significações que a colaboradora Anny atribui a sua prática educativa refere-se à tomada de consciência crítica sobre os prejuízos de um modelo de Educação Infantil marcado pela padronização e pelo cumprimento de metas quantitativas, sem considerar a natureza das infâncias e das crianças.

Ao reconhecer que sua prática é orientada prioritariamente pelas demandas da Secretaria

Municipal de Educação, com foco na aquisição de habilidades de leitura e escrita, a professora identifica um distanciamento entre o que é obrigada a realizar na prática educativa com as crianças e suas crenças e concepções sobre a educação das crianças. A prática educativa padronizada e regulada pelo contexto de atuação da colaboradora possui características da pedagogia transmissiva, na qual o ensino se organiza de forma linear, prescritiva e centrada na reprodução de conteúdo, reduzindo o papel do professor a mero executor de atividades e o da criança a receptora de conhecimentos (Formosinho; Formosinho, (2013).

Ao perceber os significados da prática educativa que desenvolve, a colaboradora Anny passa, em seus discursos, a atribuir novos significados à prática educativa, aproximando-se dos pressupostos da pedagogia da participação, que compreende a criança como sujeito ativo, competente e participante do processo educativo. Segundo Formosinho e Formosinho (2013), essa pedagogia valoriza o envolvimento, a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, em oposição a práticas centradas apenas em resultados e prescrições externas. Nesse sentido, ao afirmar que a criança deve ser desenvolvida de forma integral, Anny indica o desafio de ressignificar sua prática educativa como um espaço de relações, de experiências e aprendizagens significativas.

A colaboradora Anny também se reporta à escrita autobiográfica, revelando que provocou suas reflexões a respeito da necessidade de assumir autoria e de viver o sentimento de pertencimento ao processo educativo, o que anuncia o desejo de viver a prática como um processo reflexivo e inacabado, no qual poderia tomar decisões, interpretar contextos e produzir caminhos pedagógicos. Segundo os princípios da pedagogia da participação, o professor, como um profissional reflexivo, é capaz de observar, escutar e interpretar as crianças para organizar experiências educativas significativas (Formosinho; Formosinho, 2013). Para alcançar o ideário de uma prática educativa participativa, as colaboradoras têm o desafio de resistir e romper com as pressões que vivenciam (o que não é fácil), em direção à produção de uma prática educativa que atenda às demandas reais das crianças e do contexto em que estão inseridas.

A narrativa da colaboradora Dricca acerca de sua prática educativa na Educação Infantil evidencia significações que podem ser compreendidas ao relatar que essa prática exige refletir, avaliar e planejar, mas que, muitas vezes, essas ações ocorrem no automatismo, tornando-as sem efeitos significativos. Ao se posicionar sobre as significações atribuídas à prática educativa, a colaboradora Dricca refere-se à necessidade de olhar atentamente para o processo educativo, reconhecendo que erros e acertos fazem parte dessa prática (indica, portanto, a necessidade de uma prática reflexiva). Faz referências às situações emergentes da prática, que exigem tomadas de decisões (situa a prática educativa como atividade complexa), pois é uma atividade que

requer escolhas e intervenções conscientes.

Ao reconhecer que a Educação Infantil apresenta desafios cada vez mais complexos, a professora compreende a necessidade de buscar constantemente novos conhecimentos para atender melhor as crianças. A colaboradora reconhece, também, que a prática educativa tem como desafio constante a escuta, a observação e a adaptação, diante de sua imprevisibilidade e pela diversidade de situações. Kramer (2006), aborda a natureza das práticas na Educação Infantil afirmando que exigem sensibilidade, estudo e reflexão contínua, considerando a complexidade do trabalho docente, as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil e os contextos sociais nos quais as crianças estão inseridas.

Outro aspecto significativo presente na narrativa da colaboradora é a compreensão da prática educativa como uma atividade que extrapola o simples ensino do currículo escolar, pois se caracteriza como atividade que precisa ser dialógica, em face das necessárias interações com as crianças e com as famílias. Além disso, afirma que a Educação Infantil deveria favorecer às crianças condições para vivências plenas de suas infâncias. Sobre isso, Barbosa e Horn (2008) ressaltam que a prática educativa deve respeitar os tempos, as linguagens e as experiências próprias da infância, reconhecendo a criança como sujeito em desenvolvimento.

A narrativa da professora Cyanne sobre sua prática educativa na Educação Infantil evidencia significações que se produzem a partir de sua autocrítica, reflexão e busca por mudanças, revelando o movimento contínuo pelo qual a prática se transforma. Ao questionar o que pode mudar em sua prática para favorecer mudanças na educação das crianças, a professora atribui à prática educativa um caráter dinâmico, intencional e dialógico, reconhecendo que a mudança do outro passa, necessariamente, pela mudança em si mesma como pessoa e profissional. Segundo Bakhtin (2003), o indivíduo se constitui como sujeito por meio de suas interações com os outros, e o discurso funciona como mediador desse processo, reforçando que a prática educativa se constrói no diálogo e na coautoria entre professor e crianças.

A narrativa da professora Cyanne sobre sua prática educativa na Educação Infantil evidencia significações que se constrói em a partir de um movimento de autocrítica, reflexão e busca por mudanças. Ao questionar o que pode mudar em sua prática para favorecer mudançasna educação das crianças, a professora atribui à prática educativa um caráter dinâmico, intencional e dialógico, reconhecendo que a mudança do outro passa, necessariamente, pela mudança em si mesma como pessoa e profissional. Segundo Bakhtin (2003), o indivíduo se constitui como sujeito por meio de suas interações com os outros, e o discurso funciona como mediador desse processo, reforçando que a prática educativa se constrói no diálogo e na coautoria entre professor e crianças.

Nesse contexto, percebo, a partir da narrativa da professora Cyanne, como esse caráter coletivo e dialógico da prática educativa se manifesta também na reflexão e na autocrítica do docente. Outro aspecto central na narrativa da colaboradora diz respeito à significação da prática educativa como um processo coletivo e dialógico, de compartilhamento de experiências com as crianças e com os pares. Percebo também o compartilhamento de conhecimentos e o diálogo como fundamentais na produção de uma prática educativa mais consciente e significativa. Com essa configuração, a prática educativa deixa de ser um ato solitário e passa a ser compreendida como uma produção compartilhada.

A professora Cyanne atribui à narrativa autobiográfica sobre a prática educativa um significado humanizador, ao afirmar que o processo de narrar e refletir contribuiu para a construção de uma prática mais consciente, significativa e humanizada, que como sugerem Barbosa e Horn (2008), deve valorizar as experiências, as brincadeiras as interações e as múltiplas linguagens das crianças. À guisa de resumo das constatações sobre as significações que as colaboradoras atribuem à prática educativa na Educação Infantil, apresento o Quadro 22:

Quadro 22: Significações da prática educativa na Educação Infantil, segundo as professoras

Colaboradora	Significações atribuídas à prática educativa
Anette	A prática educativa é significada como um processo de reflexão sobre a própria experiência docente, potencializado pela escrita autobiográfica. A professora associa essa prática ao autoconhecimento profissional, à ampliação dos saberes teóricos e à articulação entre passado, presente e futuro da ação educativa. Destaca mudanças no modo de olhar para as crianças, enfatizando a escuta, o respeito aos tempos individuais, a valorização dos avanços infantis e a necessidade de formação continuada para responder às demandas das crianças sem descaracterizar a infância.
Anny	A prática educativa é significada como um espaço de reflexão crítica sobre o cotidiano das salas de referências, possibilitado pelo registro escrito. A professora reconhece tensões entre as exigências institucionais (metas, projetos e demandas da rede) e suas concepções sobre o desenvolvimento integral da criança. A escrita da prática favorece a tomada de consciência sobre dificuldades, necessidades formativas e o fortalecimento da autoria docente na tomada de decisões pedagógicas.
Dricca	A prática educativa é significada como um processo desafiador e contínuo, marcado por reflexões sobre erros, acertos e intervenções pedagógicas. A professora compreende a prática como exigente de preparo constante, formação continuada e atenção às mudanças no perfil das crianças e das famílias. Destaca o caráter imprevisível do cotidiano da Educação Infantil e a necessidade de articulação entre instituição educativa e família para o desenvolvimento das crianças.
Cyanne	A prática educativa é significada como um espaço de autocrítica, mudança e busca por qualificação profissional. A professora associa a narrativa e a escrita à possibilidade de identificar padrões na prática,

	reconhecer aspectos a serem aprimorados e buscar novos aprendizados. Destaca o valor da troca com outros profissionais e da reflexão coletiva para a construção de uma prática mais consciente, significativa e humanizada.
--	---

Fonte: Elaborado a partir das narrativas das colaboradoras (2025)

Em síntese as significações atribuídas pelas colaboradoras à prática educativa na Educação Infantil revelam um movimento de reflexão e de tomada de consciência sobre o fazer docente, impulsionado pelos processos de escrita e de narrativa da prática. Entretanto, essas significações não se configuram como transformações efetivadas de modo sistemático no cotidiano educativo, uma vez que a prática das professoras permanece fortemente condicionada pelas exigências institucionais, pelas metas e pela organização do trabalho pedagógico da rede. As narrativas evidenciam a coexistência de concepções que valorizam a escuta das crianças, o respeito aos tempos infantis, a reflexão sobre a prática e a formação continuada, com práticas que, na realidade cotidiana, seguem orientadas por demandas externas e por formas de organização que limitam a autonomia docente. Esse descompasso explicita que a prática educativa é vivenciada como um campo de tensionamentos, no qual o desejo de mudança convive com a reprodução de modos de fazer institucionalmente prescritos.

As significações produzidas pelas colaboradoras expressam processos de problematização da prática e de ampliação da consciência profissional, sem que isso implique, necessariamente, a ruptura com os ditames da rede. A prática educativa na Educação Infantil apresenta-se, assim, como um processo situado, contraditório e em construção, marcado pela negociação permanente entre as concepções das professoras, as necessidades das crianças e os limites impostos pelo contexto institucional.

Conclusão

O QUE DIZEM AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA?



O QUE DIZEM AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA?

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai, mas eu preciso ser outros. (Barros, 1961, p.79.).

À luz das palavras de Manoel de Barros (1991), destacadas na epígrafe, celebrando a incompletude do homem, sua força e recusa em relação a uma existência reduzida a gestos mecânicos, o título desta parte conclusiva da tese faz alusão à possível provisoriedade e celeridade dos conhecimentos produzidos na pesquisa científica. Antes de apresentar as constatações e conclusões da investigação realizada, para elaboração deste relatório, considero essencial reafirmar minha posição a respeito da prática educativa na Educação Infantil. Entendo que essa prática precisa constituir um fazer profundamente humano, dialógico, intencional, criativo e, principalmente, precisa ser desenvolvida para promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas infâncias e seus direitos.

Considero igualmente essencial, dentro das formalidades da conclusão, informar que, assim com poeta, eu precisei ser outra para aprender com as colaboradoras da pesquisa e com as professoras que, com a leitura atenta e o olhar treinado, fizeram da qualificação desta tese uma experiência formadora, deslocando meu pensamento de algumas certezas para o desafio conhecer mais o objeto de estudo. A riqueza da pesquisa científica reside justamente na consciência da incompletude, do inacabamento, reside na possibilidade de reinventar sentidos, de resistir à automatização e reinventar rotas e caminhos para a produção de conhecimentos.

Ao entretecer este capítulo conclusivo, procuro as enunciações que expressem os resultados da pesquisa, sem a pretensão de apresentar verdades absolutas. Pelo contrário, como exige a Ciência, esses resultados estão abertos ao diálogo, pois analisa, a partir de narrativas de professoras, como a prática educativa é materializada na Educação Infantil, implicando assumir a escuta e o diálogo como gestos éticos e políticos.

Concluir uma pesquisa, portanto, não significa esgotar as múltiplas possibilidades de diálogo em torno do tema investigado, mas ampliar e tensionar as discussões que dele emergem, haja vista que os achados da pesquisa abrem um vasto campo de possibilidades para pensar e repensar as práticas educativas na Educação Infantil, a partir das narrativas das colaboradoras do estudo, da leitura e da escuta sensível de suas experiências narradas.

Esta conclusão está organizada a partir dos objetivos específicos da pesquisa, articulando os resultados com as unidades temáticas e de análise previamente definidas. Cada objetivo é abordado de forma sequencial, permitindo que as significações reveladas nas narrativas das professoras da Educação Infantil sejam contempladas de maneira estruturada.

Para isso, apresento inicialmente os aspectos teóricos e práticos da prática educativa, seguidos das análises sobre aprendizagem e desenvolvimento, da materialidade das práticas, das interfaces entre prática educativa e autoformação e, por fim, das significações atribuídas pelas professoras à própria prática educativa. Essa organização possibilita compreender como os diferentes elementos da pesquisa se inter-relacionam e como as práticas cotidianas, reflexivas e dialógicas das professoras se configuram como um processo ético, formativo e coletivo, articulando teoria, experiência e formação continuada.

De acordo com o primeiro objetivo da pesquisa, referente aos aspectos teórico-práticos da prática educativa na Educação Infantil, focalizo significações das colaboradoras sobre Educação Infantil, infâncias e crianças, bem como sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As narrativas revelam que as professoras expressam uma compreensão de Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, cujo objetivo é o desenvolvimento integral das crianças. Embora mencionem o objetivo da Educação Infantil, conforme os documentos oficiais, em suas práticas o objetivo dessa etapa educacional é o ensino da leitura e da escrita.

As narrativas revelam, também, o reconhecimento da infância como uma etapa da vida com valor em si mesma, vivida no presente e dotada de significado. Essa concepção dialoga com perspectivas que tendem a homogeneizar as experiências infantis, ao pressupor uma infância comum a todas as crianças. À luz da realidade social e das desigualdades que atravessam as infâncias no Brasil, essa compreensão é tensionada pela constatação de que nem todas as crianças têm seus direitos assegurados e nem todas vivenciam as infâncias nas mesmas condições.

As professoras produzem discursos anunciando as crianças como sujeitos de direitos, participativas e produtoras de cultura, assumem uma retórica crítica frente à antecipação de práticas escolarizantes, ressaltando a importância de respeitar os tempos, os ritmos, as experiências possíveis no cotidiano educativo e o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, suas práticas são frequentemente limitadas pelos ditames institucionais, priorizando a leitura e a escrita, secundarizando as experiências de brincar, interagir e explorar o ambiente, apesar de as professoras afirmarem que reconhecem o valor das interações e das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças. É fundamental compreender que não existe uma infância única e universal.

As narrativas indicam que, mesmo com a consciência das professoras sobre o protagonismo infantil e sobre a importância do brincar, práticas como a escuta efetiva das crianças, a participação nos processos de aprendizagem, a relação com famílias e comunidades e a atenção às dimensões das infâncias contemporâneas são frequentemente restringidas pelas rotinas e determinações institucionais, que priorizam resultados quantitativos e o foco em leitura e escrita como técnicas.

É necessário ressaltar que aspectos como classe social, raça, etnia, gênero, deficiência e território marcam de forma desigual as experiências infantis e as crianças. Apesar de as colaboradoras mencionarem a necessidade de garantir “condições adequadas” e “condições estruturais” para a Educação Infantil, não fazem referências às desigualdades sociais, econômicas e políticas que afetam concretamente o acesso, a permanência e a qualidade da Educação Infantil. Ademais, embora se reportem ao protagonismo infantil, suas narrativas não evidenciaram como, efetivamente, as vozes das crianças são ouvidas, e tampouco, como as culturas das crianças podem ser realmente consideradas no planejamento pedagógico e nas decisões institucionais.

Diante desses aspectos, as narrativas, ao mesmo tempo em que afirmam a criança como sujeito de direitos, ativa e protagonista, indicam a necessidade de aprofundar reflexões sobre a diversidade de infâncias, sobre as desigualdades que permeiam o cotidiano e sobre a necessidade de escuta das crianças. As narrativas evidenciam questões a serem consideradas no que se refere à escuta efetiva das crianças, ao papel do professor, à relação com famílias e comunidades, às contradições do cotidiano institucional e às dimensões das infâncias contemporâneas. Reconhecer as pluralidades das infâncias e das crianças é um desafio urgente para que os princípios da Educação Infantil se concretizem em práticas democráticas, inclusivas e sensíveis às múltiplas formas de viver a infância e de ser criança.

De acordo com o segundo objetivo, que trata da materialidade das práticas educativas na Educação Infantil as narrativas das professoras revelam que a essas práticas educativas em suas concretudes são atravessadas por tensões entre exigências institucionais relativamente a resultados quantitativos, em relação à leitura e a escrita, e as necessidades das crianças, o que limita a organização de espaços e de tempos para favorecer práticas educativas que valorizem as múltiplas linguagens.

Nesse movimento de vivências de tensões e de conflitos, as colaboradoras adaptam as atividades para inserir outras de linguagens (brincadeira, a música, por exemplo), ainda que de modo pontual e limitado, em um contexto no qual a mecânica da leitura e da escrita assumem centralidade nas rotinas da instituição educativa. Mesmo diante de limitações estruturais e de

imposições de práticas voltadas para resultados padronizados, falam de suas aspirações quanto ao compromisso ético, criatividade pedagógica e reflexão crítica na Educação Infantil.

As práticas educativas das colaboradoras, marcadas por limitações estruturais, materiais e pelo controle e regulação, provocam algumas “transgressões” das professoras no sentido de tentar romper com a lógica da padronização da Educação Infantil, que regula os corpos e as interações infantis. Essas “transgressões” se efetivam nas tentativas das professoras em flexibilizar tempos e espaços no cotidiano educativo, para criar condições para as crianças vivenciarem experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

Nessa perspectiva, entendo que as rotinas podem ultrapassar a função de ordenamento do tempo institucional e se configurar como espaços educativos que, quando mediados de forma intencional, possibilitam a escuta das crianças, o reconhecimento de suas singularidades e a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento em contextos sociais situados. O desenvolvimento da prática educativa ocorre por meio de um processo dinâmico, que precisa envolver um planejamento intencional, uma mediação sensível e constante ressignificação das práticas educativas, considerando tanto as necessidades das crianças quanto as condições materiais e simbólicas do ambiente educativo.

De acordo com as constatações da pesquisa, as professoras para desenvolver a prática educativa necessitam improvisar materiais, adaptar atividades, seja para atender às especificidades das crianças, seja para a exploração de diferentes linguagens, considerando que planejamento, concretizado em sequências didáticas, tem como centralidade a leitura e a escrita. A adaptação do planejamento ocorre na tentativa de realizar atividades significativas com as crianças, traduzindo-se em um esforço de resistência diante das prescrições para desenvolvimento da prática educativa.

A imposição de práticas padronizadas, por meio de sequências didáticas a serem “aplicadas” pelas professoras e a precariedade das condições estruturais comprometem consolidação plena de práticas educativas consoantes às exigências sobre a qualidade da Educação Infantil. Os enunciados das colaboradoras, a esse respeito, mostram que, diante das limitações e imposições, se sentem incomodadas com a situação, mas não têm autonomia para resistir às pressões, assumindo o compromisso ético, a criatividade pedagógica e reflexão crítica sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, para fundamentar suas práticas no diálogo, na interação e na produção do conhecimento em contextos sociais concretos, com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento das crianças.

Conforme o terceiro objetivo, desdobrado na unidade de análise temática referente à

formação docente e prática educativa na Educação Infantil, a análise articula os aspectos a respeito das narrativas de professoras e seus processos autoformativos. Essas narrativas evidenciam que os processos autoformativos se constituem a partir de necessidades formativas que emergem das práticas educativas, possibilitando a ampliação dos conhecimentos profissionais e dessas práticas. Os dispositivos, usados na pesquisa (o ateliê biográfico e os diários da prática), permeados pela reflexão possibilitaram às colaboradoras a pensar a necessidade de fortalecer a autoformação. As narrativas das professoras apontam, portanto, que os processos autoformativos se constituem como respostas à natureza dinâmica e inacabada da formação e da prática educativa.

As experiências relatadas pelas colaboradoras indicam que, embora a formação continuada, ofertada pela rede municipal de ensino, seja apresentada como espaço necessário para o desenvolvimento profissional, seu caráter padronizado, prescritivo e pouco sensível às realidades concretas da Educação Infantil limita seu potencial formativo e fragiliza o protagonismo do professor. Nesse contexto, a autoformação surge como movimento indispensável para o aprofundar conhecimentos docentes, articulados às necessidades cotidianas da prática educativa.

As colaboradoras do estudo destacaram que as formações oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação assumem o formato de oficinas obrigatórias, que se destinam à socialização das sequências didáticas a serem desenvolvidas nas práticas educativas. Conforme os resultados do estudo, as professoras participam das oficinas sem possibilidade de diálogo e de reflexão coletiva a respeito de suas práticas. As propostas formativas, decorrentes das mencionadas oficinas) apresentam caráter prescritivo e sem articulação com às especificidades do cotidiano educativo e com os interesses das colaboradoras, distanciando-se das necessidades reais da prática educativa e reforçando uma lógica burocrática de cumprimento de agendas institucionais.

Ao analisarem essa realidade, em suas narrativas, as professoras relatam que a sobrecarga de trabalho, aliada à ausência de tempos institucionais para estudo, reflexão coletiva e produção de sentidos sobre a prática, contribui para a automatização da prática educativa e para a fragmentação dos processos formativos. Mediante essa situação, destacam que investem em práticas de formação, como iniciativa pessoal, buscando conhecimentos que dialoguem com as demandas das crianças e do cotidiano educativo na Educação Infantil.

Contudo, essas iniciativas individuais, embora reveladoras de compromisso e com a própria formação profissional, se mostram insuficientes quando desvinculadas de políticas formativas coletivas, contextualizadas e sustentadas institucionalmente, com o compromisso de

favorecer o desenvolvimento docente. É preciso realçar que a formação docente não se limita à dimensão profissional, mas atravessa a vida pessoal das professoras, reafirmando a indissociabilidade entre ser professora e ser uma pessoa, ou seja, a formação tem o desafio de abarcar diferentes dimensões do trabalho docente, comprometendo-se com a formação humana dos profissionais docentes.

O estudo confirma que o ateliê biográfico e o diário da prática se configuram como dispositivos com potencial formativo e de desenvolvimento da reflexão, pois possibilitam escuta sensível dos narradores, reflexão crítica e ressignificação das experiências vividas no cotidiano educativo. A produção de narrativas, pautada no registro reflexivo da prática educativa pode potencializar processos autoformativos, ancorados no diálogo, na rememoração de experiências e na análise das práticas educativas, permitindo que as professoras se reconheçam como sujeitos inacabados, em permanente construção, e protagonistas de seus próprios percursos formativos.

Sobre as significações referentes à prática educativa, emerge, nos relatos das colaboradoras, como atividade intencional de educação, produzida por meio de relações com o conhecimento, ultrapassa a dimensão meramente técnica ou instrumental, possui natureza formativa, ética, estética e política. É uma atividade que exige das professoras a revisitação constantemente de suas práticas, crenças e escolhas educativas.

As narrativas das professoras indicam que a prática educativa é compreendida como uma atividade, produzida no diálogo e nas interações com as crianças, as famílias e outros profissionais. A partir das constatações da pesquisa, reafirmo a necessidade de práticas educativas de caráter coletivo e colaborativo, com um potencial transformador e humanizador, que atravessa tanto a dimensão profissional, quanto a pessoal da docência.

Os resultados da investigação revelam que a prática educativa na Educação Infantil se materializa, em muitos casos, em conformidade com princípios da pedagogia transmissiva, privilegiando o ensino mecânico da leitura e da escrita. Os relatos das professoras indicam, também, o cerceamento dos direitos das crianças relativamente às brincadeiras, interações, escuta, autoria e desenvolvimento integral, em face de práticas educativas reguladoras e prescritivas, voltadas para resultados quantitativos.

As conclusões do estudo mostram a necessidade de concretizar, na Educação Infantil, práticas educativas constituídas como processos discursivos, relacionais e eticamente orientados, nos quais professoras e crianças possam ser autoras nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em síntese, os achados reforçam que os direitos das crianças em relação ao brincar, à escuta e à mediação sensível das práticas educativas precisam ser assegurados, a fim

de que a Educação Infantil cumpra seu propósito de garantir o desenvolvimento integral das crianças.

A análise dos resultados do estudo evidencia implicações significativas para a prática, para a formação docente e para políticas públicas de Educação Infantil. Considerando a realidade revelada sobre as práticas educativas na Educação Infantil, considero importante pontuar os seguintes encaminhamentos:

- Do ponto de vista pedagógico, é essencial que a prática educativa na Educação Infantil seja compreendida como atividade sistemática, intencional, dialógica e centrada nas crianças, em seus direitos, respeitando suas singularidades, ritmos e diversidade de infâncias.
- Quanto à formação docente, os resultados reforçam a necessidade investimentos em formação continuada que promova a vivência da reflexão crítica, que escute as professoras, se constituindo em espaços de diálogo e de valorização da autonomia docente.
- Em termos de política educativa, a pesquisa aponta para a importância de políticas sensíveis e contextualizadas, que reconheçam a experiência concreta das professoras e a centralidade da primeira infância na Educação Infantil e do desenvolvimento integral das crianças.

O estudo reafirma a Educação Infantil como direito das crianças e as professoras como profissionais que conhecem, vivem e podem transformar a prática educativa. Ao revelar tensões, desafios, resistências e conquistas, a pesquisa destaca a necessidade de reconhecer a prática educativa como espaço de humanização, autoria e transformação, convidando a novas reflexões sobre como fortalecer a autonomia e o conhecimento docente.

Desejo que possa reverberar nas análises sobre prática educativa na Educação Infantil, assim como que possibilite a compreensão a respeito da necessidade de fortalecer processos formativos das professoras, respeitando suas necessidades formativas e o direito de assumir a autonomia docente. Nesse horizonte conclusivo, encerro esse relatório apresentando um questionamento que me parece pertinente diante das constatações da pesquisa: como desenvolver práticas educativas dialógicas, éticas e transformadoras, capazes de fomentar uma Educação Infantil voltada, tanto para o desenvolvimento integral das crianças, respeitando seus direitos, quanto para humanização?

Por fim, considero que a tese foi confirmada, haja vista que as narrativas analisadas indicam que se a prática educativa na Educação Infantil se materializar como um processo

discursivo, dialógico e eticamente responsivo, apoiada em fundamentos teóricos e metodológicos que respeitem significados sociais sobre crianças, infâncias, sobre seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, é possível consolidar essa prática como atividade que respeita a autoria e autonomia das professoras e das crianças.

Referências



REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. do S. P. de S. **A Geografia nos grupos escolares no Piauí: currículo, prática educativa e cultura escolar (1927–1961)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
- ARANTES, M. M. **Arte e práticas educativas na educação infantil: rupturas e continuidades**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BARBOSA, M. C. S. **A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BARBOSA, M. C. S. **Culturas escolares, culturas de infância**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. **Tempo e cotidiano na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BARBOSA, M. C. S.; FARIAS, A. L. G. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M. C. S.; ROCHA, E. A. C. **Educação Infantil: fundamentos e práticas**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BARBOSA, M. C. S.; SILVEIRA, D.; SOARES, M. **Currículo e infância**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- BARBOSA, M. C. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARROS, M. de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- BARROS, M. de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2010.
- BARROS, M. de. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- BASSEDAS, E.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BATISTA, R.; LIRA, A. **Educação Infantil e prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2023.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Brasília: MEC/CNE, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRITO, A. T. dos S. **Prática educativa no AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRUNER, J. **Acts of meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

- BRUNER, J. **The process of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.
- BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2007.
- CAMPOS, M. M. **Educação Infantil: o debate e a pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAMPOS, M. M. **Educação Infantil: políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CAMPOS, M. M.; MORAES, M. I.; SANTOS, A. L. **Avaliação da qualidade da educação infantil: reflexões a partir de estudos em seis capitais brasileiras**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 253–280, 2011. Disponível em: <https://publicacoesfcec.emnuvens.com.br/cp/article/download/116/121>. Acesso em: 1 fev. 2010.
- CERISARA, D. **Organização e gestão da educação infantil: tensões e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CLARK, A. **Transforming children's spaces**. Londres: Routledge, 2010.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSINO, P. **Infância e educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.
- CORSINO, P. **Educação Infantil e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- CORSINO, P. **Currículo e infância**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- CORSINO, P. **Infância, educação e cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 5. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond quality in early childhood education and care**. Londres: Falmer Press, 2003.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**. Natal: EDUFRN, 2005.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, 2008.
- DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: Macmillan, 1916.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e a história de vida. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Educa, 2006. p. 345–361.

- DOMINICÉ, P. **O que a vida ensina**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ELIAS, N.; SANCHES, M. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- FERRARI, Ricardo. **Memórias de infância**: a rua noturna. s.d. Óleo sobre tela. Acervo do artista.
- FERRARI, Ricardo. **Canções para Gael e Joaquim: a tarde**. s.d. Óleo sobre tela. Acervo do artista.
- FERRARI, Ricardo. **Pequenos formatos**. s.d. Óleo sobre tela. Acervo do artista.
- FERRARI, Ricardo. **Quarto de brinquedo**. s.d. Óleo sobre tela. Acervo do artista.
- FERRARI, Ricardo. **Brincadeira de menino e menina**. s.d. Óleo sobre tela. Acervo do artista.
- FERRO, Flaira. *Me curar de mim*. In: **Cordões umbilicais**. São Paulo: Tratore, 2017. Faixa musical.
- FIGUERÊDO, E. G. **Prática educativa de Educação Física no Instituto Federal do Piauí: ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.
- FORNEIRO, L. **Organização dos espaços educativos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREINET, C. **Education Freinet**. Paris: Éditions de l'École Moderne, 1977.
- FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1998.
- FREINET, C. **The Freinet pedagogy: techniques and practices**. Paris: Éditions Célestin Freinet, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRÖBEL, F. **The education of man**. New York: D. Appleton and Company, 1826/2001.
- FRÖBEL, F. **A educação do homem**. São Paulo: Ícone, 1986.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- GUIMARÃES, D. **Educação Infantil e cultura**. São Paulo: Cortez, 2009.
- HORN, M. G. S. **Organização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- IBGE. **PNAD Contínua: Educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- INEP. **Censo da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2023.

- JOBIM E SOUSA, S. **Infância e linguagem**. Campinas: Papirus, 2000.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 1991.
- JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- JOSSO, M.-C. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373–383, maio/ago. 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000200012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/>. Acesso em: 6 nov. 2025.
- JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e brincadeira**. São Paulo: Cortez, 2005.
- KISHIMOTO, T. M. **Educação Infantil e brincadeira**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- KRAMER, S. **Infância, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KRAMER, S. **Infância e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- KRAMER, S. **Educação Infantil contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.
- KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 1988.
- LEAL, C. E. G. **A subjetividade social e sua vivência na prática educativa com alunos público-alvo da Educação Especial**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. R. **A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil**. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 13. ed. São Paulo: Ícone, 1986.
- MALAGUZZI, L. **Ao contrário, as cem existem**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, L. **The hundred languages of children**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MELO, R. A. **Licenciatura em Educação do Campo: formação de professores e prática educativa**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

MONTESORI, M. **A criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1965.

MONTESORI, M. **The absorbent mind**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1985.

MONTESORI, M. **The Montessori method**. New York: Frederick A. Stokes Company, 1965.

MOSS, P. **Transformative change and real utopias**. Londres: Routledge, 2014.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. **O estado da questão**. Fortaleza: EdUECE, 2004.

NOGUEIRA, M. A. Educação e desigualdades. São Paulo: Cortez, 2021. NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1998.

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

NUNES, L. M. de S. L. **Práticas educativas de professores em escola de tempo integral: formação continuada como possibilidade de (re)elaboração reflexiva crítica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

OLIVEIRA MARANHÃO, D. **Educação Infantil e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia da infância**. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Modelos pedagógicos**. Porto: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. A qualidade na Educação Infantil: perspectivas e práticas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 117–144.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na Educação Infantil: mais que rotina, a criança em foco**. Campinas: Papirus, 2008.

PAGNI, P. **Educação, ética e infância**. Campinas: Autores Associados, 2012.

PAIXÃO, M. do S. S. L. **Práticas docentes em classe comum de escolas regulares de Teresina para alunos com deficiência intelectual**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

PASSEGGI, M. C. **Narrativas de formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

PASSEGGI, M. C. **Narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRN, 2013.

PASSEGGI, M. C. **Pesquisa (auto)biográfica e formação**. Natal: EDUFRN, 2016.

PASSEGGI, M. C. **Narrar é humano**. Natal: EDUFRN, 2023.

PASSEGGI, M. da C. **Narrativas autobiográficas: escritas de si, reflexividade e formação**. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (org.). *Autobiografia, formação e narrativas*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2011.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **Psychology and pedagogy**. New York: Viking Press, 1975.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINAZZA, M. A. (org.). **[Completar título da obra]**. [Local]: [Editora], [ano].

PINEAU, G. **Produzir sua vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

PINEAU, G. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PINEAU, G. **Narrativas e autoformação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PINEAU, G. **Produzir sua vida: autoformação e autobiografia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINHEIRO, C. F. **Entre o giz e a viola: práticas educativas do mestre-escola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas/PI (1938–1971)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

PORTELA, J. L. **Experiências formadoras nas práticas educativas no curso de Engenharia Elétrica: Empresa Júnior e a formação do engenheiro**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1990.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- ROCHA, R. **As coisas que a gente fala**. São Paulo: Salamandra, 1998.
- ROSEMBERG, C. **O currículo emergente e o cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROSEMBERG, F. **Educação Infantil e desigualdades sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROSEMBERG, F. **Crianças e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- RUIZ, S. R. B. **A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na Educação Infantil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão**. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Braga: Universidade do Minho, 2005.
- SARMENTO, M. J. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SEMEC. **Documento orientador da Educação Infantil**. Teresina: SEMEC, 2014.
- SILVA, C. A. L. da. **Currículo, cultura e formação humana: tecituras de práticas educativas na Educação Infantil em uma escola ribeirinha da Amazônia e outra metropolitana do sudeste brasileiro**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- SILVA, D. C. M. S. **Prática educativa na educação tecnológica e profissional: trazendo à lume a inclusão escolar**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.
- SILVA, G. R. **Discursos de verdade nas práticas de escolarização com crianças pequenas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.
- SILVA, K. de S. **Práticas educativas instituintes de jovens do Hip Hop de Parnaíba/PI: rolêzinhos virtuais em meio à pandemia da Covid-19**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.
- SILVA, R. M. de C. **A prática educativa na Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí (1874–1915)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOUZA, E. C. de. **Narrativas, formação e autoformação**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SOUZA, E. G. M. **Práticas educativas em espaços digitais: narrativas de mulheres afrodescendentes em experiências de leitura.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

SOUZA, E. C. de. **Narrativas, formação e autoformação.** Salvador: EDUFBA, 2006.

SOUZA, E. G. M. **Práticas educativas em espaços digitais: narrativas de mulheres afrodescendentes em experiências de leitura.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

SPÓSITO, M.; GUIMENES, P. **Educação e desigualdade social.** São Paulo: Cortez, 2014.
THIERRIEN, J. **Saberes docentes.** Fortaleza: UFC, 2014.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. **Documentos orientadores da Educação Infantil da rede municipal de Teresina.** Teresina, 2014.

VIANA, P. F. de S. **Práticas educativas em Odontologia: conceitos produzidos por jovens sobre ensino-aprendizagem em saúde bucal coletiva.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

VIEIRA, L. M.; LINO, D. **Educação Infantil e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. A. **Planejamento e desenvolvimento curricular.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Carta de EncaminhamentoTeresina, 22 / 08 / 2023

Ilmo Sr.
Prof. Dr. Emídio Marques de Matos Neto
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

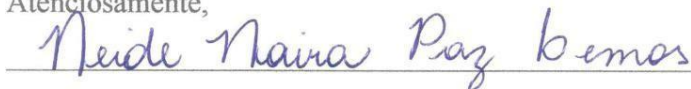
Caro Prof.

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado Escrita de si e prática docente na educação infantil: Do pensar epistêmico a autoformação, para a apreciação por este comitê. Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1-que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2-que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3-que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4-que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,
- 5-que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente,



Pesquisador responsável
Neide Naira Paz Lemos
CPF nº 018.917.473-04

Instituição: Universidade Federal do Piauí
Área: Doutorado em Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação–CCE Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga
Fone: 0(xx)8632371214/32155820 CEP 64049-550–Teresina/PI E-Mail: educmest@ufpi.br

DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu, Neide Naira Paz Lemos, pesquisadora responsável, e Antonia Edna Brito, orientadora da pesquisa, pela pesquisa intitulada **“Escrita de si e prática docente na educação infantil: Do pensar epistêmico a autoformação”**, declaro que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Neide Naira Paz Lemos e Antonia Edna Brito da área de Educação da UFPI; que também serão responsáveis pelo descarte dos materiais e dados, caso eles não sejam estocados ao final da pesquisa.
- não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- o CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

- o CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 21 de agosto de 2023

Neide Naira Paz Lemos

Neide Naira Paz Lemos

CPF: 018.971.473-04

Doutoranda

Antonia Edna Brito

Antonia Edna Brito

138.116.733-00

Orientadora

DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu, Neide Naira Paz Lemos, pesquisadora responsável, e Antonia Edna Brito, orientadora da pesquisa, pela pesquisa intitulada **“Escrita de si e prática docente na educação infantil: Do pensar epistêmico a autoformação”**, declaro que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Neide Naira Paz Lemos e Antonia Edna Brito da área de Educação da UFPI; que também serão responsáveis pelo descarte dos materiais e dados, caso eles não sejam estocados ao final da pesquisa.
- não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- o CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

- o CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 21 de agosto de 2023

Neide Naira Paz lemos

Neide Naira Paz lemos

CPF: 018.971.473-04

Doutoranda

Antonia Edna Brito

Antonia Edna Brito

138.116.733-00

Orientadora

DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Declaro ter conhecimento sobre a realização da pesquisa que tem como tema **“Escrita de si e prática docente na educação infantil: Do pensar epistêmico a autoformação”**, a ser realizada pela doutoranda em Educação Neide Naira Paz Lemos, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, sob a orientação da Professora Dra. Antonia Edna Brito, com o objetivo geral: Analisar as relações entre a escrita de si na prática docente na educação infantil, o pensar epistêmico e a autoformação de professores. Considerando o objetivo central da pesquisa, delimitei os seguintes objetivos do estudo: Refletir sobre as possibilidades do pensar epistêmico no desenvolvimento da prática docente na educação infantil; b) Compreender como a escrita de si e o pensar epistêmico contribuem com a autoformação de professores da educação infantil; c) Caracterizar como o pensar epistêmico afeta as práticas docentes e a autoformação de professores da educação infantil. Tem como interlocutores 5 (cinco) professoras de educação Infantil, referido município. Ciente disso, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o doutorando tem **AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA** para realizar a referida pesquisa, tendo nosso apoio nos termos necessários.

Teresina, 22 de 08 de 2023



Prof. Dr. Nougá Cardoso Batista
Secretário Mun. de Educação
SEMEC/PMT

Nougá Cardoso Batista
Secretário Municipal de Educação



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: ESCRITA DE SI E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Do pensar epistêmico a autoformação			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 5			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: NEIDE NAIRA PAZ LEMOS			
6. CPF: 018.917.473-04		7. Endereço (Rua, n.º): RUA TURMALINA, LOTE AI15 JOIA CONDOMINIO VILAGE JOIA TIMON MARANHÃO 65632310	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 86994508285	10. Outro Telefone:	11. Email: naira.paz@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 21 / 08 / 2023		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI		13. CNPJ: 06.517.387/0001-34	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (86) 9413-6691	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima		CPF: 943.146.835-20	
Cargo/Função: Coordenador do PP6Ed		 Elmo de Souza Lima Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI Assinatura	
Data: 21 / 08 / 2023			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO PORTELA - UFPI



- Autorização institucional;
- Declaração dos Pesquisadores;
- Termo de Confidencialidade;
- Curriculum Lattes de todo(a)s o(a)s pesquisadore(a)s;
- Instrumento de coleta;
- Cronograma;
- Orçamento.

Recomendações:

Recomenda-se que

1. os riscos, benefícios e resultados estejam inseridos no projeto brochura;

É importante que o(a)s pesquisadores atentem às considerações e pendências levantadas no item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações", e tomem as medidas necessárias para corrigir os pontos mencionados, garantindo assim a adequação da pesquisa aos padrões éticos e regulatórios estabelecidos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental, verificamos pendência(s) ou inadequações(s) listada(s) a seguir:

Pendência 1 – Atualizar o cronograma tanto nos dados das Informações Básicas, como no cronograma específico inseridos na Plataforma Brasil, pois na atual documentação a pesquisa prevê início (Ateliê 1) em 27.11.2023 quando o projeto ainda estará na temporalidade de tramitação no CEP/UFPI, com orientação para o prazo de até três meses de tramitação, assegurando que a pesquisa de campo com os participantes da pesquisa só ocorra após o parecer final do CEP;

Pendência 2 – No detalhamento do TCLE não ficou claro os benefícios da pesquisa. E ainda, orienta-se para que os riscos e as formas de contorná-los sejam mais detalhados no Projeto, nas Informações Básicas e no TCLE, considerando a natureza autobiográfica da pesquisa;

Pendência 3 – No documento inserido na Plataforma Brasil denominado de "Carta de Cessão", sugere-se maior alinhamento à Resolução 510/2016, Cap. IV, Art. 28, principalmente, de modo que o dispositivo discursivo inserido não apresente margem para outras interpretações que possam conflitar com o posto na linguagem da referida Resolução. Ainda, revisar a necessidade desta Carta, uma vez que isso consta no documento TCLE.

Pendência 4 - Padronizar o texto da escrita científica no TCLE, mantendo na terceira pessoal.

Pendência 5 - Solicita-se ainda, que o orçamento inserido na Plataforma Brasil específico apresente o valor total, como foi feito nas Informações básicas. Revisar os valores em todos os documentos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-UFPI/CMPP, de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466 de 2012, 510/2016 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se por aguardar o atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final.

De acordo com as Resoluções CNS nº 466 de 2012; 510/2016 e a Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, as pendências devem ser respondidas exclusivamente pelo pesquisador responsável no prazo de 30 dias, a partir da data de envio do parecer pelo CEP-UFPI/CMPP. Após esse prazo, o protocolo será arquivado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2171645.pdf	24/08/2023 10:26:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura_projeto_naira.pdf	24/08/2023 10:25:55	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	Aceito
Cronograma	cronograma_naira.pdf	24/08/2023 10:25:26	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle_naira.pdf	24/08/2023 10:24:14	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	Aceito
Ausência	tcle_naira.pdf	24/08/2023 10:24:14	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	Aceito
Outros	roteiro_de_dados_naira.pdf	22/08/2023 11:10:42	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	
Outros	carta_de_cesao.pdf	22/08/2023 11:09:03	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	Aceito
Outros	curriculo_naira.pdf	22/08/2023 11:08:47	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	Aceito
Outros	curriculo_antonia_edna.pdf	22/08/2023 11:08:29	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta_de_encaminhamento.pdf	22/08/2023 11:07:50	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	Aceito
Orçamento	orcamento_da_proposta.pdf	22/08/2023 11:07:33	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	Aceito
Declaração de Concordância	termo_de_confidencialidade.pdf	22/08/2023 11:07:16	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_dos_pesquisadores_naira.pdf	22/08/2023 11:06:58	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_institucional.pdf	22/08/2023 11:06:44	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_naira.pdf	22/08/2023 10:59:36	NEIDE NAIRA PAZ LEMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 23 de Outubro de 2023

Assinado por:
Emidio Marques de Matos Neto (Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração -

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada Escrita de si na prática docente na educação infantil do pensar epistêmico a autoformação. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Neide Naira Paz Lemos do Programa de Pós-graduação em Educação e tem como objetivo analisar as relações entre a escrita de si na prática docente na educação infantil, o pensar epistêmico e a autoformação de professores. Considerando o objetivo central da pesquisa, delimitei os seguintes objetivos do estudo: Refletir sobre as possibilidades do pensar epistêmico no desenvolvimento da prática docente na educação infantil; b) Compreender como a escrita de si e o pensar epistêmico contribuem com a autoformação de professores da educação infantil; c) Caracterizar como o pensar epistêmico afeta as práticas docentes e a autoformação de professores da educação infantil. Os professores, ao dialogarem sobre suas vivências cotidianamente, refletem, fazem, pensam, pesquisam e escrevem sobre si. Por esta razão, fiz a escolha de olhar para as narrativas, a partir do que nos aponta Josso (2004), buscando compreender e defender a narrativa (auto)biográfico como potente instrumento para aprender de si, para desconstruir se e construir-se.

Com a presente proposta de investigação, tenho a intenção, enquanto professora e pesquisadora, aprofundar as discussões e reflexões sobre a temática, os professores ao revisitarem suas práticas, reelaboram ideias, delineiam novos caminhos nos quais transitaram. Penso que ao fazer isso, os professores desenvolveram novas formas de pensar, de agir epistemologicamente sobre suas práticas, ao mesmo tempo que provocam formas de pensar junto aqueles que devem ser os colaboradores da pesquisa. Penso ainda, que todos estarão envolvidos em um processo autoformativo. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones Neide Naira Paz Lemos telefone (86) 994508285.

Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se

preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa o meu interesse por essa temática surgiu a partir do diálogo com professores acerca da efetiva relevância dessa temática, que considero que precisa ser discutida e compartilhada sobre práticas que considerem professoras como protagonistas e autores da própria prática. Movida pelo interesse da escrita de si e da prática docente já apontado em alguns momentos desta escrita, surgiu o objeto de estudo e para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados é o ateliê biográfico e o diário da prática.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: como pesquisa proposta terá como metodologia o método e a metodologia autobiográficos que envolve o uso das histórias de vida das colaboradoras da pesquisa. Por esta razão, os envolvidos podem ser afetados emocionalmente devido a memórias afetivas guardadas pelo tempo. Porém, tendo em vista essa possibilidade na pesquisa, o pesquisador acolherá e compreenderá determinados recortes não ditos nas narrativas das colaboradoras e elas estarão cientes que, em qualquer momento da pesquisa, poderão parar a narração ou até mesmo desistir da sua participação.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico- científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu, _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos; () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Neide Naira Paz Lemos 018.971.473-04
Pesquisadora responsável

Antonia Edna Brito 138.116.733-00
Orientadora da pesquisa

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Título do projeto: Escrita de si e prática docente na educação infantil: Do pensar epistêmico a autoformação

Pesquisador responsável: Neide Naira Paz Lemos

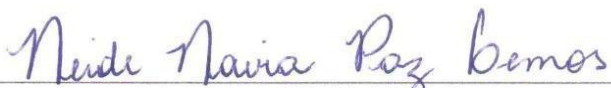
Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: (86) 999422596

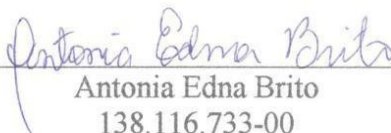
Local da coleta de dados: Rede Municipal de Educação de Teresina – PI

A pesquisadora responsável e a orientadora do presente projeto de pesquisa concordam, igualmente entre si, que as informações e dados coletados serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e somente poderão ser divulgadas de forma anônima. E comprometem-se ainda a agir de acordo com a resolução 510/2016 (Cap. VI - Art. 28) que diz que o pesquisador deve "IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa".

Teresina, 21 de agosto de 2023.



Neide Naira Paz Lemos
CPF nº 018.917.473-04
Pesquisadora responsável



Antonia Edna Brito
138.116.733-00
Orientadora

Registro de autorização por e-mail para utilização de obras de Ricardo Ferrari

O e-mail apresentado a seguir registra a autorização concedida para a utilização de imagens das obras do artista Ricardo Ferrari nesta tese. A autorização foi encaminhada por meio de mensagem eletrônica enviada por seu filho, em 27 de fevereiro de 2025, informando que o artista tomou conhecimento da solicitação e autorizou o uso das imagens para fins acadêmicos. O registro dessa comunicação é apresentado como forma de documentar a permissão para reprodução das obras no presente trabalho.



OBRA DE ARTE



Rafael Ferrari
Para Você

27 de fev. de 2025

...

Olá Naira, tudo bem? Passei ao meu pai a sua mensagem e ele prontamente autorizou. Se precisar de alguma autorização por escrito, é só nos enviar que eu peço pra ele assinar. Parabéns pelo trabalho e boa sorte. Abraços

Em sex., 31 de jan. de 2025 16:46, Naira Paz

<naira.paz@hotmail.com> escreveu:

Prezado Ricardo Ferrari, sou estudante da pós-graduação do curso de doutorado em educação pela Universidade Federal do Piauí, estudo a Escrita de si e a prática educativa na Educação Infantil: Modos de pensar de professores. Suas obras retrata as brincadeiras infantis, a infância, a criança e eu achei seu trabalho incrível. O motivo do meu contato é pedir sua autorização para usar as suas imagens para ilustrar os capítulos da minha pesquisa, dando-lhe os créditos das suas imagens e irei informar que estou usando suas imagem mediante autorização . De já muito obrigada!