

Entre Saberes e Fazer: As Práticas Docentes na Educação Infantil à Luz das Vozes e Experiências na Literatura Acadêmica

Between Knowing and Doing: Teaching Practices in Early Childhood Education in Light of Voices and Experiences in Academic Literature

DOI 10.5281/zenodo.15612065

Antônia Maria Paulina Barbosa¹

433

Resumo: O presente artigo tem como tema os saberes e fazeres docentes na Educação Infantil, problematizando como esses conhecimentos têm sido construídos, registrados e reconhecidos nos discursos da literatura acadêmica entre os anos de 2000 e 2023. A pesquisa parte da constatação de que as práticas pedagógicas da Educação Infantil, ainda que centrais para a formação das crianças, permanecem muitas vezes invisibilizadas ou tratadas sob perspectivas prescritivas. Assim, o objetivo do estudo é analisar, à luz da produção científica recente, como os saberes docentes vêm sendo compreendidos e valorizados, considerando os desafios da formação inicial e continuada, a presença dos documentos normativos e o papel da documentação pedagógica na ressignificação da prática. A metodologia adotada é qualitativa, com abordagem de revisão de literatura, centrada na análise de artigos científicos, teses e dissertações indexadas em bases acadêmicas reconhecidas. Os resultados apontam que, embora haja avanços teóricos no reconhecimento da escuta, das interações e da prática reflexiva como fundamentos da docência na infância, ainda há lacunas significativas quanto à incorporação das vozes e experiências concretas das professoras. Evidencia-se, também, a potência da formação em serviço, quando pautada pelo diálogo e pela reflexão coletiva, e a importância da documentação pedagógica como instrumento ético e político de visibilização da prática. Conclui-se que a consolidação de uma pedagogia sensível, situada e comprometida com os direitos das crianças depende do fortalecimento da profissionalidade docente e da escuta ativa dos sujeitos que atuam no chão da escola.

Palavras-chave: Saberes. Fazer. Educação Infantil. Práticas

¹ Doutoranda em Educação pela Universidad Interamericana Py. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Leonardo Da Vinci, Paraguai, em 2016, revalidado pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Possui graduação em Direito pela Universidade Salgado de Oliveira (2009), graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1994). Atualmente, atua como professora - no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalette Teixeira. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Prisional. E-mail: antonia062025@gmail.com

Recebido em 15/09/2023

Aprovado em 12/11/2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Abstract: This article addresses the theme of teachers' knowledge and practices in Early Childhood Education, problematizing how such knowledge has been constructed, recorded, and recognized in academic literature between the years 2000 and 2023. The research is grounded in the observation that pedagogical practices in Early Childhood Education, although central to children's development, often remain invisible or are approached from prescriptive perspectives. Thus, the objective of the study is to analyze, in light of recent scientific production, how teaching knowledge has been understood and valued, considering the challenges of initial and continuing teacher education, the presence of regulatory documents, and the role of pedagogical documentation in the re-signification of practice. The methodology adopted is qualitative, based on a literature review focused on the analysis of scientific articles, theses, and dissertations indexed in reputable academic databases. The results indicate that, although there have been theoretical advances in recognizing listening, interactions, and reflective practice as foundations of teaching in early childhood, there are still significant gaps regarding the inclusion of teachers' voices and lived experiences. The study also highlights the potential of in-service teacher education, when grounded in dialogue and collective reflection, as well as the importance of pedagogical documentation as an ethical and political tool for making teaching practice visible. It is concluded that the consolidation of a sensitive, situated pedagogy, committed to children's rights, depends on the strengthening of teaching professionalism and the active listening to those who work on the ground of the school.

Keywords: Knowledge. Practices. Early Childhood Education. Pedagogical Practice.

1 Introdução

A Educação Infantil tem se consolidado como campo epistemológico sensível às vivências que compõem o cotidiano da docência com as infâncias. Longe de ser mero espaço de iniciação escolar, esse território é habitado por práticas de cuidado, escuta e invenção, onde os sujeitos, crianças e educadoras, se constituem mutuamente. Ensinar e cuidar, nesse contexto, não se reduzem a tarefas técnicas, mas implicam saberes tecidos na tessitura fina das relações. Como afirma Oliveira-Formosinho (2002), o fazer pedagógico da professora da infância exige atenção ao detalhe, mediação carregada de intencionalidade e abertura ética ao imprevisível da experiência. Compreender essa complexidade é reconhecer que a docência na Educação Infantil não se forma apenas em manuais ou legislações, mas se inscreve na memória viva do que se constrói, dia após dia, entre afetos, gestos e escuta comprometida com a singularidade de cada criança.

Apesar de sua crescente centralidade nas discussões sobre qualidade educacional e políticas formativas, a Educação Infantil continua sendo interpretada, com frequência, por lentes normativas que desconsideram a densidade do vivido. As práticas pedagógicas, marcadas por encontros, improvisos e sentidos tecidos no cotidiano, são frequentemente reduzidas a

procedimentos regulados por currículos e diretrizes que não dialogam com a pulsação da escola real. Invisibilizam-se, assim, os saberes que brotam da experiência, saberes enraizados na escuta, na corporeidade das relações e nas mediações que se constroem com as crianças, com os pares e com o território. Há, portanto, um hiato entre a materialidade da prática e sua representação na literatura acadêmica, que tende a capturar o fazer docente como técnica, não como criação. É nesse espaço de apagamento que se inscreve esta pesquisa: como a produção científica nacional tem abordado os saberes e fazeres docentes na Educação Infantil, e que silêncios ou ausências ainda persistem nessa construção?

A partir das inquietações que emergem do silenciamento das práticas docentes nos estudos acadêmicos, este artigo propõe-se a lançar um olhar atento e comprometido sobre os modos como os saberes e fazeres na Educação Infantil vêm sendo construídos e representados pela produção científica nacional. Trata-se de uma revisão de literatura que privilegia os registros enraizados no cotidiano escolar, buscando reconhecer a docência como experiência viva e criadora. O objetivo geral é analisar como esses saberes têm sido tratados nas pesquisas, com ênfase nas práticas que se forjam no encontro entre professora e criança, no tempo-espaço da sala, da escola, da comunidade. Especificamente, busca-se identificar os referenciais teóricos que sustentam essas discussões; mapear os estudos que abordam o saber-fazer a partir da experiência concreta das educadoras; e evidenciar as lacunas conceituais e metodológicas que ainda obscurecem a legitimidade dos conhecimentos produzidos na tessitura da prática educativa.

2. Metodologia

Este estudo inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, assumindo natureza teórico-documental e adotando a revisão de literatura como caminho metodológico que não se encerra em classificações formais, mas se abre à escuta dos sentidos que a produção acadêmica imprime à docência na Educação Infantil. O recorte temporal, de 2000 a 2023, foi cuidadosamente delimitado por compreender um período de intensas reconfigurações nas políticas educacionais, nos processos formativos e nas práticas pedagógicas voltadas à infância. As fontes consultadas incluíram o Google Acadêmico, a base SciELO, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e obras consagradas no campo educacional, selecionadas não apenas por sua recorrência, mas por sua densidade teórica e afinidade com o olhar desta investigação. Como afirmam Lüdke e André (2018), a pesquisa qualitativa se volta ao universo dos significados, das experiências vividas,

dos valores que atravessam os sujeitos e suas práticas, recusando-se à lógica da mensuração. É nesse horizonte interpretativo, delicadamente atento às tramas da prática docente, que este trabalho se ancora, buscando compreender os saberes que não cabem nos gráficos, mas que habitam, com vigor, o corpo da experiência educativa.

A constituição do corpus deste estudo não se deu de forma mecânica, mas a partir de um movimento atento e criterioso, guiado por descritores que emergiram da própria escuta da docência: “saberes docentes”, “fazer pedagógico”, “práticas pedagógicas na Educação Infantil”, “docência na infância” e “formação de professores da Educação Infantil”. Esses termos não apenas filtraram conteúdos, mas funcionaram como pistas de uma cartografia sensível, capaz de conduzir a investigação por entre textos que se debruçam, com profundidade, sobre a dimensão relacional e experiencial do ser professora da infância. A análise privilegiou obras e estudos em que teoria e prática se entrelaçam com densidade e delicadeza, revelando processos formativos que brotam da vivência cotidiana com as crianças. Reconhecer essas práticas como campo legítimo de conhecimento foi um gesto metodológico e ético, que reafirma a potência das interações como núcleo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

3 Revisão de Literatura

Ao refletir sobre a constituição da identidade profissional docente, António Nóvoa convida-nos a reconhecer a docência como uma prática atravessada por múltiplas camadas: teóricas, afetivas, culturais, políticas e simbólicas. Longe de uma identidade pronta e acabada, o ser-professor se constrói no entrelaçamento de dimensões que não se separam, vivem em tensão, em fluxo, em reconstrução permanente. O conhecimento docente, para ele, é necessariamente contingente, situado e coletivo; nasce no encontro entre sujeitos e não se sustenta sem tempo e espaço para a escuta de si e do outro. Como apontam Lomba e Faria Filho (2022), é preciso repensar os modelos formativos, garantindo aos educadores possibilidades reais de autorreflexão, de diálogo com suas práticas e de elaboração crítica sobre o que ensinam e sobre quem se tornam ao ensinar. Nessa perspectiva, os saberes experienciais ganham centralidade, pois são esses conhecimentos, tecidos na carne do cotidiano, que revelam a profundidade ética e estética da profissão docente.

3.1 Fazer com sentido: a prática pedagógica como linguagem própria da docência

A prática pedagógica na Educação Infantil não se limita à transmissão de conteúdos escolares. Ela se forja no entrelaçamento do tempo vivido com o tempo planejado, nos gestos miúdos que atravessam o cotidiano e nos silêncios que educam. Nesse chão pulsante, os saberes docentes não nascem da técnica, mas da escuta, da presença e da implicação com os sujeitos e com o mundo. A sala de aula é corpo sensível do fazer educativo, onde o conhecimento se constrói no compasso das relações, das observações atentas, das perguntas que surpreendem e das respostas que não cabem nos manuais. Como afirma Sarmiento (2011), a criança é sujeito social pleno, capaz de significar, intervir e transformar, e sua participação é condição fundante de uma pedagogia que se quer viva e comprometida.

As interações e as brincadeiras, reconhecidas como eixos do trabalho educativo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), não ocupam lugar secundário na rotina: são práticas fundantes, nas quais se revelam os mundos da infância e os modos como as crianças percebem, experimentam e transformam seu entorno. Quando o professor observa com delicadeza essas expressões, aproxima-se de seus ritmos, de suas linguagens e de suas culturas, reconhecendo nelas pistas que orientam a ação pedagógica. Oliveira (2012) nos lembra que o brincar é campo privilegiado de escuta e de conhecimento. Ao participar dessas experiências, o educador aprende sobre as crianças que ensina e se transforma com elas.

Planejar, nesse contexto, não é apenas prever atividades, mas tecer sentidos com base nas experiências compartilhadas. O planejamento participativo assume, assim, a forma de um gesto ético e político, que devolve à escola sua vocação dialógica. Como propõe Kramer (2011), é preciso romper com práticas normativas que ignoram a realidade das infâncias e construir currículos que nasçam do território, das vozes e das urgências de quem vive o cotidiano escolar. O diálogo com a comunidade, longe de ser um adendo, torna-se base para uma pedagogia que reconhece o outro e legitima sua história. Currículo, nesse horizonte, é sempre corpo em movimento, e não cartilha fixa.

A formação continuada, quando compreendida como parte inseparável da trajetória docente, deixa de ser um complemento e passa a ser território de reinvenção. Na Educação Infantil, onde a prática exige escuta, flexibilidade e presença constante, não há espaço para fórmulas prontas. A formação inicial, ainda que necessária, raramente prepara o educador para a complexidade dos gestos cotidianos e dos silêncios que ensinam. Como nos lembra Horn (2011), é nos espaços formativos sustentados pela partilha e pela reflexão crítica que o professor se vê, interroga-se e encontra novas possibilidades de ser e fazer. Quando a prática deixa de ser

apenas vivida para tornar-se pensada, documentada e discutida, ela se transforma em solo fértil para o conhecimento, e o educador se reconhece como sujeito de pesquisa e de autoria.

Os fazeres docentes na Educação Infantil não podem ser reduzidos a técnicas replicáveis nem a métodos prescritos em nome da eficiência. Eles emergem do encontro, se constroem no tempo da escuta que acolhe e no olhar que legitima a presença da criança como sujeito de direitos. Cada ato pedagógico carrega as marcas do território, do contexto vivido e das relações que se entrelaçam no cotidiano escolar. A sala de aula deixa de ser mero cenário e se transforma em lugar de invenção, onde a prática ganha corpo a partir das experiências compartilhadas e das escolhas que nascem da observação sensível. Quando atravessada por vínculos verdadeiros, a docência abandona o roteiro prévio e passa a dialogar com o que pulsa naquele instante. Essa pedagogia não se rende à neutralidade, pois se assume situada, relacional e comprometida com a escuta da infância como tempo de potência, linguagem e construção de mundo.

3.2 A formação que não se encerra: saberes construídos entre o início e o cotidiano

A formação docente na Educação Infantil ainda enfrenta desafios que ultrapassam as barreiras institucionais e alcançam os alicerces epistemológicos que sustentam a concepção de professor. Apesar dos avanços normativos que os cursos de Pedagogia incorporaram nas últimas décadas, persistem rupturas entre o que se propõe teoricamente e o que se vive na prática cotidiana com as crianças pequenas. Como observa Oliveira (2012), a formação inicial, muitas vezes, ignora os saberes que emergem da experiência, privilegiando conteúdos abstratos, distantes das realidades escolares, o que fragiliza a escuta, a sensibilidade e a intencionalidade que a prática pedagógica exige.

Essa desconexão entre o vivido e o ensinado tem sido objeto de críticas reiteradas no campo educacional. Autoras como Kramer (2011) denunciam a lógica fragmentada dos currículos e o modo como o estágio supervisionado tem sido esvaziado de sentido, tornado mero rito burocrático. Essa lacuna entre formação e realidade torna urgente o fortalecimento de processos formativos que reconheçam a centralidade da experiência e do cotidiano como fontes legítimas de saber. A valorização do professor como sujeito histórico, reflexivo e em constante reinvenção exige que a formação se enraíze na escuta e se amplie para além dos espaços institucionais convencionais.

A formação continuada, nesse cenário, assume um papel estruturante na constituição da prática docente. Imbernón (2011) nos lembra que aprender não é apenas apropriar-se de

técnicas, mas construir significados em comunhão com os outros. Formar-se é transformar-se no encontro com os pares, no diálogo crítico com a prática e na abertura a novas possibilidades de pensar o ensinar. Para isso, é preciso que as políticas educacionais assegurem tempos e espaços efetivos de estudo, escuta e troca. A formação em serviço deixa, então, de ser evento pontual e passa a ser prática institucional contínua, sustentada pela coletividade e pela reflexão.

As experiências formativas que reconhecem o cotidiano como solo fértil de pesquisa e criação revelam-se especialmente potentes na Educação Infantil. Quando o professor se permite refletir sobre o que vive com as crianças, a sala de aula deixa de ser apenas cenário de aplicação e passa a ser lugar de elaboração do pensamento, de escuta de si e do outro. Oliveira-Formosinho (2012) nos instiga a olhar esse espaço como território de conhecimento, onde a prática não é repetição, mas linguagem em constante ressignificação. Ao compartilhar essas reflexões com os pares, os educadores constroem redes que acolhem, provocam e sustentam a potência do fazer pedagógico. Nessas tramas coletivas, o protagonismo docente deixa de ser discurso e se realiza no cotidiano como gesto ético, político e comprometido com a infância como tempo de direito, presença e sentido.

A formação inicial e a continuada, portanto, não devem ser pensadas como etapas dissociadas. São dimensões interdependentes de um mesmo processo que acompanha o professor ao longo de sua trajetória, desafiando-o constantemente a articular teoria e prática, experiência e estudo, escuta e ação. Na Educação Infantil, onde os saberes não cabem em manuais e os gestos educam tanto quanto as palavras, investir na formação é mais do que uma exigência técnica. É afirmar o direito de cada criança a uma educação sensível, crítica e situada, e o direito de cada educador a ser reconhecido como sujeito de saber e de transformação (Giménez, *et. al*, 2021).

3.3 Resignificar o cotidiano: a documentação como espelho sensível do fazer docente

A documentação pedagógica, na Educação Infantil, não pode ser compreendida como mera prática de registro. Ela se configura como um exercício ético de escuta e reflexão, no qual o educador não apenas observa, mas relê a própria ação à luz das interações com as crianças. Ao documentar o cotidiano, o professor constrói sentidos, revisita caminhos e se reconhece como sujeito implicado nos processos de aprendizagem que acompanha. Oliveira-Formosinho (2012) afirma que documentar é escrever-se junto ao outro, produzindo uma narrativa que, ao

mesmo tempo que dá forma ao vivido, o transforma em objeto de investigação e reconstrução pedagógica.

Imagens, textos, narrativas, mapas de projeto e portfólios são dispositivos que, quando orientados por uma escuta sensível, tornam visível aquilo que, muitas vezes, passa despercebido no ritmo acelerado da rotina escolar. Para Rinaldi (2012), documentar é dar corpo à intencionalidade pedagógica e, sobretudo, reconhecer a criança como produtora de conhecimento. Nesse gesto, o educador não apenas registra o que vê, mas afirma o direito da criança de ser ouvida e valorizada em sua singularidade. A documentação torna-se, então, território de expressão e participação, onde teoria e prática dialogam em favor de uma pedagogia profundamente situada na realidade das infâncias.

Ao ser partilhada entre os pares, a documentação pedagógica adquire um caráter formativo potente. Ela convoca os educadores a revisitar suas escolhas, a narrar suas dúvidas e a construir, coletivamente, caminhos de reinvenção do fazer pedagógico. Mais do que técnica, trata-se de uma cultura que se estabelece quando o professor reconhece que sua prática merece ser refletida, escrita e transformada. Como apontam Barbosa e Horn (2018), documentar é perguntar-se não apenas sobre o que foi feito, mas sobre os sentidos do que se faz e do que se deseja construir com as crianças. Nesse movimento, o registro torna-se escuta, memória e também possibilidade de autoria.

3.4 Saberes e Fazeres na Perspectiva da BNCC e das Diretrizes Curriculares

A Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ainda que elaboradas em contextos distintos, compartilham uma concepção de infância que a reconhece como tempo de direitos, de escuta e de presença no mundo. Ambas reiteram a indissociabilidade entre cuidar, educar e brincar, compreendendo essas dimensões não como partes isoladas da prática, mas como fios que se entrelaçam no gesto cotidiano, no vínculo que se constrói e na intencionalidade que sustenta a ação pedagógica. No entanto, entre o que os documentos anunciam e aquilo que se concretiza no cotidiano escolar, existe um intervalo que nem sempre encontra tradução viva. Os professores, atravessados por demandas reais e complexas, enfrentam desafios que não cabem nos textos normativos. É nesse espaço entre o princípio escrito e o vivido em sala que nascem tensões, mas também possibilidades de resignificação, onde a prática se reinventa, recriando os sentidos do ensinar com as infâncias.

A BNCC, em especial, tem suscitado debates intensos ao propor a padronização de objetivos de aprendizagem desde os primeiros anos de escolarização. Embora mencione a importância das interações e das brincadeiras, a forma como organiza os campos de experiência pode, se não for criticamente apropriada, reduzir o currículo a um roteiro fechado. Como alerta Oliveira (2020), há o risco de que essa proposta alimente uma cultura avaliativa centrada em metas e resultados, desconsiderando os contextos culturais, afetivos e territoriais onde as crianças vivem e aprendem. A normatização, nesse caso, ameaça o caráter inventivo da docência na infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, por sua vez, ainda se mostram mais abertas ao diálogo com a experiência. Elas enfatizam a construção coletiva do currículo, orientada por princípios éticos, estéticos e políticos, e convocam a escola a se constituir como espaço de escuta e de vínculo com a comunidade. Contudo, como aponta Barbosa (2018), a fragilidade dos investimentos em formação continuada e a persistência de uma lógica escolarizante dificultam a efetivação desses princípios na prática. Sem tempo, apoio e espaços de reflexão, os professores ficam à margem do processo de elaboração curricular, reproduzindo modelos impostos e distantes de suas realidades.

A mediação entre os documentos normativos e os saberes docentes exige, portanto, processos formativos pautados pela crítica e pela escuta. Não se trata de rejeitar os marcos legais, mas de apropriá-los com liberdade e consciência, reescrevendo-os a partir da experiência concreta. Como defende Nóvoa (2022), o professor é sujeito epistêmico e não executor de prescrições. Sua autoridade pedagógica se constrói no diálogo entre o conhecimento acumulado e a singularidade do contexto em que atua. A BNCC e as Diretrizes devem ser, nesse sentido, pontos de partida e não limites para a ação docente.

Por fim, é preciso reconhecer que os saberes do professor não nascem do papel impresso, mas do encontro com o outro. Eles se constroem na escuta das crianças, na leitura do território, na negociação coletiva de sentidos. Uma escola comprometida com a infância não pode ser apenas executora de normativas, mas espaço de criação, de resistência e de reinvenção permanente. Apropriar-se criticamente dos documentos oficiais é transformar a política em prática viva, com raízes no chão e olhos voltados para as possibilidades do porvir.

4 Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo revelam que os saberes e fazeres docentes na Educação Infantil ainda habitam um território de afirmação na produção acadêmica. Embora os documentos normativos reconheçam a complexidade da docência com crianças pequenas, o cotidiano das professoras segue, muitas vezes, invisibilizado ou capturado por discursos prescritivos que desconsideram a riqueza das interações, dos vínculos e das decisões pedagógicas tecidas no tempo da experiência. A prática, nesse contexto, continua sendo menos estudada do que deveria, apesar de ser ali, no corpo-a-corpo da escola, que os conhecimentos mais profundos se constituem.

Ao revisitar a produção acadêmica entre os anos de 2000 e 2023, foi possível identificar movimentos significativos de valorização da escuta sensível, da centralidade das relações e da prática como espaço de reflexão situada. Esses avanços revelam um deslocamento importante na compreensão da docência na Educação Infantil, reconhecendo que o cotidiano não é lugar de repetição, mas de criação. Ainda assim, observa-se que muitos estudos permanecem ancorados em marcos legais e políticas institucionais, silenciando, em grande parte, a experiência concreta das professoras. As vozes que nascem do chão da escola, os registros que documentam a prática e as narrativas que atravessam o fazer docente seguem pouco exploradas. Essa ausência fragiliza a legitimidade da prática como campo de conhecimento, e impede que o saber que emerge da vivência cotidiana seja reconhecido em sua densidade, complexidade e autoria.

A análise dos processos formativos, tanto na formação inicial quanto na continuada, evidencia uma lacuna persistente entre o que se propõe nas diretrizes e o que se vive nos contextos da Educação Infantil. Embora os documentos oficiais sinalizem avanços importantes, os cursos de Pedagogia ainda mantêm certa distância das especificidades do trabalho com as infâncias, tratando a experiência concreta das professoras mais como complemento do que como saber fundante. A escuta sensível, os gestos cotidianos e os vínculos que sustentam a prática raramente são tratados como campos legítimos de produção de conhecimento. Em contrapartida, quando a formação continuada se organiza em espaços de troca, diálogo e partilha, ganha potência transformadora. É nesse chão coletivo que os educadores passam a interrogar suas ações, revisitar seus sentidos e afirmar sua autoria no fazer pedagógico.

Neste percurso, destacou-se o papel da documentação pedagógica como estratégia formativa ainda subutilizada, mas com imenso potencial. Longe de ser um simples registro técnico, documentar é escutar, refletir, construir sentidos. Seu uso partilhado pode romper com práticas automatizadas, ajudando a consolidar uma cultura docente sustentada pela ética, pela

sensibilidade e pela consciência de que o cotidiano escolar é, por si, território de conhecimento. O mesmo se aplica à apropriação crítica da BNCC e das Diretrizes Curriculares, que só fazem sentido quando lidas à luz da prática, da realidade e da autonomia pedagógica.

Faz-se mister a produção de estudos que se aproximem verdadeiramente das experiências vividas pelas professoras da Educação Infantil. Pesquisas que não apenas falem sobre elas, mas que construam conhecimento com elas, a partir de seus relatos, registros, silêncios e expressões cotidianas. Ouvir o que dizem, como dizem e também o que não conseguem verbalizar é condição ética e epistemológica para reconhecer a prática como campo legítimo de produção de saber. Valorizá-las como autoras de suas histórias pedagógicas é também deslocar o eixo da pesquisa para uma perspectiva mais dialógica, encarnada e situada. Só assim será possível ampliar o repertório teórico sobre a docência na infância, fortalecer práticas formativas enraizadas no real e contribuir para a construção de uma escola que una criticidade e afeto, rigor e escuta, compromisso e humanidade.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. Currículo na educação infantil: tensões e possibilidades. In: BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Política e prática da educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 95–112.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- DOS SANTOS PAULO, Fernanda; PILETTI, Terezinha Conte. Formação Continuada de professores do Ensino Médio: Sistematização de Experiências e Cartas Pedagógicas. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 35, n. 2, p. 116-131, 2022.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação profissional**: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, p. e88222, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Acesso em: 5 jun. 2025.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil e os desafios da Base Nacional Comum Curricular**. In: SILVA, L. C. et al. (org.). *Infância e currículo: olhares e desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2020. p. 59–78.
- LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, v. 38, p. e88222, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 3. ed. São Paulo: EPU, 2018.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Política e prática da educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação de professores e a investigação: percursos de um movimento pessoal e profissional. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A supervisão na formação de professores: da sala de aula à escola**. Porto: Porto Editora, 2012. p. 19–44.

RINALDI, C. In *dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

HORN, Maria da Graça S. **Formação e atuação docente na educação infantil: por uma prática crítica e reflexiva**. Porto Alegre: Penso, 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do cotidiano na educação infantil**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança e a infância: construções sociais. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Currículo e avaliação na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35–56.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para transformar a escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIMÉNEZ, Mercedes Blanchard et al. Afetividade na educação infantil: um estudo de caso à luz de Paulo Freire, Piaget e Wallon. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 32, n. 1, p. 245-258, 2021.

KRAMER, S. **A política do cotidiano na educação infantil**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação de professores e a investigação: percursos de um movimento pessoal e profissional. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A supervisão na formação de professores: da sala de aula à escola**. Porto: Porto Editora, 2012. p. 19–44.