



ISABEL CRISTINA DORNELAS DA COSTA

**A DOCÊNCIA E O ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA REVISÃO DE LITERATURA A PARTIR DE TESES E
DISSERTAÇÕES DE 2015 A 2020**

**LAVRAS – MG
2022**

ISABEL CRISTINA DORNELAS DA COSTA

**A DOCÊNCIA E O ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE
LITERATURA A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2015 A 2020.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras - FAELCH da Universidade Federal de Lavras como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Francine de Paulo Martins Lima

**LAVRAS – MG
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Costa, Isabel Cristina Dornelas da.

A docência e o ensinar na Educação Infantil : uma revisão de literatura a partir de teses e dissertações de 2015 a 2020 / Isabel Cristina Dornelas da Costa. - 2022.

168 p.

Orientador(a): Francine de Paulo Martins Lima.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Pré-Escola. 2. Educação Infantil. 3. Ensino 4. Teoria Histórico Cultural. I. Lima, Francine de Paulo Martins. II. Título.

ISABEL CRISTINA DORNELAS DA COSTA

**A DOCÊNCIA E O ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE
LITERATURA A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2015 A 2020.**

**EDUCATION AND TEACHING IN CHILDHOOD EDUCATION A LITERATURE
REVIEW BASED ON THESES AND DISSERTATIONS FROM 2015 TO 2020.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras - FAELCH da Universidade Federal de Lavras como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA em 30 de maio de 2022

Profº. Drº. Regilson Maciel Borges – UFLA

Profª. Drª. Amanda Valiengo - UFSJ


Profª. Drª. Francine de Paulo Martins Lima – UFLA
Orientadora

**LAVRAS – MG
2022**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao corpo docente do Mestrado Profissional em Educação, que oportunizaram o excelente curso, com empenho, ética e dedicação.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Francine de Paulo Martins Lima, pelo suporte, pelas suas correções e incentivos. Seu caráter e afetividade provaram que é possível fazer mais do que apenas mediar o aprendizado, mas superar os desafios que a vida cotidiana nos coloca e proporcionar um processo de formação engajado, ético e prazeroso. Nossa parceria começou na Brinquedoteca Universitária, se expandiu para o Grupo de Pesquisa sobre formação docente e práticas pedagógicas (FORPEDI) e Laboratório de Didática, Práticas de Ensino e Formação Docente (LABFOR) e inundou nossas vidas de boas risadas, carinho e muito bem querer.

Em especial à Pollyanna Resende e Mariana Melo Costa que são a minha família em Lavras e para vida. Vivemos muito intensamente os últimos anos juntas, em casa, na graduação, no mestrado e no trabalho. A presença constante de vocês significa segurança, carinho, amor e certeza de que vale a pena investir em mudanças e vencer todos os desafios que a vida nos colocar. Amo Vocês!

Quero agradecer a Nathalia Garcia, Nayane e Beatriz por proporcionarem momentos de leveza, boas risadas e incentivos ao longo dessa caminhada.

Dedico às amigas de longa data, juntas desde a Educação Básica, Danubia e Roberta que, de Juiz de Fora e da França estiveram presentes nessa longa jornada. À Bruna e a Lau que também nunca soltaram a minha mão, muito obrigada!

Aos meus pais, Conceição e Darcy, que desde sempre incentivam e apoiam a minha formação. À tia Célia e tia Tânia que nunca me faltaram e que sempre dispõem de uma palavra carinhosa e um abraço afetuoso.

Meus cachorros, Tuco e Ícaro, que são meu porto seguro, minha alegria diária e os mais fiéis companheiros da minha vida.

Enfim... a todas e todos vocês que fazem parte da minha história.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de natureza bibliográfica exploratório - explicativa que teve como objetivo investigar o que a literatura sinaliza sobre a docência e o ensinar na Educação Infantil. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente, práticas pedagógicas e inovações e ao grupo de pesquisa do CNPq intitulado: Grupo de Pesquisa sobre formação docente e práticas pedagógicas (FORPEDI). A pesquisa permitiu investigar as especificidades da docência e possibilidades de organização do ensino na Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural, com base em teses e dissertações produzidas no período de 2015 a 2020. A realização da pesquisa ampara-se nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, valendo-se de contribuições de autores brasileiros contemporâneos, sendo eles: Juliana Pasqualini (2010, 2015), Sonia Kramer (2005, 2009), Ana Beatriz Cerizara (2004), Mônica Appezzato Pinazza (2005, 2014) entre outros, que desenvolvem seus estudos sobre as especificidades da docência nesta etapa, como Julia Oliveira-Formosinho (2002). A investigação buscou trabalhos nos quais o ensino na Educação Infantil nos quais encontramos evidências do exercício da docência direcionado à prática pedagógica intencional e sistematizada as quais promovam aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A coleta e seleção do material ocorreu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e resultou em oito dissertações e cinco teses que descreveram ou analisaram práticas de ensino concretas no cotidiano da Educação Infantil. Sistematizamos as análises em três categorias: (1) princípios da docência: na qual evidenciamos as pesquisas que analisaram práticas de ensino que discutiram o papel da docência; (2) consequências da experiência e das subjetividades – trabalhos que apontam evidências da trajetória pessoal e profissional que constituem a docência e tem desdobramentos nas práticas de ensino e (3) saberes e fazeres na Educação Infantil – trabalhos que evidenciam os saberes e fazeres que são mobilizados pelos professores ao ensinar crianças na etapa da Educação Infantil. A investigação realizada nos permite afirmar que é possível pensarmos em práticas de ensino na Educação Infantil e na docência comprometida com as especificidades da criança e que esta, deve constituir um roteiro intencional para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Como resultados, evidenciamos os saberes e fazeres que devem ser mobilizados para o exercício da docência na Educação Infantil, destacando que, para além dos saberes cognitivos, que advêm da formação inicial e continuada, os professores que atuam na Educação Infantil, articulam valores, vivências, experiências, crenças e princípios que orientam suas ações com as crianças. Concluimos que a docência com crianças pequenas deve estar alicerçada em uma teoria que subsidie a prática para superação da prática como simples dom. O Produto Educacional “Travessia Pedagógica”, construído a partir dessa investigação, amplia e exemplifica a atuação pedagógica da docência na Educação Infantil e propicia o reconhecimento de diferentes tempos e espaços formativos disponíveis na Web.

Palavras-chave: Pré-Escola. Educação Infantil. Ensino. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This work is the result of a research of an exploratory - explanatory bibliographic nature that has as its objective to investigate or that the literature indicates about teaching and teaching in Early Childhood Education. The research is linked to the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Lavras (UFLA), Research Line for Professional Teaching Development, Pedagogical Practices and Innovations, and the CNPq research group entitled: Research Group on Teacher Training and Pedagogical Practices (FORPEDI). The research allowed us to investigate the specificities of teaching and the possibilities of organizing teaching in Early Childhood Education, in the light of Historical-Cultural Theory, based on theses and dissertations produced in the period from 2015 to 2020. Historical-Cultural Theory, using contributions from contemporary Brazilian authors, being: Juliana Pasqualini (2010, 2015), Sonia Kramer (2005, 2009), Ana Beatriz Cerizara (2004), Mônica Appezzato Pinazza (2005, 2014) among others, who develop their studies on the specificities of teaching in this stage, such as Julia Oliveira-Formosinho (2002). To research we searched for jobs that we teach in Early Childhood Education, we found evidence of the teaching exercise directed to intentional and systematized pedagogical practice that promotes learning and development of children. A collection and selection of material from the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) resulted in another dissertações and five theses that revealed or analyzed non-daily concrete teaching practices of Early Childhood Education. Likewise, we systematize the analyzes in three categories: (1) principles of teaching: in which we evidence the research that analyzes teaching practices but discusses the role of teaching; (2) consequences of experience and subjectivities – jobs that provide evidence of the personal and professional trajectory that constitutes teaching and development in teaching practices and (3) knowledge and tasks in Early Childhood Education – jobs that show the knowledge and tasks that are Mobilized by teachers to teach children in the stage of Early Childhood Education. The research carried out allows us to affirm that it is possible to think about teaching practices in Early Childhood Education and in teaching committed to the specificities of parenting and that this should constitute an intentional route for the development of meaningful and contextualized pedagogical practices. As results, we show the knowledge and tasks that must be mobilized for the exercise of teaching in Early Childhood Education, highlighting that, for both cognitive knowledge, which advances initial and continuous training, the teachers who act in Early Childhood Education, articulate values, experiences, experiences, beliefs and principles that guide their actions with children. We conclude that teaching with small children should be focused on a theory that supports practice to overcome practice as simple dom. The Educational Product “Pedagogical Journey”, built from this research, broadens and exemplifies the pedagogical attitude of teaching in Early Childhood Education and encourages or recognizes different times and training spaces available on the Web.

Keywords: Pre-School. Early Childhood Education., Ensino. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
DED	Departamento de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PUC_GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC_MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC_RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC_SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás -
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela do BDTD e as ferramentas de busca. Fonte BDTD. Ano 2021	54
Figura 2 - Tela do BDTD e gerando referências. Fonte BDTD – Adaptação da autora. Ano 2021	55
Figura 3 - Tela do BDTD e a identificação dos metadados. Fonte BDTD – Adaptação da autora. Ano 2021	56
Figura 4 - Duplicidade de trabalhos ao efetuar a busca no site BDTD. Fonte BDTD - Adaptado pela autora. Ano 2021	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição por ano e tipo de produção das pesquisas encontradas. Fonte BDTD - Elaborado pela autora. Ano 2020	56
Quadro 2 – Número de trabalhos publicados por instituição das pesquisas encontradas. Fonte BDTD - Elaborado pela autora. Ano 2020	57
Quadro 3 - Número de publicações por Programas de Pós-Graduação. Fonte BDTD. Elaborado pela autora. Ano 2021	59
Quadro 4 - Lista das treze pesquisas selecionadas para análises. Fonte: BDTD - Elaborado pela autora. Ano 2021	61
Quadro 5 - Palavras e expressões que representam os conceitos do ser professor na Educação Infantil construídos a partir da literatura estudada. Produção da Autora. Fonte: COSTA (2017, p.143)	91

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: APROXIMAÇÕES COM O TEMA DE PESQUISA.....	10
2. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DO TEMA A PARTIR DA TEORIA-HISTÓRICO CULTURAL	21
2.1 O PROFESSOR E OS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	27
2.2 RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA E SUPERANDO A IDEIA DO “DOM”	34
3. AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA ETAPA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
4. COMENDO OS CENÁRIOS DA PESQUISA: O PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS	51
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CRITÉRIOS NO LEVANTAMENTO DE DADOS.....	52
4.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS: CATEGORIAS DE ANÁLISE	63
4.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS ANALISADAS	64
5 RESULTADOS DAS ANÁLISES.....	88
5.1 PRINCÍPIOS DA DOCÊNCIA.....	88
5.2 CONSEQUÊNCIAS DA EXPERIÊNCIA E DAS SUBJETIVIDADES	94
5.3 SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	99
6 CAMINHOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	107
7. O PRODUTO EDUCACIONAL: TRAVESSIA PEDAGÓGICA	112
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
9. REFERÊNCIAS	122
ANEXO I – TABELA DAS PESQUISAS IDENTIFICADAS NA BUSCA NO BDTD	129
ANEXO II – PRODUTO EDUCACIONAL.....	150

1. INTRODUÇÃO: APROXIMAÇÕES COM O TEMA DE PESQUISA

“Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! Só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou (...) o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (...)” (JOÃO GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 51).

Foi meu pai quem leu esse trecho para mim enquanto passava um tempo com ele durante o período de isolamento social causado pela Pandemia da COVID-19. Eu estava me redescobrendo filha novamente, depois de muitos anos morando distante dos meus pais. No mesmo ano, estava ingressando no Mestrado e iniciando minha carreira profissional na Educação Infantil. Eu estava do lado de lá da margem de um rio imenso. Encontrava-me, naquele dia, diante do notebook, com meu pai do meu lado, fazendo ajustes no projeto de pesquisa e desenvolvendo a primeira tarefa do Mestrado: *o eu e o tema*. O trecho de autoria de João Guimarães Rosa (2001), do romance “Grande Sertão Veredas”, conta que na vida de Riobaldo o real se deu na travessia e, assim como ele, o meu constituiu-se no decorrer de minha trajetória profissional e sempre esteve ligado à ideia de entrar de corpo e alma nas coisas sem olhar para o lado de lá, sem pensar se teria forças, pernas e braços suficientes para a travessia. Foi aprendendo e (re)fazendo que fui me descobrindo professora. Ao longo de minha travessia, os campos de estudos da Educação revelavam-se cada vez mais complexos e tornava ainda mais difícil fazer escolhas e definir o foco do processo de constituição da minha própria profissionalidade docente. As questões que suscitaram esta pesquisa emergiram da minha própria história e na busca por compreender a constituição da atividade docente e, assim, ressignificar os saberes mobilizados ao longo de minha trajetória com a intenção de ampliar os saberes profissionais sobre a docência.

Mas de onde surge o tema desta pesquisa? Os questionamentos, inquietações, problematizações, conceituações, hesitações e indagações desta pesquisa não estão deslocados de meu percurso pessoal e profissional, da minha travessia até aqui, mas, com ele, diretamente interligados. Nesse contexto, evidencio que “(...) não é o pesquisador que escolhe o seu objeto, mas o processo histórico que impõe ao pesquisador o seu objeto de investigação” (MORAES, TORRIGLIA, 2000, p.26). Sendo assim, não sei se eu escolhi o tema ou, ao contrário, ele me escolheu, o fato é que ele faz sentido a mim.

A partir dos estudos produzidos por Juliana Pasqualini (2006, 2008, 2010) é possível pensar em proposições de *ensino* que culminem em processos de profissionalização que favorece a legitimidade da profissão e que supere a concepção da docência na Educação Infantil ligada à vocação ou simples “*dom*”.

Para uma compreensão maior da temática, dialogamos sobre o desenvolvimento da docência apoiado nos estudos de Tardif (2013) e Nóvoa (2019) e, no que tange a formação de professores na Educação Infantil, apoiamo-nos nos estudos de Cerisara (2008), Oliveira-Formosinho (2002, 2005). Para estabelecer uma relação entre a travessia a qual me refiro no início do texto nos propomos a refletir a partir de Nóvoa (2019) no qual o autor nos convida a refletir sobre o modo como nos tornamos professores numa perspectiva de docência como atividade profissional. De acordo com esse autor, “Estamos a viver um tempo difícil na formação de professores” (NÓVOA, 2019, p.206) e, ao nosso ver, este desafio é ainda maior quando o assunto é docência na Educação Infantil.

Em nossa pesquisa, também recorremos aos estudos de Mello (2017) e Magalhaes *et al* (2017), a fim de encontrarmos elementos da Teoria Histórico-Cultural (THC) que subsidiam uma análise da relação entre a docência e o ensino na Educação Infantil. Tomar como referência a THC nos auxilia a compreender a organização de práticas voltadas para o máximo desenvolvimento da criança e, também, possibilita uma crítica de práticas equivocadas existentes na Educação Infantil. Ao buscarmos autores brasileiros que produzem estudos na perspectiva histórico-cultural, encontramos práticas educativas que se sustentam em concepções que privilegiam a superação acerca da dicotomia entre educar e cuidar, bem como acerca do reducionismo da docência nessa etapa da educação.

Se considerarmos a ideia do “*dom*”, do professor como centralidade, como alguém que tem uma vocação e desconsiderarmos o exercício de um ofício, torna-se incoerente e desnecessário exigir que ele invista em sua formação acadêmica e continuada. Com vistas à superação dessa ideia, considera-se, aqui, o professor um profissional capaz de refletir sobre sua prática diária, competente, legitimado por um conhecimento específico e complexo e que deve ter sua identidade profissional reafirmada. E de que forma se constitui um professor? Quais são os caminhos e descaminhos ao longo de sua trajetória formativa? Conhecer a trajetória de formação e os contextos nos quais eles acontecem nos permite compreender a importância de valorizar e respeitar as vivências e experiências do outro.

Para tanto, apoiamo-nos nos estudos de Mello (2017) e Magalhaes *et al* (2017), Pasqualini (2006, 2008, 2010), Costa (2017) e Lima (2010) os quais defendem a relevância do papel do professor e do ensino na Educação Infantil, articulados à defesa do direito da infância

e do desenvolvimento integral da criança, reconhecendo essa etapa da educação como um momento privilegiado para a ampliação das qualidades humanas das novas gerações.

Esta pesquisa intitula-se, “A docência e o ensinar na Educação Infantil: uma revisão de literatura a partir de teses e dissertações de 2015 a 2020. Conceituando “Docência,” temos, do latim, “*docere*” que significa ensinar. Enquanto “Professor”, do latim “*professoris*”, o que se dedica a, ou ainda, pessoa com conhecimento notório, aquele que ensina. Para Veiga (2008), o conceito de “docência” está relacionado com o trabalho dos professores, entendendo, este, como um conjunto de funções que realizam, não se limitando apenas à atividade de ministrar aulas. Dávila (2008) acrescenta que o entendimento sobre o conceito de docência é um pouco mais complexo, e que está intimamente relacionado a uma construção social da contemporaneidade, que se modificou ao longo dos tempos, sobre a profissão de professor. Na busca por um referencial teórico que abarque as especificidades da docência e o processo de profissionalização é que me proponho a fazer uma retomada à minha trajetória, de modo que possamos compreender os caminhos e as escolhas realizadas até a definição do tema desta pesquisa.

Antes de ingressar no curso de Pedagogia, eu acreditava no “*dom*”. Em minha primeira graduação¹, fui selecionada para atuar como professora de informática em um projeto de extensão chamado “Caminhos da Informação: inclusão social através da inclusão digital”. Ao assumir a função de professora em três turmas, com dez estudantes (jovens, adultos e idosos) em cada uma, me deparei com uma série de dificuldades técnicas, diferentes realidades e uma enorme dificuldade em lidar com o cotidiano da sala de aula. O projeto estava integrado ao Departamento de Ciências da Computação (DCC) e ao Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). As Escolas de Informática e Cidadania (EIC), estavam situadas nos bairros vizinhos ao *campus* em parceria com entidades filantrópicas do município de Juiz de Fora - MG. O acompanhamento feito pela coordenação do projeto era muito pontual; basicamente focado na disponibilidade de apostilas, orientações encaminhadas por *e-mail* e *feedback* dos relatórios de atividades realizadas. As orientações eram as mesmas para todas as escolas, turmas, professores e, em sua maioria, não considerava a realidade nas quais estávamos inseridos. A exemplo disso, eu atuava na parte da tarde em uma escola que recebia adultos na faixa de 40 a 75 anos, basicamente aposentadas e donas de casa e, à noite,

1 Formada em Turismo pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com ênfase em “Desenvolvimento de Turismo de Base Local”, resumidamente, atuava com *formação* de agentes locais que atuavam com Turismo em determinadas localidades.

uma turma de jovens buscando aprimorar os conhecimentos na área de informática, almejando uma vaga no mercado de trabalho. Em outra escola, eu tinha duas turmas de jovens infratores que estavam privados de liberdade, cumprindo pena em espaço socioeducativo. Nessas turmas, era proibido o uso de lápis e/ou caneta e a internet era bloqueada. Um guarda ficava na sala e era muito comum a ausência de alguns estudantes por conta de mal comportamento na instituição na qual cumpriam reclusão. No que se refere ao trabalho docente e ao ato de ensinar desenvolvidos com esses diferentes grupos, de forma intuitiva, percebia a necessidade de buscar formas diversificadas de ministrar os conteúdos propostos no projeto, de abordar os estudantes, de compartilhar informações e, sobretudo, de uma formação que pudesse contribuir para o melhor acolhimento dos participantes e para o desenvolvimento de prática docente que permitisse que eles pudessem, de fato, aprender. O ato de ensinar, embora estivesse baseado em princípios que norteavam o projeto das EIC's e até mesmo das instituições que acolhiam os cursos foi, por muito tempo, um processo intuitivo também.

Inspirada em bons professores e boas experiências que tive ao longo da minha formação na Educação Básica e na Graduação, aliadas às poucas formações ofertadas pelo projeto e cursos que realizei por conta própria, permaneci no projeto por cinco anos. Fui aprimorando a cada turma a docência, a partir do *feedback* dos estudantes e da coordenação e logo peguei “o jeito” e não parei mais. Naquela época, quando me questionavam sobre os bons resultados das minhas turmas, sobre a baixa evasão e a procura de idosos por vagas em minhas aulas, acreditava que eu “levava jeito” e tinha um certo “dom” para atuar em sala de aula. Parecia ter domínio do que fazia até que fui desafiada a atuar com um novo público: crianças de 3 a 5 anos de idade.

Nas palavras de Veiga (2008, p.11), "O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim" e, dessa forma, iniciei um processo de busca e compreensão das especificidades desse novo público. Essa experiência me fez perceber o movimento de aprendizagem contínua e a formação como um processo multifacetado, ou seja, que requer da docência muito mais do que preparar aulas e lecionar.

Em virtude das experiências exitosas nas Escolas de Informática, surgiu a oportunidade de trabalhar na etapa da Educação Infantil, em uma Escola Montessoriana, no município de Juiz de Fora - MG, em uma entidade de caráter filantrópico e gratuito, como professora de Informática. Naquela época, não fazia ideia da concepção de uma Escola Montessoriana. Dessa vez, não se tratava de uma bolsa de um projeto, foi a primeira vez que tive a Carteira de Trabalho assinada e na função estava descrito: “professora de Informática”. A intuição não me bastaria nesta nova etapa profissional. Não tinha experiência com crianças pequenas, mas tinha (e

acreditava) o “*dom*” que vinha sendo validado pelos gestores das escolas e pelos meus estudantes.

As aulas de Informática foram inseridas no currículo escolar da Escola Montessoriana, como um instrumento de apoio e aprendizagem, mas, prioritariamente, para cumprimento de uma determinação dos órgãos mantenedores e interesse de doadores. A sala de Informática não era uma iniciativa da gestão da escola e não estava em consonância com o método Montessoriano. A escola ganhou uma sala de informática por determinação judicial (uma empresa foi autuada e a multa a ser paga foi destinada à instituição) e, obrigatoriamente, precisava fazer uso dela. Minha função era complementar as atividades propostas pelas professoras regentes de turma. Assim, como na experiência anterior, fui informada do que eu não podia fazer, dos recursos que tinha disponíveis e das possibilidades de interação com as professoras, limitadas aos momentos em que elas estavam comigo em sala de aula.

Ao longo de um ano, tive dois encontros formais com a coordenação e nossas conversas aconteciam, raramente, entre o intervalo de uma turma e outra. Embora inicialmente eu estivesse na escola apenas nos horários das minhas aulas, com auxílio de algumas professoras, fui adequando os momentos com as crianças às necessidades delas e passei a contribuir significativamente com a prática profissional cotidiana, promovendo experiências significativas e contextualizadas às crianças. A exemplo disso, se em sala de aula a proposta era explorar cores e formas, na sala de Informática buscávamos realizar atividades que explorassem também cores e formas utilizando aplicativos, jogos ou apenas deixando a criança desenhar e colorir livre no aplicativo *Paint*.

Nessa mesma época, comecei a atuar como tutora à distância de Cursos de Formação Continuada ofertados pela UFJF, atuando na disciplina de “Introdução a EAD” na qual apresentava aos cursistas o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e as ferramentas digitais que seriam utilizadas ao longo do curso, ao mesmo tempo em que finalizava uma Especialização na área. Foi o meu primeiro contato com os estudos no âmbito da Educação. Certamente, as discussões ao longo da Especialização é que me faziam refletir sobre a minha prática com as crianças na Escola Montessoriana e nas Escolas de Informática. Começava a compreender a docência como algo para além de ministrar aulas (VEIGA, 2008, p.9).

Mas, antes de continuarmos, é importante falarmos da minha formação inicial. O curso de Turismo (Bacharelado), é constituído por disciplinas na área das Humanas, Administração, Economia e Exatas. Discute-se a formação de profissionais que atuam na área, mas sem as lentes da Educação. Durante a Graduação, atuei em diferentes frentes formativas que tinham o foco o Desenvolvimento do Turismo de Base Local. Por alguns anos, ministrei cursos na área

de Informática e em comunidades e/ou espaços que estavam integrados a projetos ligados ao Curso de Turismo. Mais uma vez, encontrava-me como “professora”, pois era dessa forma, inclusive, que os participantes se dirigiam a mim. Parece-lhes confuso, mas não é! Eu buscava insistentemente uma oportunidade que me desse a independência financeira. Mas nesta época eu já tinha uma certeza, a de que eu seria professora!

A Especialização em Educação a Distância - EaD foi o primeiro momento formativo significativo no qual eu interagira com outros professores e gestores educacionais em exercício. Logo comecei a atuar como tutora em cursos ofertados na modalidade EaD. O bom trabalho realizado na EaD me levou ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O salto profissional foi enorme: do ambiente da Educação Infantil fui atuar em cursos de apropriação de resultados e leitura técnica dos instrumentos de avaliação externa em larga escala. No primeiro ano, eu atuava no suporte de processos de certificação, de credenciamento e de diagnóstico de determinados sistemas de ensino avaliados. Nos anos seguintes, atuei em outras etapas do processo, ministrando inclusive cursos de formação de professores para leitura e apropriação dos resultados. No CAEd, permaneci por 4 anos atuando em diferentes coordenações, acompanhando diferentes projetos em todas as suas etapas de execução.

Por vários momentos, havia lacunas, perguntas sem respostas, questões levantadas por professores e gestores escolares que não me pareciam ter sentido. Eu me sentia como um papagaio: repetindo informações que tinham pouco significado para mim e menos ainda para os participantes. Tecnicamente, sabia exatamente o que cada instrumento representava, mas não era capaz de compreender as subjetividades, contextos, especificidades e realidades que se escondiam por detrás daqueles dados. Sempre que eu me apresentava para o público, falava da minha formação, havia uma decepção no semblante das pessoas quando percebiam que eu não tinha uma Licenciatura e que não era alguém atuante no ambiente escolar. Meus argumentos eram desacreditados quando alguém me questionava “*Você está atuando na escola? “Você é professora de qual etapa da Educação Básica?”*” Essas interações e dificuldades enfrentadas, despertavam em mim a vontade de aprofundar os estudos no âmbito da Educação. O que mais tarde passou a ser uma necessidade.

Esse processo de “entendimento” informal, não sistematizado e fragmentado sobre a Educação impulsionou o desejo de compreender o espaço no qual eu atuava, sobretudo, na decisão de cursar uma Licenciatura. É a partir desse contexto, que ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), no ano de 2016, que provocou uma grande reviravolta em tudo aquilo que eu acreditava, culminando na superação da ideia do

“*dom*”, fazendo com que eu revisitasse minhas memórias e refletisse sobre a questão da profissionalidade docente.

Ao longo do curso de Pedagogia, atuei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)² já no 1º período. Foi a primeira imersão em uma Escola Pública Estadual no município de Lavras - MG. Dessa vez, diferentemente de outras experiências, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano da Escola Pública aconteciam semanalmente, com reuniões pedagógicas e estudos orientados que fundamentavam as nossas proposições na escola e em sala de aula.

Na sequência, após o término do PIBID, integrei ao Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas – FORPEDI³, dando início aos estudos sobre formação de professores. Tive a oportunidade de ingressar no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica da UFLA (PIVIC/UFLA) em um projeto que articulava “Uso de Tecnologias Digitais e Educação”. Inclusive, imaginava que as tecnologias digitais e os processos de ensino e aprendizagem vinculados ao uso de ferramentas tecnológicas seriam meu tema de pesquisa na Graduação e no Mestrado. Paralelo aos estágios obrigatórios que propiciavam uma imersão constante na escola, fui selecionada como bolsista da Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia⁴ da UFLA, na qual atuei por pouco mais de dois anos, até a finalização do curso. A imersão na Brinquedoteca Universitária culminou no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso no qual investigamos os percursos e desafios de uma iniciativa de formação docente comprometida com os brincantes no âmbito da Brinquedoteca Universitária. A atuação e o desenvolvimento da pesquisa provocaram um mergulho nas especificidades da Educação Infantil, nos estudos sobre as infâncias e o desenvolvimento da criança. É neste momento, que me deparo com os estudos sobre os principais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Os estudos realizados na Brinquedoteca Universitária e no FORPEDI ampliaram e refinaram o olhar sobre a ação docente, provocando uma reflexão profunda sobre a minha trajetória, redirecionando as minhas escolhas formativas.

2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID - Área de concentração: Gênero e Sexualidades, coordenado pela professora Dr^a Cláudia Maria Ribeiro (DED/UFLA).

3 O grupo de estudos é coordenado pela professora Dr^a Francine de Paulo Martins Lima (DPE/UFLA). Para conhecer o Grupo de Estudos FORPEDI acesse o site <http://www.nucleoestudo.ufla.br/forpedi/> e o perfil nas redes sociais: instagram [@forpedidedufla](https://www.instagram.com/forpedidedufla) e facebook [Forpedi Ded Ufla](https://www.facebook.com/ForpediDedUfla)

4 Informações sobre a Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia da UFLA, também coordenado pela professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima, podem ser encontradas no site <http://www.brinquedoteca.ded.ufla.br/> e nas redes sociais: instagram [@BrincantesDedUfla](https://www.instagram.com/BrincantesDedUfla) e facebook [Brincantes Ded Ufla](https://www.facebook.com/BrincantesDedUfla)

A Brinquedoteca Universitária revelou-se como um campo fértil para a promoção de uma formação docente que se comprometesse com o desenvolvimento infantil e com o brincar. Considerando que a Brinquedoteca Universitária atende às demandas de ensino, pesquisa e extensão ligadas à Universidade, considero a experiência nesse espaço a mais significativa e relevante do meu percurso formativo ao longo do curso de Pedagogia, pois permitiu que eu pudesse analisar as implicações da profissionalidade docente, resistências e avanços na minha própria trajetória, além de despertar o interesse em dar continuidade aos estudos sobre a docência e ingressar no Mestrado Profissional em Educação da mesma Universidade.

É nesse contexto que surge o interesse pela Educação Infantil, mas também por uma outra razão: meu primeiro dia de aula no Mestrado foi também meu primeiro dia como profissional em uma escola particular de Educação Infantil situada no município de Lavras - MG, que atendia crianças de 0 a 3 anos de idade. Não atuava diretamente na sala de aula, mas tinha a responsabilidade de apoiar a gestão nas questões pedagógicas. Comecei a me sentir professora na Brinquedoteca Universitária e finalizei a Graduação com os pés no chão da escola. Infelizmente, devido ao necessário distanciamento social causado pela Pandemia da COVID-19, as aulas foram suspensas. Passamos meses organizando e idealizando junto com a gestora o ensino na escola. Retornamos alguns meses depois, com aberturas e suspensões das aulas. O cenário pandêmico alternava as restrições a espaços públicos, mas, no que diz respeito ao retorno às aulas, haviam mais especulações do que certezas. Desacreditados no retorno das aulas presenciais, as famílias das crianças optaram por não continuar com seus filhos na escola, culminando no fechamento da instituição.

Embora o tempo de convívio com as crianças tenha sido pouco, tive a oportunidade de acompanhar e colaborar para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Escola, Regimento Escolar, da Organização da Rotina e no desenvolvimento de propostas pedagógicas baseadas em Projetos. Participei de formações e ainda preparamos a escola para o retorno presencial seguindo as orientações de combate à Pandemia da COVID-19.

Durante o período de suspensão das aulas, estava completamente imersa em tudo que se relacionava com a escola e a Educação Infantil, sobretudo, as especificidades da docência com bebês. A ansiedade pelo retorno transformou-se em frustração. Fiquei por um tempo desempregada, iniciei o ano de 2021 sem nenhuma perspectiva de trabalho e considerava abandonar a Educação. Contrariando o cenário de desilusão com a Educação, assumi a Supervisão Pedagógica em uma Escola Estadual do Município de Lavras - MG em função da aprovação em concurso realizado em 2017. Entrei no 1º semestre do ano de 2016 na Pedagogia e no final do ano de 2017 prestei o Concurso Público (o lema da travessia de Guimarães Rosa

enunciado no início desta pesquisa: primeiro passa e depois vê o que tem do lado de lá do rio). Pensava que atuaria nos anos iniciais e não me distanciaria tanto dos estudos realizados até o momento, mas, para minha surpresa, fui designada a assumir a supervisão pedagógica dos Anos Finais e o Ensino Médio da escola. De todo modo, um novo desafio se pôs diante de mim e, como das outras vezes, venho recorrendo aos estudos e formações já realizados para sustentar as minhas ações no âmbito da escola, porém, o sonho de atuar na Educação Infantil permanece constante.

Aos poucos, venho me constituindo enquanto profissional da Educação e também como professora, em um processo gradativo de buscas e compreensões sobre o exercício da profissão que implica se deparar com novas perspectivas, desafios e aprendizagens. Tal processo corrobora com as ideias de Tardif (2002) o qual aponta quatro questões que são pontos de partida para a discussão sobre a atividade docente:

(1) compreender como os processos de *ensino* e aprendizagem se constituem em um repertório de conhecimentos; (2) considerar os professores dotado de um “saber” e que ele é um profissional crítico, reflexivo, ativo e também que lhe é constituído ao longo de suas experiências e vivências; (3) ver a prática profissional diária como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; e por fim (4) a necessidade de se criar pontos de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da educação básica. (TARDIF, 2002, p.256, grifo nosso).

De processos intuitivos ao desenvolvimento da profissionalidade docente, de bolsista a supervisora pedagógica, as experiências vivenciadas mostraram que a profissionalidade docente é um processo extremamente complexo e perpassa por um conceito muito abrangente, que está associado a diversos aspectos, tais como: o desenvolvimento de um conhecimento profissional específico; a maneira de ser e atuar como docente; a identidade profissional construída a partir das experiências vivenciadas; na construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar que perpassam durante a formação inicial e/ou continuada e ao longo das experiências profissionais e do exercício da docência.

Diante disso, verificamos a pertinência da revisão de literatura para o processo de compreensão da docência na Educação Infantil, pois, além de problematizar a história contada, pode nos oferecer subsídios para pensarmos o que é específico da profissão docente. Considerando a ideia do “*dom*” como superada, as análises das teses e dissertações realizadas no período entre 2015 a 2020 vão oferecer subsídios para uma revisão sistematizada dos aspectos ligados à docência e o ensinar na Educação Infantil já que, o ensinar está intimamente

relacionado à ideia de constituição da profissionalidade docente nessa etapa da educação e que, portanto, requer atenção.

Ao investigar o que a literatura sinaliza sobre a docência e o ensinar na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural pretende-se retomar o lugar do professor, o significado da docência na Educação Infantil, observando a partir de uma teoria específica o lugar do ensino.

O saber docente para Tardif (2002) se nutre da prática e das teorias da Educação em um diálogo que supera a visão do “*dom*” e caminha para um olhar profissional e crítico acerca da profissão.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo investigar o que a literatura sinaliza sobre a docência e o ensinar na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. De forma específica, pretende-se:

- identificar a que se refere à docência e o ensino na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural;
- analisar o que as pesquisas sinalizam acerca da docência e do ensinar na Educação Infantil no período de 2015 a 2020;
- elaborar um *tour* pedagógico online de textos e conteúdos tendo com o tema a docência e o ensinar na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural;

Estruturou-se a pesquisa nos seguintes capítulos: (2) Docência na Educação Infantil: possibilidades de compreensão do tema a partir da Teoria Histórico-Cultural; (3) As especificidades da docência na etapa de ensino da Educação Infantil; (4) Compondo os cenários da pesquisa: o processo da investigação e os procedimentos teórico-metodológicos; (5) O que diz a literatura: achados, compreensões e possibilidades; (6) Caminhos do desenvolvimento profissional docente: ressignificando a docência e o ensinar na Educação Infantil.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, faz-se necessário dialogar com diferentes autores que dedicam seus estudos à etapa da Educação Infantil, com vistas à Teoria Histórico-Cultural. Sobre o ensino na Educação Infantil apoiamos-nos nos estudos de Juliana Pasqualini (2010), Suely Amaral (2017), Cassiana Magalhães *et al* (2017), Elieuzza Aparecida *et al* (2012); sobre o panorama da Educação Infantil no que diz respeito à sua história, políticas, pesquisas com crianças e desafios para os dias atuais, citamos Sonia Kramer (2005); no que tange às discussões que mobilizam saberes que culminem na defesa da atuação docente na Educação Infantil e os aspectos ligados à profissionalidade docente, nos aproximamos das ideias de Ana Beatriz Cerisara (1996, 2008), entre outros autores estudados para a discussão da temática que

foram encontrados durante a revisão da literatura produzida na área e apresentada no Capítulo 2 desta dissertação.

2. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DO TEMA A PARTIR DA TEORIA-HISTÓRICO CULTURAL

A Educação Infantil é uma etapa que possui uma série de especificidades e que, conhecê-las, mobiliza o exercício de uma docência situada, significativa e contextualizada. Busca-se, neste Capítulo, discorrer sobre o entendimento de Educação Infantil, docência e ensinar nessa etapa de educação, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural

Baseamos em autores atuais que realizam seus estudos na Teoria Histórico-Cultural – THC elaborada pelo teórico russo Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934) com a colaboração de seus compatriotas Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), de base materialista histórico-dialética, cujo o entendimento é o de que o homem é um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da cultura. Com este propósito, faz-se necessário apresentarmos, primeiramente, a concepção de docência e de ensino que se articula com esta teoria, pois a THC oferece as bases para uma análise pedagógica, ao explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo, promovendo o máximo desenvolvimento humano da criança, considerando que o processo de humanização depende das condições objetivas para que o homem se aproprie dos bens produzidos histórica e socialmente pela humanidade. Nesse sentido, os pesquisadores da psicologia histórico-cultural, dentre eles Vygotsky (2000, 2001, 2008), Leontiev (2014) defendem a educação como forma universal do desenvolvimento humano. Para que este processo possa ocorrer, evidencia-se o papel do adulto que vai constituir-se em mediador entre o conhecimento que a criança possui e os conhecimentos teóricos elaborados historicamente e que, portanto, exige uma adequada organização do ensino, conseqüentemente, a promoção do saber espontâneo ao saber sistematizado, possibilitando a apropriação dos conhecimentos teóricos e o desenvolvimento da criança. A escolha pela THC, justifica-se, ainda, pois ela assume a valorização da função do ensino e do papel do professor na formação dos indivíduos. Em outras palavras, é por meio do ensino, organizado, sistematizado e com intencionalidades claras, que é possível promover ao indivíduo o domínio sobre os saberes construídos.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança significa o mesmo que dizer o desenvolvimento humano e isto deve ser compreendido como amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem num processo único e complexo (MELLO, 2017, p.93). Assim, quando percorremos as experiências propostas que vêm sendo desenvolvidas na

Educação Infantil, buscamos evidenciar que não devemos concentrar apenas no que a criança é capaz de fazer, mas também em outras questões envolvidas na atividade proposta, considerando as possíveis implicações posteriores que as sobrecargas podem significar do ponto de vista afetivo e cognitivo. Para a THC, compreender a complexidade do processo de humanização exige perceber o desenvolvimento humano, que tem como base a apropriação da experiência histórica e socialmente acumulada.

Diante do exposto, é possível inferir que a THC se constitui em uma perspectiva teórica importante para a qualificação da Educação atual, no sentido de que o trabalho docente, ancorado em seus fundamentos, possibilita a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, socialmente e historicamente, potencializando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Compreende-se, assim, que as contribuições dessa perspectiva teórica podem auxiliar na organização do ensino na etapa da Educação Infantil, de modo que os conteúdos desta área do saber sejam desenvolvidos e oportunizando às crianças seu pleno desenvolvimento.

Portanto, a Teoria Histórico-Cultural (THC) é apresentada nesta pesquisa como referencial teórico que dará subsídios para a análise de teses e dissertações que discorrem sobre o *ensino* na Educação Infantil e o papel da docência em uma perspectiva humanizadora e emancipatória.

Não pretendemos aqui, aprofundar e detalhar nos estudos que deram origem à Teoria Histórico-Cultural, mas buscar nos estudiosos brasileiros contemporâneos contribuições e implicações pedagógicas decorrentes de seus estudos que evidenciem e enfatizem a necessidade de se conhecer as condições sociais, culturais e históricas nas quais a Teoria Histórico-Cultural foi e vem sendo consolidada, para a compreensão do tipo de escola, ensino e docência que podemos fomentar no âmbito da Educação Infantil. Assim, corroboramos a ideia de Lima *et al* (2012, p.68) quando destacam que a Teoria Histórico-Cultural oportuniza um olhar diferenciado para a criança e as infâncias, pois

Com base em estudos de teses e princípios da Teoria Histórico-Cultural e de outros pesquisadores contemporâneos, revisitamos concepções de criança e de infância, em defesa da ideia da constituição sociocultural dessa criança, sujeito com direitos próprios e vida a ser escrita como uma permanente poesia, de vivências, aprendizados, visibilidade e humanidade (LIMA *et al*, 2012, p.68).

Destacamos, dessa forma, os estudos realizados por autores brasileiros que tiveram seus trabalhos evidenciados nos últimos tempos, como, por exemplo: Sueli Amaral Mello (2014;

2015, 2017), Elieuzza Lima (2010, 2012), Juliana Pasqualini (2006, 2008, 2010), Ariadni da Silva Oliveira (2019) e tantos outros que serão citados ao longo desta pesquisa e que compõem o nosso referencial teórico. Seus estudos foram desenvolvidos e fundamentados à luz da Teoria Histórico-Cultural e abrem possibilidades para se pensar o trabalho pedagógico na etapa da Educação Infantil com vistas a uma (re)definição da docência, superando a ideia do “*dom*”, considerando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, destacando o papel imprescindível que ao professor tem no processo de *ensino* para a aprendizagem das crianças. Destacam-se, ainda, os estudos de Ligia Maria Leão de Aquino (2015), Ana Beatriz Cerisara (1996, 2008) que nos convidam a reflexões sobre a identidade docente na Educação Infantil evidenciando o “nó” inicial do ensino nessa etapa que ainda amarra discussões assistencialistas e a dicotomia entre o cuidar e o educar ainda tão presentes nos espaços educativos. Não é por acaso que concordamos com o entendimento defendido por Duarte (2007), o qual destaca que é impossível analisar histórica e criticamente a Educação sem uma fundamentação teórica que a sustente.

Para ampliarmos o entendimento da docência, temos que compreender o papel da escola nesse contexto. Cabe ainda reforçar que compreendemos que a escola possui um pressuposto teórico e filosófico que determina sua essência, sua dinâmica e seu desenvolvimento e que dela emergem estruturas que vão constituir o ensino e a docência nesses espaços. Nesse sentido, Gasparin (2005, p. 1-2) enfatiza que

[...] a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica e tem sua função política (GASPARIN, 2005, p. 1-2)

Isso posto, entendemos que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento e formação do indivíduo de forma processual, de maneira histórica e social. Ao nos posicionarmos desta forma, justificamos a escolha da base teórica e anunciamos as sessões posteriores nas quais apresentaremos estudos que se desenvolveram ao longo dos últimos anos.

E se falamos de escola, caminhamos para a figura essencial do processo educativo, que é o professor; o que implica discorrermos, entre outras possibilidades, sobre a intencionalidade docente e o ensino que culminem em situações de aprendizagem, ou seja, o trabalho na Educação Infantil requer planejamento, observação, registros, avaliações e documentação que consideram, conforme destaca Lima; Ribeiro; Valiengo (2012, p.73), a necessidade de os docentes considerarem a

a tarefa de identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pela criança, para que ela desenvolva ao máximo, as aptidões, capacidades, habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes (LIMA *et al*, 2012, p.73).

A citação confirma a ideia da impossibilidade de se desenvolver uma Educação sem bases teóricas que fundamentam a reflexão sobre a criança e a compreensão do que é infância, o que nos leva à compreensão da docência e dos processos de aprendizagem defendidos pela Teoria Histórico-Cultural. E dessa forma, o adulto na figura do professor será o principal sujeito dessa relação com a criança e serão eles responsáveis pela construção do conhecimento pois,

Nesse enfoque teórico, o homem possui uma natureza biológica e uma natureza social, de sorte que a formação de suas capacidades, habilidades e aptidões especificamente humanas advém da aprendizagem, que acontece, num primeiro momento, num nível coletivo, social. Nesse processo, um parceiro mais experiente, seja o(a) professor(a) - intencionalmente, seja o pai, o irmão, um colega mais velho, ensina para as novas gerações o uso para o qual os elementos –materiais e não-materiais da cultura – foram criados (LIMA *et al*, 2012, p.70).

Portanto, há especificidades da docência na Educação Infantil que devem ser enumeradas, a fim de desmistificar experiências centradas na autoridade do professor. Como bem observam Lima *et al* (2012, p.72)

Nessa perspectiva, atividades tais como o faz de conta, por exemplo, tomam outro significado para nós, professores, porque passamos a percebê-las como formas de experimentação infantil essenciais para a apropriação e o desenvolvimento de funções psíquicas humanas, como o pensamento, a percepção, a linguagem, a memória e a atenção, dentre outras (LIMA *et al*, 2012, p.72).

Significa que pautamos esta pesquisa na ideia de que o exercício da docência com bases na Teoria Histórico-Cultural exige uma atitude e um comportamento de um professor que se coloca como um mediador, um incentivador e um motivador da aprendizagem, que ativamente insere a criança na centralidade do seu planejamento e colabora para que ela chegue aos seus objetivos, distanciando da ideia da criança como alguém incapaz e que requer apenas cuidados básicos, como higiene, alimentação, descanso entre outros.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.10) afirmam que educar e cuidar estão imbricados, observando que:

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo dissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009, p.10).

Assim, cuidar e educar são indissociáveis e consiste que o docente deve compreender os tempos e espaços com vistas ao desenvolvimento de situações significativas e contextualizadas nas quais as crianças possam estabelecer interações e brincadeiras e, isto, exige um esforço particular e a mediação docente constante como forma de proporcionar ambientes intencionalmente criados que estimulem o pleno desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade, peculiares à infância (AQUINO, 2015; CHAVES, 2020; LIMA et al, 2012). Para a Teoria Histórico-Cultural, a criança que aprende é sujeito dos processos que levam à aprendizagem (VYGOTSKY, 2001).

Assim, o desenvolvimento na THC é visto como um produto da aprendizagem decorrente das interações que se estabelecem entre o indivíduo que aprende e os outros mediadores de uma dada cultura e, dessa forma, o desenvolvimento se dá no interior das relações sociais, ou seja, através do processo de mediação de outra pessoa, o qual possibilitará a ocorrência da aprendizagem.

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2008, p.103).

Pode-se dizer que em uma ação educativa bem planejada temos a possibilidade de se promover o desenvolvimento, estimulando a criança e auxiliando-a, através de mediações significativas, a construir seu desenvolvimento potencial, transformando-o em real. Haja vista, ressalta-se que o processo é mais complexo e subjetivo pois depende da atividade e de tantos outros fatores. Nessa perspectiva, conforme a criança adquire novos conhecimentos, passando por novas experiências, os níveis de desenvolvimento real e potencial se alternam. Logo, temos que a aprendizagem ocorre por meio da mediação dos instrumentos culturais, sejam eles

simbólicos ou concretos, com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes. Tais instrumentos possuem um papel de destaque no processo de desenvolvimento da criança.

A lógica do prevailecimento do cuidar em detrimento do educar que ainda permeia os espaços da Educação Infantil (CHAVES, 2020) discorre sobre a aprendizagem e o ensino e a centralidade das ações, na qual

Em oposição a esse contexto e apoiados nos escritos da Teoria Histórico-Cultural, retomamos continuamente a tese central de que as ações pedagógicas devem projetar a criança para além daquilo que ela já sabe, conforme enuncia Vygotsky (1988), para quem o bom *ensino* é aquele que vai adiante do desenvolvimento, fazendo-o avançar (CHAVES, 2020, p.130)

Nesse sentido, a THC nos convida a compreender o ensino na Educação Infantil a partir de um conjunto de elementos que a determinam como: a cultura presente na escola, a organização do tempo e do espaço, as intervenções realizadas no processo de aprendizagem e desenvolvimento e a forma como se estruturam as relações entre as crianças, crianças/cultura/ e criança/professor, visto que, para a THC, esses elementos constituem as condições materiais concretas essenciais para promover o desenvolvimento infantil. Por isso, não basta olhar, isoladamente, para a criança, mas sim para o contexto social, na qual ela está inserida, ou seja, para as suas condições de vida e educação.

Nessa direção, entendemos que a escola de Educação Infantil tem como responsabilidade organizar e dirigir intencionalmente práticas de ensino que sejam significativas, contextualizadas, diversificadas tendo como centralidade a criança, com princípios e objetivos claros, bem fundamentados teoricamente de modo que os professores possam fazer boas escolhas metodológicas, considerando uma perspectiva de humanização e emancipação, já que este é o foco da THC e com as possibilidades de práticas indicadas pela THC

Assim, para que os procedimentos didáticos sejam ricos de significado, a comunicação, a afetividade e a escolha de recursos e procedimentos devem constar como características essenciais no processo de ensino. [...] Consideramos que, com estratégias e recursos adequados, seja possível levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento, como propõem os escritos do referencial teoria histórico-cultural (CHAVES, 2020, p.131),

A discussão sobre o “ensinar” na Educação Infantil requer um olhar atencioso sobre a docência e sobre os princípios teóricos que fundamentam as práticas educativas. Desse modo,

faz-se necessário apresentar em detalhes questões que se relacionam com a docência e os processos de ensino à luz da THC, a partir dos principais autores que possuem pesquisas na área, no intuito de evidenciar as principais contribuições de seus estudos para esta pesquisa, as implicações implícitas e explícitas, fragilidades e potencialidades decorrentes de seus trabalhos e que, posteriormente, auxiliarão nas análises das teses e dissertações que serão objetos de estudos dessa pesquisa.

2.1 O professor e os processos de ensino na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural

Neste subcapítulo pretende-se abordar o papel da docência como fator imprescindível no processo de ensino na etapa da Educação Infantil. Através da mediação do professor, a criança adquire as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento. A partir da THC compreendemos que a natureza humana é uma construção cultural. Não nascemos humanos, nos tornamos humanos pela mediação de artefatos materiais e simbólicos disponíveis na cultura que, por sua vez, são produtos das transformações na natureza decorrentes da ação humana (trabalho), logo, historicamente produzida.

Pasqualini (2006) nos convida a pensar sobre o que é ensino na Educação Infantil. Para isso, apoiada na THC, ela inicia os estudos afirmando que não se pode ensinar qualquer coisa às crianças sem levar em consideração a sua idade, mas que este deve ser realizado a fim de potencializar o máximo desenvolvimento das crianças. Partimos, dessa forma, do pressuposto de que a situação social de desenvolvimento das crianças é condicionada por suas condições de vida e educação e, quando as ações e proposições com elas desenvolvidas são intencionalmente organizadas, promovem vivências que conduzam ao máximo desenvolvimento psíquico.

Mas o que seria ensinar na Educação Infantil? Por que investigar a temática da Docência na Educação Infantil? Primeiramente, para garantir o acesso da criança aos processos de apropriação, criação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, que são os objetivos da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que garantem o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Em segundo lugar, para produzir uma forma de compreender a docência e as práticas de ensino nesta etapa que ocorre e constitui o cotidiano

das práticas docentes, ou seja, quando se exerce a profissão, o professor se apropria e desenvolve elementos da docência em suas diferentes circunstâncias. Na pesquisa de Oliveira (2019, p.56), a autora discorre sobre a docência na Educação Infantil e sua relação com a Teoria Histórico-Cultural, afirmando que:

Refletir acerca da docência na Educação Infantil exige observar quais são as especificidades do trabalho com as crianças pequenas, na perspectiva de, em cada ação pedagógica, afetar de forma positiva e ativa a relação da criança com o mundo de objetos e pessoas, contribuindo com suas possibilidades de humanização. Trata-se de organizar de modo consciente e intencional as situações educativas no interior da Escola de Educação Infantil para que a criança seja sujeito na relação com os conhecimentos culturais e com as pessoas que a circundam e o professor também o seja ao planejar, desenvolver e avaliar seu próprio trabalho numa perspectiva de humanização (OLIVEIRA, 2019, p.56, grifo nosso)

Com isso, para que possamos discorrer sobre o professor e os processos de *ensino* para aprendizagem na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural é necessário pensar e refletir sobre o papel de quem ensina e aprende nesta etapa da Educação e a especificidade desses processos sociais que se apresentam. Dessa forma, se faz coerente dialogarmos com a Teoria Histórico-Cultural visto que este referencial aponta os avanços do processo de ensino e aprendizagem no olhar do professor, para as crianças, suas vidas, desejos, necessidades.

Seguindo este raciocínio, Pasqualini (2006) apresenta a prática de ensino e a docência, na qual a criança consegue internalizar as qualidades humanas criadas ao longo da história, aprende a pensar, produzir a sua identidade, construir sua personalidade e ampliar conhecimentos cotidianos, em nível científico. Para que isso ocorra, o papel do professor como mediador cultural no processo de desenvolvimento humano é essencial nos primeiros anos de vida. Essa ideia pode ser confirmada no texto de Alves (2006), em que a autora desmistifica a fala de “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende” e apresenta os significados da docência na Educação Infantil quando discute a associação entre a vocação e a profissionalização. Isto é, fica clara a “necessidade de aprofundar conhecimentos acerca do caráter pedagógico, das especificidades e objetivos do trabalho, da formação e atuação dos profissionais” (ALVES, 2006, p.1).

Logo, estamos falando do papel fundamental que o professor exerce nesse processo de ensino e aprendizagem. Pasqualini (2006) aponta que é a partir das vivências e experiências que a criança estabelece com o adulto que ela aprende. E mesmo que o adulto esteja em um movimento espontâneo e não sistematizado, previamente planejado, ele está ensinando. A

questão aqui é que, para que se garanta o pleno desenvolvimento de uma criança, é necessário que este ensino se dê de forma consciente, sistematizado, planejado, com intencionalidade. Para isso, é necessário conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar a criança nas várias etapas da infância (PASQUALINI, 2006).

Nessa direção, para De Marco (2019, p. 17) a atuação docente implica na apropriação de conhecimentos sistematizados, planejados e direcionados à organização do ensino, intencionalmente voltadas ao envolvimento da criança, com a finalidade de promover avanços em seu desenvolvimento. A autora ainda completa que uma vez que o professor se apropria de conhecimentos teóricos, ele passa a ter condições para desenvolver um trabalho pedagógico mais significativo, intencional e qualificado.

Retomando os estudos de Pasqualini (2006, 2010), o ensino também está sempre adiante do desenvolvimento. Assim, orientada pelos estudos de Vygotsky (2001 apud PASQUALINI, 2006, p. 139), a autora afirma que seria errôneo pensar que o ensino só acontece, ou seja, é efetivado, quando adaptado ao nível de desenvolvimento psíquico da criança, mas que a criança aprende a todo instante, observando o comportamento do outro, dos pares, sejam adultos ou crianças, assimilando a experiência social. Para a autora, o ensino não tem de se adaptar ao desenvolvimento, “não deve ir a reboque do desenvolvimento”.

Significa, portanto, considerar que o desenvolvimento infantil também é fruto das vivências das crianças na Educação Infantil, a partir das ações intencionalmente criadas pelo professor como: acesso à cultura, proposição de atividades, relação de parceria entre crianças e professores e tudo mais que este espaço pode oferecer.

A esse respeito, Pasqualini e Martins (2008) reforçam, em seus estudos, que pensar no ensino na Educação Infantil, é debruçar-se na organização das práticas pedagógicas e na ação docente, relacionadas, sobretudo, às ações entre o cuidar/educar na Educação Infantil, que devem ter como premissa uma atitude intencional, levando em consideração as necessidades e especificidades da criança, fundamentando-se obrigatoriamente em teorias/ciências que auxiliem a compreensão de um espaço único e oportuno para a promoção do encontro da criança com a cultura. Quanto à atitude intencional que se espera da docência, as autoras consideram que:

É preciso, portanto, avançar no sentido da proposição de finalidades pedagógicas para esse segmento de ensino superem a tarefa de socializar e disciplinar a criança. Urge, em suma, responder à questão: “a que vem a Educação Infantil?”. Algumas respostas têm sido oferecidas pelos

pesquisadores. Afirma-se, por exemplo, que as instituições de Educação Infantil devem educar e cuidar – e que o binômio cuidado-educação expressaria o objetivo principal do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária. O cuidar-educar, nesse sentido, aparece na literatura como algo que marcaria a identidade desse segmento educacional, concepção essa que se mostra presente na própria documentação oficial concernente ao segmento (PASQUALINI; MARTINS; 2008, p.2, grifo nosso).

À menção legal, a indissociabilidade do cuidar e educar na Educação Infantil é valorosa, e representa um grande avanço, na medida que reconhece a criança como um sujeito de direitos e evidencia o quanto esta fase da vida é importante para sua formação integral. Precisamos da valorização e efetivação desta prática de ensino, de gestores e educadores preocupados com a formação do profissional que atua nessa etapa (SANTOS, 2015, p.215). Contudo, o que se deseja é viabilizar reflexões acerca deste ensino, ou seja, tornar esta indissociabilidade uma apropriação consciente da docência na realização da prática cotidiana na Educação Infantil.

É a partir dessa ideia, que emerge o papel da docência na Educação Infantil e da importância de uma atitude pedagógica que se afaste de um trabalho improvisado, espontâneo, mecânico, repetitivo, replicado, pouco ou nada significativo e contextualizado, pois este trabalho deve buscar potencializar o desenvolvimento das crianças contrapondo-se à ideia enunciada por Hermida (2007, p.253):

Ao longo do tempo a profissão de professor foi sendo descaracterizada e desvirtuada de sua verdadeira função que é *ensinar* e aprender. [...] percebe-se que na maioria das vezes esses profissionais recebem baixos salários e trabalham em condições precárias, sendo que nesse nível de educação encontram-se profissionais leigos, com várias denominações que vão de berçaristas, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, a monitor e recreacionista (HERMIDA, 2007, p.253).

Nesse sentido, Pasqualini (2006, p.56) sustenta

o ensino como elemento essencial do trabalho docente na etapa da Educação Infantil caracterizado como aquele que dirige o processo educativo, transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança, promovendo seu desenvolvimento psíquico (p.132)

Emerge, dessa afirmativa, a necessidade de aprofundamento sobre as especificidades do ensinar e da docência na Educação Infantil, ou seja, vamos verificar à luz da Teoria Histórico-Cultural quais são as atitudes e orientações para uma docência que contemple o

desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, com o intuito de contribuir para a compreensão da importância e do desenvolvimento, elaboração, execução e acompanhamento de práticas de ensino nesta etapa.

Compreender a docência também exige explorarmos a questão da teoria e prática que, segundo Pimenta (2005), o saber docente não deve ser formado apenas da prática, mas também ser fundamentado pelas Teorias da Educação, pois, juntas, teoria e prática ressignificam-se e alimentam uma à outra. A esse respeito, a autora esclarece que

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p. 26).

Logo, Pimenta (2005) apresenta argumentos contrários às ações mecânicas ou às ações espontaneístas, e evidencia a necessidade de reflexão e explicitação de intencionalidades. O autor evidencia que o contexto de ensino não depende da capacidade de ensinar do professor, mas depende sim, do aprendizado da criança.

Em consonância com os estudos realizados por Pimenta (2005) nos quais discorre sobre a docência na Educação Infantil, sobretudo no que tange ao conceito de identidade docente, há os trabalhos de Ávila (2002), Cerisara (1996), Cota (2007), Gomes (2004), Oliveira *et al* (2018), Silveira (2006) e Toninato (2008) sobre a docência na Educação Infantil, nos quais é possível relacionar a docência e o ensino, que se mostram como uma tentativa de valorização profissional em oposição às ações de cuidado no sentido de maternagem e que por sua vez se aproximam inclusive dos estudos de Pasqualini (2006, 2010), Arce (2007) e questionam conceitos utilizados, principalmente com relação às denominações dadas às professoras dessa faixa etária, nessa etapa de ensino, como: babá, tia, educadora, entre outras.

Nesta pesquisa, à luz da Teoria Histórico-Cultural, busca-se investigar o que a literatura sinaliza sobre a docência e o ensinar na Educação Infantil. Com isso, poderemos encontrar argumentos que sustentam a profissionalidade da docência nesta etapa de ensino em oposição e negação à docência como maternagem.

Os conceitos contribuem para além de auxiliarem na seleção das pesquisas a serem detalhadas, superar denominações e ideias do senso comum que perpetuam na Educação Infantil, as quais, de certa forma, legitimaram o professor de Educação Infantil como um

profissional que possui um conhecimento de pouco valor em relação aos docentes de outros níveis de ensino.

As reflexões de Pasqualini (2006, p.7) emergem de um cenário ainda comum na Educação Infantil, no qual se observa a predominância de trabalhos de caráter espontaneísta, descontextualizados, que não consideram as especificidades da primeira infância, com predominância da

(...) reprodução de práticas de maternagem, tutela e disciplinarização das crianças, num contexto de extrema precariedade de condições de trabalho para os educadores e despreparo dos mesmos para uma prática efetivamente pedagógica (PASQUALINI, 2006, p.7).

Considerar a maternagem seria direcionar o olhar para o não aprender, negar que há possibilidades de ensino. A Educação Infantil, portanto, deve ser um espaço no qual o educar vem ao lado do cuidar para que se possa considerar as crianças como sujeitos de direito e, a partir disso, não sejam submetidos a um saber vertical, descontextualizado e pouco significativo. A pesquisa de Vieira e Oliveira (2013) aponta que a docência na Educação Infantil é marcada por desigualdades, conflitos, incertezas, distanciamentos que culminam para a desvalorização do profissional que atua nesta etapa, como afirmam Lima *et al* (2012, p. 93), quando abordam que a história da Educação Infantil no Brasil

[...] é marcada por avanços, impasses e retrocessos; como construção situada a partir dos movimentos e processos históricos, sociais e políticos vividos dentro e fora do país (LIMA *et al*, 2012, p. 93)

Com isso, problematizar as concepções de docência na Educação Infantil é essencial para compreendermos os desafios para consolidação e efetividade da Educação para a infância e a grande dificuldade de constituição da identidade profissional tanto desses sujeitos como das instituições de Educação Infantil, o que reflete diretamente na constituição da docência, pois verifica-se ausência de formação, pouco entendimento sob regulamentação trabalhista do cargo, baixos salários e condições inadequadas de trabalho (LIMA *et al*, 2012, p. 142).

Essas questões contribuem para o entendimento equivocado sobre o ensinar na Educação Infantil que nada se relaciona com as práticas escolarizantes ou, ainda, como uma etapa de preparação para o Ensino Fundamental comuns a esses espaços. Compreendemos assim que

[...] na perspectiva histórico-cultural [o *ensino*] incide necessariamente sobre as dimensões intelectuais e afetivas da criança, por não ser possível separá-las na concretude do processo educativo e do desenvolvimento infantil. Dessa forma, se entendemos o ato de *ensinar* em oposição ao imperativo de “seguir as crianças”, ou seja, se entendemos *ensino* como a intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico, podemos afirmar que os pressupostos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin sustentam a defesa do *ensino* junto à criança de 0 a 6 anos. Se, de outra forma, definimos o *ensino* como processo que tem por finalidade dirigir a atividade de estudo, podemos afirmar que Elkonin e Leontiev defendem sua pertinência e importância já na idade pré-escolar (PASQUALINI, 2006, p.194-195)

Neste sentido, fica evidente o quanto a Teoria Histórico-Cultural nos respalda no campo educacional, e o quanto a Educação representa papel central nas obras de Vygotsky e outros estudiosos da THC. Diante das diversas formas de inserção da criança no mundo, compreendemos ela como produto e origem de diferentes histórias, culturas, valores, crenças. Quando buscamos compreender docência à luz da THC, temos a possibilidade de explicar aquilo que caracteriza o ser humano, no que tange o seu processo de aprendizagem, suas necessidades e suas motivações e , ainda, articular questões que são especialmente desafiadoras àqueles que lidam com a Educação Infantil. As dimensões do ensinar e do aprender perpassam o cotidiano de educadores como, por exemplo, aptidões, motivações, prazer, disponibilidade para a aprendizagem, entre outros.

No senso comum, quando se fala em “escola” esta precisa ter aula, “matérias”, “disciplina”, atividades “Para Casa”, professores, rotinas seguidas à risca e alunos. O ensino estaria nesse entendimento, exclusivamente, a serviço do desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança, no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a uma etapa seguinte. Ainda não se trata de pensar o ensino numa perspectiva idealizada e naturalizante, marcada por ações espontaneístas, mas em um conjunto de ações sistematizadas, com intencionalidades bem definidas e objetivos claros. Quando optamos pelos estudos baseados na Teoria Histórico-Cultural, evidenciamos a compreensão da periodização do desenvolvimento infantil, na natureza do processo educativo e, conseqüentemente, na clareza da proposição de objetivos para o ensino junto à criança. Desta Teoria, temos que a periodização do desenvolvimento infantil entre zero e seis anos, parte do pressuposto de que o conhecimento e a compreensão das particularidades de cada período do desenvolvimento infantil e suas atividades principais correspondentes – primeiro ano: comunicação emocional; primeira infância: comunicação objetal; idade pré-escolar:

jogo/brincadeira/faz-de-contas – possibilitam fundamentação teórica sobre como a criança se desenvolve em seu processo de humanização e, conseqüentemente, condições para o educador criar situações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento por meio de um ensino intencional baseado nos períodos sensíveis de desenvolvimento da criança, que se explicam pelo fato de que o ensino influencia principalmente aquelas qualidades que estão em processo de formação. Os estágios de desenvolvimento, para os estudiosos da THC, possuem uma certa seqüência no tempo, mas não são fixos, iguais e imutáveis. Eles dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento.

Para que a Educação Infantil desempenhe sua função é preciso que esta se organize mediante objetivos com intencionalidades claras a fim de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas. Pasqualini e Martins (2008, p.34) afirmam que o que se tem implementado está aquém dessas expectativas e que as instituições de educação de crianças deveriam pautar suas ações em evidências científicas e se organizarem para objetivar aprendizagens por meio do planejamento das atividades e procedimentos de ensino e conclui que:

[...] os desafios colocam-se tanto no plano das políticas públicas quanto no plano pedagógico. No que se refere ao plano pedagógico – no qual centraremos nossas análises no presente trabalho – pode-se constatar na última década um intenso movimento de debate acerca da *especificidade* do trabalho pedagógico neste segmento (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.34)

Com base nos estudos de Pasqualini e Martins (2008, p.34), pode-se constatar que a Educação Infantil não alcançou o status que lhe cabe, pois, as discussões acadêmicas, em sua maioria, centraram-se nas matrizes filosóficas, identidades ideológicas e posturas políticas das abordagens, não alcançando a realidade da prática profissional para discutir aspectos pedagógicos mais específicos relacionados a objetivos, métodos e conteúdo de ensino.

2.2 Ressignificando a docência e superando a ideia do “dom”

Não se pode compreender um processo tão complexo, como é a constituição da docência, sem elencarmos os aspectos que contribuem para a constituição de uma identidade profissional com vistas à profissionalização e à superação da ideia do “dom”. A

supervalorização da prática, em detrimento da teoria recorrente nos espaços educativos contribuem para a problemática da desvalorização que cerca a docência na Educação Infantil. Nesse sentido, nesta seção, busca-se compreender a constituição da Educação Infantil como espaço de cuidado e educação e seus efeitos na identidade docente e nas práticas de ensino.

Vocação é uma palavra que vem do termo em latim *vocare*, que significa convocar, chamar, escolher. Segundo o dicionário Aurélio, trata-se de uma disposição natural e espontânea que orienta uma pessoa no sentido de uma atividade, uma função ou profissão; pendor, propensão, tendência. Para aqueles que têm fé, vocação é, portanto, um chamado divino a uma determinada pessoa. Já para Paulo Freire (1996, p. 161), vocação pode ser entendida como força misteriosa “que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. (...) mas cumpre, como pode, o seu dever”, assim, pode ser um fator presente no exercício da docência, especialmente na Educação Infantil. Pretende-se, desta forma, fazer um contraponto de vocação como possibilidade de adesão à profissão, à docência.

Olhar para a ideia de vocação em Paulo Freire nos faz pensar que acreditar na vocação não significa naturalizá-la ou torná-la justificativa para o não reconhecimento das especificidades da docência. Vocação não é inato, mas uma capacidade de realizar bem o trabalho, e devemos compreendê-la como uma forma de superar as dificuldades, uma aptidão, uma disposição para exercer determinada ação. Então, ser professor, é uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço, com estudos contínuos e uma dedicação constante em busca da profissionalização docente.

Considera-se que o professor que atua na Educação Infantil deve se preocupar com a dimensão do cuidado que envolve aspectos concernentes à afetividade e com o exercício da docência bem qualificado, em sua concreticidade e especificidade e não como um trabalho abstrato, uniformizado e subordinado à sua dimensão do cuidar em detrimento do educar.

Retomando os objetivos da Educação Infantil, Pasqualini (2006, p.36 - 39) abre uma discussão sobre o binômio do cuidar e educar reconhecendo que são funções complementares e indissociáveis, mas reconhece que ainda há dificuldades referentes à integração e entendimentos dessas duas dimensões já que a primeira, o cuidar, sempre esteve, prioritariamente, presente nas creches e que muitas vezes, o binômio reforça uma ideia de separação das práticas de cuidados e educação. Além disso, a autora afirma que o desafio está no entendimento do conceito de cuidado que está historicamente ligado a uma ideia de pobreza, falta de algo, assistencialismo e não a um conceito de promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões.

Essa discussão faz-se necessária quando se busca pensar e discutir o significado da docência nessa etapa, já que parece ser uma dificuldade em estabelecer limites entre o cuidar e o educar e, como sabemos, que as necessidades de cuidado não se encerram com a passagem para outras etapas de ensino, ou seja, não se configura como algo específico da Educação Infantil. Dessa forma, afirma Pasqualini (2006, p.43): “É preciso, portanto, qualificar o cuidar e o educar. Trata-se de esclarecer como e para quê educar e cuidar a criança pequena em contexto escolar” o que evidenciaria também as atividades de ensino a serem executadas pelos profissionais que atuam nesta etapa da educação.

No que se refere a caracterização do professor que atua na Educação Infantil, observa-se nos estudos realizados como Kuhlmann Jr (2005), Paschoal e Machado (2009), Pinazza (2013), Cerisara (2008) uma preocupação dos pesquisadores em identificar as compreensões que estes profissionais possuem sobre a concepção de escola, de educação, sobre teoria e prática, sobre o ato de ensinar e sobre o papel do professor e isto pode ser identificado à luz de diferentes autores que abordam diferentes teorias e, todos eles, apontam para a necessidade de se buscar uma identidade para Educação Infantil já que

[...] a produção contemporânea sobre a EI sustenta-se em uma perspectiva idealizada e naturalizante do desenvolvimento humano em geral e infantil em particular, não respondendo efetivamente às demandas colocadas no cenário atual do segmento no que se refere ao plano pedagógico, isto é, não apresentando os necessários subsídios para a compreensão das especificidades do processo educativo junto à criança pequena (PASQUALINI, 2006, p.14)

A autora completa a sua argumentação reafirmando que se faz necessária uma apropriação conceitual que fomente a prática docente e auxilie a professora em exercício na compreensão do sentido e do significado social do seu trabalho frente as especificidades e aos desafios inerentes à Educação de crianças e que, ainda, auxilie a ressignificar e refletir acerca de suas práticas educativas que considerem o ensinar numa perspectiva humanizadora.

Considera-se, portanto, a docência na Educação Infantil aquela que tem como princípios o planejar – observar – registrar – avaliar – documentar, apoiados em Castro (2016, p.70) na qual afirma que

O planejamento pedagógico constituído pela observação atenciosa às crianças possibilita-nos maior clareza do que é este documento, para que e a quem serve, e como se pode fazê-lo. Se por um lado, podemos afirmar que não existe um modelo único de planejar, e isso nem seria possível, porque

nossa defesa vai ao encontro das idiossincrasias de cada criança, de cada grupo no coletivo, de cada professora individualmente (CASTRO, 2016, p.70)

Significa, portanto, buscar um equilíbrio entre o que se propõe e como se faz, em todos os momentos das práticas de ensino no âmbito da etapa da Educação Infantil. O planejamento não pode se afastar de uma atitude crítica e reflexiva da realidade e do contexto no qual as crianças estão inseridas. Exige do docente uma postura ética e uma integração entre deveres e direitos que compõem o ato pedagógico. A exemplo disso, Castro (2016, p. 71) aponta que o docente deve buscar

Posturas que possam levar à reflexão de que o ato de trocar a fralda, de auxiliar no banheiro e na alimentação das crianças precisam ser planejados, escritos sistematicamente, propostos com delicadeza, observados e refletidos, são caminhos para tornar esses momentos os mais pedagógicos possíveis (CASTRO, 2016, p.71).

Assumir uma postura profissional diante dos afazeres comuns ao cotidiano da Educação Infantil permite adquirir posturas profissionais, pois

Neste movimento e na retomada das ações realizadas, a reflexão pode ser suscitada de forma mais aprofundada, levando as professoras a replanejar os próximos momentos de forma diferente e melhor ou, às vezes, simplesmente refinando o já proposto, repetindo a ação, visando realizá-la com mais qualidade. Entendendo que qualidade significa ter em conta que a forma como realizamos dada proposta com uma criança, com outra, talvez precise ser diferente (CASTRO, 2016, p. 71-72)

Contudo, o segundo princípio, a observação, não acontece em consonância com o planejamento, pois é necessário compreender como os afazeres no cotidiano da Educação Infantil são elaborados e podem ser melhorados, potencializados e melhor adequados às necessidades e especificidades da criança. Castro (2016, p.72), citando as autoras Bondioli e Ferrari (2004, p.19) aponta que:

As autoras orientam sobre a necessidade de se perceber como as crianças estão realizando suas ações, o que indicam naquilo que fazem. Desta forma, as professoras poderiam promover novos processos de aprendizagem entre as crianças, ao organizarem os planejamentos, proposições, espaços e materiais em consonância com o que observam nelas e no modo como respondem ao que lhes é proposto (BONDIOLI E FERRARI, 2004, p.19).

Significa, portanto, que o processo de observação da criança requer olhar atento e escuta ativa, para que as escolhas pedagógicas tenham intencionalidade próxima ao que a criança individualmente e em grupo revela considerando suas necessidades cognitivas e psicológicas. Requer, inclusive, considerando práticas de ensino à luz da Teoria Histórico-Cultural, a participação das crianças efetivamente nas propostas organizadas, não apenas no momento da ação em si, mas também no momento das escolhas do que pode ser feito com e para elas. Superar a ideia do “*dom*” significa que o professor que atua na Educação Infantil deve saber fazer e o saber explicar porque faz. Deve-se perguntar o tempo todo: qual o objetivo? Qual é a intencionalidade desta ação? O que se pretende que as crianças aprendam com essas proposições?

Ao responder a essas questões, culminaram outros princípios importantes: os registros, a avaliação e a documentação. Não se deve pensar em um processo linear “planejar – observar – registrar – avaliar – documentar”, mas, cíclico, que acontece o tempo todo. Dessa forma,

Concordamos que por meio desse — processo cíclico seja possível, gradualmente, superar a perspectiva de que, para promover situações-problema entre as crianças, no sentido de que elas terão que solucionar algo, seja necessário propor ações repetitivas, seriadas e classificatórias, que não favorecem a aprendizagem delas, além de inibir a vivência plena de sua infância e as possibilidades de imaginar e criar. Deve-se assumir a docência na Educação Infantil, entendendo que todas as ações realizadas com as crianças são pedagógicas. Isto é, significa não propor o preenchimento de formas geométricas com a cor azul, ou desenhar árvores pintando a copa de verde, ou ainda sentarem-se todas, concomitantemente, em uma roda para ouvir histórias (CASTRO, 2016, p.73).

Temos que as inferências feitas pelas crianças se aproximam dos conceitos e o professor atua como um mediador para que elas consigam resolver os problemas propostos. De forma exemplificada, retornamos aos estudos de Pasqualini (2006), que confirma a necessidade de se ter clareza e embasamento teórico que subsidie uma concepção de Educação Infantil, o que significa questionar o que deve ser ensinado e aprendido pelas crianças, por exemplo:

(1) a hora do descanso, a hora de merendar ou de ir ao banheiro (A criança deseja ir ao banheiro? A criança deseja comer? A criança está com sono? Ou são necessidades “propostas” pelos adultos); (2) Projetos, cujos temas e desenvolvimento já foram elaborados pelas professoras sem considerar as crianças e suas experiências (3) Qual a intencionalidade de determinada

atividade? A que se refere? Quais os ganhos da execução dessa atividade? Em que contexto se desenvolve este projeto? Qual o significado desta atividade para as crianças? Qual é o papel das crianças nesse projeto? (PASQUALINI, 2006, p. 52-53)

O cumprimento rígido de diretrizes e normas criadas por quem desconhece as especificidades do tempo da infância é, para autora, ignorar o processo educativo e não compreender as possibilidades de ensino na Educação Infantil. É preciso, portanto, permitir a criança descobrir novas possibilidades de movimentos com significado e intencionalidades dos mais variados tipos, mediados por uma ação docente crítica e reflexiva. Assim,

Trata-se de uma *naturalização* do desenvolvimento infantil, que ignora o papel do processo educativo na própria formação dos desejos, interesses e necessidades da criança e, mais que isso, articula-se a uma *naturalização* das relações sociais em geral (PASQUALINI, 2006, P.54)

O professor atua como mediador, oferecendo alicerce para que as crianças interajam e criem seus enredos, de modo que a participação dos adultos não iniba os fazeres delas. A presença ativa da professora (olhar atento e escuta ativa) pressupõe perceber quando, quanto e como indagar as crianças, quando devem se aproximar e quando se distanciar delas, quando se deve inserir ou retirar um brinquedo ou elemento provocador. Por meio desta postura, acredita-se ser possível ressignificar o papel da docência na Educação Infantil.

3. AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA ETAPA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As discussões propostas por Castro (2016) e De Oliveira (2010), são construídas acerca da prática docente na Educação Infantil e apoiadas na Teoria Histórico-cultural contrapondo algumas ideias espontaneístas e algumas indefinições teóricas que permeiam os estudos e pesquisas realizadas neste âmbito. A ideia é a de que para abrir possibilidades com base teórica para se pensar o trabalho pedagógico nas salas de aula, deve-se projetar uma redefinição do professor que atua na etapa da Educação Infantil, superando a ideia do “dom”, considerando a indissociabilidade entre cuidar e o educar e destacando o papel imprescindível que o educador tem no processo de ensino para a aprendizagem de crianças pequenas. Dessa forma, de que maneira ocorre a constituição da identidade profissional de professores que atuam na Educação Infantil? Como as trajetórias pessoais e profissionais constituem o fazer pedagógico nesta etapa? Como é que crenças e valores pessoais influenciam nas concepções de ensino dos professores que atuam nesta etapa?

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2005) (BRASIL, 2005) o pedagogo é o profissional que tem a docência como base de sua formação, estando apto para atuar tanto na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Esta informação revela que a docência na Educação Infantil perpassa por saberes e conhecimentos sistematizados que culminam em um desenvolvimento profissional docente. Não se pretende traçar um histórico da Educação Infantil, mas faz-se importante compreender os diversos elementos que reforçam a naturalização da docência nesta etapa, decorrente da relação que se fez (e ainda se faz) com a maternidade. Por um lado, a definição da guarda das crianças, na perspectiva de uma educação assistencialista, estabelece como parâmetros da prática pedagógica, manter relações afetivas e promover os cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação. Ser paciente, carinhosa, maternal e, sobretudo, gostar de crianças e de trabalhar com elas, tornam-se as principais características de uma “boa educadora” (ALVES, 2006). Por outro lado, a função de substituta da família e da mãe atribuída à creche, construiu uma discussão entre a atuação docente e as funções maternas, levando à mistura de papéis. Logo, qual é o papel da docência na Educação Infantil? Assim, temos situações em que a definição da professora como mulher educadora nata, que sabe agir com bom senso e é guiada pelo coração, pelo amor, pelo “dom” em detrimento da formação

profissional, portanto, reafirma-se a necessidade de discutirmos alguns aspectos importantes que são inerentes à docência nesta etapa.

Para Vieira e Oliveira (2013, p.138), temos, decorrente de pesquisas realizadas no período de 2002 -2012, as seguintes concepções de docência:

a) maternagem e cuidado; b) ensino e preparação para as etapas seguintes da educação básica; c) educação e cuidado indissociáveis; e d) multiplicidade de funções que ultrapassam a relação educacional com a criança (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p.138).

Os autores identificaram que sobre o ensino na Educação Infantil, as pesquisas compreendem:

Foi observada a presença de concepção que prioriza o *ensino/* aprendizagem, o que pode significar uma forma de aproximação do *status* superior em que as/os professoras/es do ensino fundamental são colocadas/ os (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p.138).

Logo, percebe-se que a presença de valores como o compromisso, o amor, a dedicação, a paciência, a responsabilidade e o quanto pode ser gratificante trabalhar com crianças pode caracterizar a docência na Educação Infantil.

Partimos do princípio que docência é aprendida, como ocorre em qualquer outra profissão. Aprender a ser professor é um processo longo que não possui data certa para começar nem terminar. Aprende-se a todo momento, na escola, fora dela, com os estudantes, com os colegas de trabalho, com os pares mais experientes. Por isso, alguns autores se referem à formação como um “continuum”. A esse respeito Reali *et al* (2008, p. 4) citam que

Com relação à aprendizagem da docência, trata-se de um processo contínuo que começa antes da preparação formal nos cursos específicos, prossegue ao longo deste e permeia toda a prática profissional. Essa aprendizagem é influenciada por diferentes fatores, entre os quais destacamos os cognitivos, os afetivos, os éticos, de desempenho, as crenças e os valores que têm os professores e o contexto em que atuam (REALI *et al* 2008, p.4).

Para Ferreira (2015), identifica-se na sociedade evidências de que a atuação docente nessa etapa da Educação estaria associada a uma ocupação fácil, que exige mais afeto, amor, dedicação, do que saberes profissionais docentes, ou seja, falas que apontam para uma “profissão marcada social, cultural e historicamente, pela produção de discursos que suscitam

feminilidade, vocacionalidade e afetividade ao ser professora” que são associados aos seus saberes e fazeres. Tratar das especificidades do trabalho docente na Educação Infantil é considerar que, constantemente, a docência nesta etapa de ensino e em alguns casos, até a própria instituição, é caracterizada pela desvalorização. Vieira e Oliveira (2013, p.139) enumeram que:

[...] a) as instituições de Educação Infantil são constituídas sob as determinações ideológicas e históricas do conflito entre capital e trabalho; b) o trabalho na Educação Infantil é mediado por aspectos ideológicos e práticos de natureza assistencialista; c) a feminização/sexualização do trabalho docente na Educação Infantil reitera a divisão entre produção e reprodução; d) não existe um diálogo entre sindicato docente e trabalhadoras da Educação Infantil (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p.138).

Sendo assim, para que possamos compreender as especificidades da docência na etapa da Educação Infantil, necessitamos ter como base o entendimento às necessidades das crianças, do papel do adulto no desenvolvimento da criança, o entendimento sobre criança e infância, da necessidade de planejamentos que contemplem a construção da autonomia e da independência das crianças numa construção cotidiana e necessária para aqueles que atuam na Educação Infantil.

Se compreendermos que a interação com o adulto e as mediações por ele propiciadas são propulsoras das revoluções no desenvolvimento, o trabalho do professor de Educação Infantil ganha outro significado. Este professor passa de um simples observador externo do crescimento infantil para alguém que planeja e atua diretamente e intencionalmente para o desenvolvimento integral da criança (ARCE, 2013, p.27)

Tal citação explicita que a interação com os adultos se traduz como essencial nos primeiros anos de vida das crianças, afirmando que não se trata de instinto e espontaneísmos, mas de estímulos que são frequentemente protagonizados pelos adultos e pelo ambiente. Dessa forma, o fazer docente, ou seja, o ensinar na Educação Infantil necessita recorrer a diversas pesquisas que apontem quais são as condições primordiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e de acompanhamento em espaços de Educação Infantil.

Arce e Martins (2007), Martins (2007) e Martins e Duarte *et al*, (2010) dialogam sobre o lugar da Educação Infantil no contexto educacional e daqueles que atuam nessa etapa, sugerindo que não estamos falando de uma etapa da educação tão óbvia e sim de uma estrutura e de uma organização que tem sido hoje muito criticada, seja pela orientação dada ao trabalho

com as crianças em creches ou pré-escolas ou pelas competências e habilidades que profissionais que atuam nessa área devem apresentar quando, ainda, sobre os documentos normativos que compõem esse cenário. Compreende-se que:

[...] o debate na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil ainda se envolve com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares (DE OLIVEIRA, 2010, p.4).

Destaca-se, nos estudos de Arce (2013), que os espaços de Educação Infantil nos quais docentes e a gestão ofertam às crianças momentos de atividades estruturadas pela professora, mesclados com momentos de atividades abertas, ou seja, momentos em que a professora desenvolve a livre escolha das crianças, foram os que apresentaram um impacto maior no desenvolvimento infantil e, por fim, discorre que a quantidade e qualidade de atividades planejadas, iniciadas e propostas pelo professor são pontos essenciais para garantia da qualidade do ensino ofertado nessa etapa.

Para melhor compreensão das especificidades da docência na Educação Infantil, deve-se reafirmar que a relação professor – criança tem de ser pautada na interação e no envolvimento do professor com a criança e este, deve utilizar-se do “[...] envolvimento que possui com a criança para fomentar o pensar junto, desafiando-a intelectualmente” (ARCE, 2013, p.30) confirmando a ideia de que “[...] quanto mais ativo for o professor mais ganhos para o desenvolvimento a criança tem” (p.30).

Colaborando para o entendimento sobre a docência na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI's) (BRASIL, 2009) apontam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas e para que tenham qualidade, elas devem ser articuladas com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos, desafiando-os a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas (DE OLIVEIRA, 2010). Isto exige que os profissionais que atuam nesta etapa estejam, a todo tempo, atentos para as especificidades das crianças e isso mobiliza o exercício de um ensinar que tem suas nuances e particularidades.

Essa mobilização, deve perpassar por teorias e conceitos que possam amparar a reflexão e a ação. Para a Teoria Histórico-Cultural, a qual recorreremos para amparar o desenvolvimento desta pesquisa, o conhecimento é compreendido como produto da humanidade, do indivíduo integrado a um coletivo. É no desenvolvimento cultural do sujeito, na inter-relação com os outros e com aquilo que é produzido ao longo da história que se encontra a força motriz do processo educacional (VYGOTSKY, 2000).

Nessa direção, Arce (2013), Pasqualini (2006), Macenhan (2015), Oliveira (2019) demonstram, em seus estudos, que o professor que atua na Educação Infantil é aquele que trabalha relacionando os conceitos de criança, infância, cultura infantil com aqueles que a criança possui do cotidiano, com os conceitos presentes nos conteúdos a serem trabalhados, ou seja, não pode-se ter um distanciamento entre a teoria e a prática, sendo necessário que o professor conheça a criança em seu contexto sócio, histórico e cultural. Entretanto, só é possível ao professor realizar o exercício acima se ele também conhecer os conceitos científicos que embasam sua prática, caso contrário, será impossível construir pontes, como sugerido, entre o que a criança já conhece e o que ela ainda não conhece.

E se pensarmos na perspectiva histórico e cultural não podemos deixar de mencionar o papel da família na constituição e nas discussões sobre Educação Infantil que, de certa forma, se articula com as especificidades da docência nesta etapa, já que essa interação é essencial para o desenvolvimento da criança. Arce (2013) chama atenção para o quanto é essencial a parceria família-escola no desenvolvimento do ensino e, portanto, faz-se necessário permitir que a família tenha o acesso ao conhecimento das possibilidades de desenvolvimento da criança e de como eles podem ajudar isso a acontecer. É preciso encontrar meios de inserir a família no processo de ensino e isso é um fazer da escola e, sobretudo, da docência.

É a partir dessas ideias que se propõe, nesta pesquisa, a se pensar qual é o papel da docência na Educação Infantil iluminando a ideia do que se trata o ensinar, superando a ideia de que as escolas de Educação Infantil podem substituir o trabalho realizado pelas babás. Há evidências que perpassam os estudos e documentos referenciais que permitem a interlocução entre os saberes científicos e as vivências cotidianas que revelam que as práticas pedagógicas podem ser construídas de forma significativa, possibilitando um fazer docente centrado e comprometido com as especificidades dessa etapa, com o olhar atento e escuta ativa direcionados aos pequenos.

As especificidades do trabalho com crianças pequenas constituem as identidades profissionais, que são plurais, multidimensionais, de naturezas distintas, se articulam com experiências profissionais e pessoais (KENSCHIKOWSKY, 2020).

Logo, o professor da Educação Infantil é o agente com maior responsabilidade na relação pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem. O que se deseja evidenciar neste capítulo é a importância de os professores atuarem com olhar sensível e com escuta ativa diante do que manifestam as crianças como processo constitutivo da docência. A esse respeito, Arce (2013) destaca a necessidade de uma consciência pedagógica, para que se perceba, identifique e reconheça como se estruturam os grupos de crianças durante as brincadeiras e nas demais situações cotidianas nos contextos educativos. Esta consciência pedagógica de que fala a autora, colabora com a defesa da docência para e com as crianças pequeninas como ato pedagógico, reiterando a necessidade de se assumir, na prática, posições e posturas promotoras de confiança e de interlocução entre os sujeitos da relação.

Nesse processo, considera-se o olhar atento e a escuta ativa, como aquela que ensina a ver, que fornece ao professor os instrumentos óticos e sonoros para prestar atenção e colher evidências naquilo que dizem e fazem as crianças, favorecendo, assim, a compreensão e ressignificação de suas práticas de ensino. Este movimento, de observação e escuta, são elementos constitutivos da prática de ensino e, portanto, especificidades da docência que devem ser aprimorados, refinados, embasados teoricamente.

Logo, definimos a docência como ato sistematizado, contextualizado e fundamentado, que vai além do conhecimento de certas habilidades e competências, que perpassa por experiências e vivências pessoais e profissionais, sejam elas como estudantes, como pais, como irmãos, espelhando-se ou não em seus professores, nos cursos de formação inicial e continuada, na interação e troca com outros professores, sobretudo com as crianças e em tantas outras vivências (TOSTA, 2013).

É preciso, dessa forma, distinguir entre os saberes da docência e o domínio dos conceitos fundamentais das diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, para Arce (2013), para ser professor não basta apenas gostar de crianças, é preciso que este possua um “amplo capital cultural”. Empreendemos que o professor que atua na Educação Infantil, deve ser compreendido como o intelectual que deve possuir conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil das crianças de 0 a 5 anos, sobre os saberes da docência e o domínio dos conceitos fundamentais das diversas áreas do conhecimento, incluindo os principais documentos norteadores e regulatórios para a Educação Infantil atualmente; Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) – que estabelecem princípios norteadores para a primeira etapa da Educação Básica bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e, no caso específico do Estado de Minas Gerais, o

Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG, 2021). Isto confirma a complexidade que envolve a ação docente e o ensinar nesta etapa de ensino.

O *ensino* na Educação Infantil fundamenta-se, portanto, numa perspectiva de uma ação concreta e que, portanto, envolve ação-reflexão-ação visando a transformação mediante a tomada de consciência a partir da constituição de conhecimentos necessários à prática docente (RAMBO, 2017, p.20).

Pasqualini (2006, p 54 – 58), em suas discussões, nos convida a refletir sobre até que ponto pode-se negar o ensino como elemento essencial e de base do trabalho pedagógico junto à Educação Infantil e que as questões “O que ensinar? Como ensinar? Ensinar para quê? (p.58) ainda necessitam de muitos estudos para serem respondidas, mas que não se pode negar a necessidade de respondê-las a partir de “uma perspectiva crítica e historicizadora”(p.58)

Partindo desse princípio, caminhamos por estabelecer uma discussão sobre o ensino e docência e sua relação com o processo de desenvolvimento infantil e, portanto, afirma-se que

Fica clara, portanto, a necessidade de considerar na investigação do desenvolvimento infantil o vínculo entre criança e sociedade, ou o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais. Vale ressaltar, conforme Elkonin (1998), que esse vínculo entre criança e sociedade, que constituía, a princípio – nas comunidades primitivas – uma relação direta e imediata, apresenta-se na sociedade contemporânea como uma relação mediada pela educação e pelo *ensino* (PASQUALINI, 2006, p.117).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento constitui-se no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo indissociável do sujeito, mas construída na relação mediada pelo outro e pela cultura. Considerando o vínculo que a criança estabelece com o mundo ela ainda completa que:

Nessa perspectiva historicizadora do desenvolvimento infantil, não é possível estabelecer estágios do desenvolvimento psicológico que se sucedam em uma ordem fixa e universal, válida para toda e qualquer criança em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo(PASQUALINI, 2006, p. 117).

Logo, a partir dos estudos de Pasqualini (2006), nos quais ela busca referências na Teoria Histórico-Cultural para discutir o desenvolvimento infantil e o ensino, a autora considera que

[...] podemos estabelecer como uma primeira constatação que Vigotski, Leontiev e Elkonin concebiam o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais universais mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social e não se desenrola de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende saltos qualitativos, involuções e rupturas (PASQUALINI, 2006, p. 118).

Busca-se, nesse sentido, compreender algumas questões essenciais para se pensar o *ensino* e a docência na Educação Infantil, que a partir dos estudos de Pasqualini (2006, p. 121) confirma a ideia de que, com base na Teoria Histórico-Cultural, a criança se desenvolve porque aprende e aprende porque alguém ensina, ou seja, revelam-se nos apontamentos da autora:

1. A criança aprende primeiro por imitação e de maneira ilimitada. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva mediada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que sozinha, ou de forma independente (p.84);
2. Para Vygotsky (1998), isso determina dois níveis de desenvolvimento – o nível de desenvolvimento efetivo ou real e o potencial ou próximo, o que altera toda a visão pedagógica tradicional e questiona as teorias existentes (p.142);
3. O contato com o outro mais experiente, seja uma outra criança ou, o adulto - mediadores dessa interação -, a criança revela e interage com conhecimentos potenciais que se tornam reais na interação com os outros (p.141).
4. O ensino orientado a uma etapa de desenvolvimento já conquistada é ineficaz, pois não é capaz de dirigir o desenvolvimento, somente vai atrás dele. Como exemplo, temos um tipo de ensino que espera que o desenvolvimento da etapa se consolide, que a criança esteja preparada para a aprendizagem. Este tipo de ensino não estimula, não impulsiona o desenvolvimento. Para o autor, o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (p.140).

Portanto, elencar essas questões e ter clareza dos conhecimentos teóricos e sustentá-los a partir da THC, nos traz à luz a forma como as crianças, em alguns momentos do desenvolvimento infantil, reagem a determinadas especificidades do ensino e ainda,

A análise das relações entre o desenvolvimento infantil e a atividade da criança e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores lança já algumas luzes sobre a questão [*do ensino*], na medida em que explicita a dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos

processos educativos (PASQUALINI, 2006, p.134).

Podem emergir desse conhecimento, proposições para se pensar como organizar o *ensino* na etapa da Educação Infantil, sendo isso possível apenas quando se tem clareza da concepção de criança e suas especificidades, de como se desenvolve a atividade da criança e as mediações para o desenvolvimento de suas capacidades humanas. Diante disso, a autora afirma que “O ensino apoia-se, portanto, naquilo que ainda não está ‘maduro’ na criança (PASQUALINI, 2006, p.138) e cita que:

Mediante essa constatação, o autor defende que a psicologia e a pedagogia devem se libertar “(...) do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer seus ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem [o *ensino*] irá construir seu edifício” (p.332). Para Vigotski (2001), o *ensino* está sempre adiante do desenvolvimento. Podemos afirmar que o *ensino* antecede o desenvolvimento para promovê-lo.

Dessas considerações, temos que o ensino se constitui como um elemento necessário para o desenvolvimento (e não em si mesmo, ou seja, ter *ensino* não implica em desenvolvimento na mesma proporção tão pouco acontece da mesma forma para todos os indivíduos) da criança, ou seja, o ensino deve dar condições para que a criança seja capaz de avançar em seu desenvolvimento (PASQUALINE, 2006, p.139 - 140).

Quanto ao processo educativo – de apropriação ou interiorização da cultura, Pasqualini (2006, p.193-194) reforça que a criança aprende sobre o que é ser humano, antes de acessar o espaço escolar, e isto se constitui em bases para novas aprendizagens, que serão ofertadas numa educação formal e sistematizada. O ensino ocorrerá quando as atividades realizadas na escola propiciarem à criança novos contatos com a cultura e a história sistematizadas pela humanidade. E sobre as atividades, a autora salienta que

[...] não ocorre espontaneamente, mas em estreita relação com a atuação do adulto/ educador, que cria as condições para a transição para tipos mais elevados de motivos que dirigem a atividade da criança. Essa constatação aponta para a dependência do desenvolvimento da criança em relação aos processos de educação e ensino (PASQUALINI, 2006, p.193-194).

A saber, o desenvolvimento infantil não se processa por mudanças meramente quantitativas, mas apresenta saltos qualitativos, que caracterizam a transição a novos períodos. Constatamos que a atividade da criança se complexifica em termos estruturais e que novos motivos são formados em íntima relação com as condições de vida e de educação

da criança (PASQUALINI, 2006, p.192). Esses são pressupostos fundamentais para compreender as relações entre desenvolvimento e ensino, na medida em que negam a compreensão do desenvolvimento infantil como processo espontâneo e natural e explicitam o papel fundamental do adulto na educação da criança.

Não se deve transpor a espontaneidade da criança para a prática docente, para a ação educativa, para o desenvolvimento do ensino. O ensino é por sua vez visto como a intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico (PASQUALINI, 2006, p.193).

Consideramos que se coloca, dessa forma, a necessidade de se realizarem discussões consistentes e aprofundadas acerca da definição da atividade de ensino. Entendemos, no entanto, que essa definição não pode ser buscada exclusivamente no âmbito da psicologia do desenvolvimento, mas implica em uma articulação íntima com a Pedagogia.

Conclui-se que, na perspectiva histórico-cultural, o educador que atua junto à criança de 0 a 6 anos não pode ser definido como alguém que estimula e acompanha o desenvolvimento infantil, mas sim como aquele que dirige o processo educativo, transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança, promovendo seu desenvolvimento psíquico. O desconhecimento de determinadas características do desenvolvimento infantil pode levar os educadores a atitudes inadequadas perante a criança que se recusa a atender suas solicitações, por exemplo – atitudes essas que, ao invés de promoverem o desenvolvimento infantil no sentido de fortalecer sua independência e autonomia, atuam na contramão de seu desenvolvimento e isto se relaciona efetivamente com o *ensino*. Corroborando para esta afirmativa, Pasqualini (2006, p;163) cita que

(...) os papéis propostos pelo educador às crianças podem ou não ser atrativos para elas, sendo que serão tanto mais atrativos quanto mais repletos de ações saturadas de conteúdo e sentido e relações profundas com os outros papéis que compõem a brincadeira: “saturando o papel de conteúdo o tornamos mais atrativo, formamos o desejo da criança. Essa possibilidade de formar os desejos infantis, de dirigi-los, faz do jogo um poderoso meio educativo quando se introduzem nele temas que possuem grande importância para a educação”

Quer dizer, então, que no processo educativo, a criança se apropria das qualidades particularmente humanas e dos conhecimentos culturais por meio de ações práticas que

conduzem a um resultado, por exemplo, quando ela se apropria do uso de determinado objeto de acordo com a função social para o qual foi criado.

Por fim, procurou-se compreender neste capítulo como os conhecimentos teóricos e práticos que permeiam a etapa da Educação Infantil, se integram, constituindo a base de conhecimento para o ensino.

4. COMPONDO OS CENÁRIOS DA PESQUISA: O PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este trabalho tem como objetivo investigar o que a literatura sinaliza sobre a docência e o ensinar na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural a partir de autores brasileiros que debruçam seus estudos sobre ela. Para que se possa alcançar este objetivo, buscou-se, nos estudos desenvolvidos no campo educacional, os elementos que constituem as práticas de ensino e a docência na Educação Infantil, que culminem na sua valorização.

Para Angelucci *et al* (2004), este tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador identificar as teorias e principais conceitos dominantes, e nos revela em que medida a pesquisa sobre determinado tema encontra-se e como as pesquisas recentes se relacionam com a anterior e nos auxilia a compreender o avanço produzido por uma determinada área.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui as seguintes características: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado do produto; 4) tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e 5), o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se de metodologia de cunho bibliográfica, de abordagem qualitativa com enfoque na interpretação do objeto considerando a importância do contexto do objeto pesquisado, a proximidade do pesquisador em relação aos objetos estudados. Segundo Lüdke e André (1986, p. 44), a pesquisa qualitativa possui algumas características básicas, que devem ser consideradas, tais como: 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

É possível identificar, nessa pesquisa, várias dessas características já que as inferências e discussões a serem consideradas terão como ponto de partida dados coletados nos bancos de teses e dissertações específicas no campo da Educação, que ofereçam um aprimoramento das práticas de ensino na etapa da Educação Infantil.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN &

BIKLEN, 1994, p. 49). Nesse sentido, procurou-se compreender a totalidade do fenômeno, ou seja, o que é ensinar na Educação Infantil e as especificidades da docência nesta etapa, mais do que focalizar em conceitos específicos sobre as infâncias e o desenvolvimento da criança.

Considerando que se trata de uma pesquisa bibliográfica, iniciou-se, primeiramente, através de livros, periódicos, artigos, buscas na internet, entre outros, uma revisão do que a literatura diz a respeito de práticas de ensino na Educação Infantil. Essa busca inicial, possibilitou o refinamento dos objetivos e orientou a elaboração da proposta dos capítulos da dissertação. Tratou-se, nesse momento, de uma catarse, de um trabalho com poucas ideias preconcebidas e observou-se a importância das interpretações a partir de diversos autores, oportunizando uma compreensão ampliada do objeto de estudo. Buscou-se evidenciar a organização de situações educativas pautadas pelo diálogo com a realidade, estabelecendo relações entre as diretrizes didático-pedagógicas já evidenciadas anteriormente e as temáticas advindas dos contextos socioculturais de educandos e educadores, bem como os conhecimentos formulados pela cultura acadêmica.

Dessa forma, esta pesquisa se torna relevante por mapear o que já foi produzido sobre o tema e por revelar possibilidades para ampliar e aprofundar questões ainda pouco discutidas. Ensinar na Educação Infantil é um tema que, aos poucos, vem ganhando maior visibilidade na área da Educação, porém, com poucos registros específicos de pesquisas que relacionem o ensinar, a docência e a Educação Infantil.

4.1 Caracterização dos critérios no levantamento de dados

A fim de atender aos objetivos deste estudo, verificou-se o que os estudos realizados sinalizam a respeito das práticas de ensino e sobre ação docente na Educação Infantil. Realizou-se uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

Após a escolha da plataforma, foi preciso definir os descritores que seriam utilizados nas buscas, de forma a contemplar os objetivos, de acordo com o que estamos nos propondo investigar. Utilizou-se a ferramenta “busca avançada”, que permite a inserção de busca por

descritores diferentes e exibe resultados em que os três descritores aparecem de forma articulada dentro do período relacionado. Dessa forma, buscamos pesquisas realizadas que possuem em seus metadados os registros: “ensino”, “Educação Infantil” e “docência”. A plataforma retornou 224 trabalhos. A fim de afunilar a pesquisa, aplicou-se filtro de 10 anos (2010 a 2020) resultando em 194 trabalhos realizados. Considerando o número ainda elevado de trabalhos a serem analisados, aplicou-se o filtro de 05 anos (2015 a 2020) resultando em 129 trabalhos. A estes, aplicou-se um 4º descritor “Teoria Histórico-Cultural” e a plataforma resultou em apenas 11 trabalhos. Entendendo que havia possibilidades de se ter outros trabalhos que apresentavam em seu escopo discussões à luz da Teoria Histórico-Cultural e outras conceituações que oferecessem contribuições a essa pesquisa, optamos por retornar aos 129 trabalhos e dar continuidade a pesquisa, buscando identificar, nos resumos, os trabalhos que poderiam contribuir para esta pesquisa.

Vale ressaltar que, ao repetir a busca, não se verificou diferenciação do resultado da busca quando utilizou-se letras todas as maiúsculas ou apenas as primeiras letras de cada palavra maiúsculas ou, ainda, quando se modificou a ordenação dos descritores.

Portanto, foram encontrados 129 trabalhos. Ao exportar a planilha de Excel que contém os metadados (título, autor, instituição, tipo de trabalho – dissertação ou tese, ano de publicação resumo, palavras-chave e o link para trabalhos completo) desses 129 trabalhos que a plataforma retornou como resposta à busca, observou-se que haviam trabalhos repetidos. Aplicou-se o filtro de dados “remover duplicados” e o número de trabalhos diminuiu para 120 trabalhos, sendo eles: 88 dissertações de mestrado e 32 teses de doutorado. A repetição certamente ocorre por modificações realizadas na inscrição dos trabalhos nos repositórios das instituições ou, ainda, quando a instituição inscreve o trabalho em uma ou mais bibliotecas como parece ocorrer em algumas instituições particulares.

A planilha do Excel extraída da BDTD possui caracteres especiais e acentuação que necessita de correção. A exemplo, o nome do autor vem escrito “*Paulo Josã Magalhães Corrãa*” ou seja, “*Paulo José Magalhães Correia*”. Isso ocorre em todos os dados da tabela (Títulos, Resumos etc). Pode-se corrigir esta escrita editando um por um, recorrendo ao trabalho na íntegra para uma melhor compreensão de alguns termos ou aplicar uma conversão baseada em “*Virtual Basic for Applications*” (VBA) que permite que o usuário aplique alguns recursos de programação em documentos do Microsoft Office. Utilizando o VBA é possível converter todos os dados de todas as colunas e linhas de uma só vez. Além de seguro, pois mantém a integridade dos dados, é muito rápido. O “passo a passo” para se realizar essa conversão pode

ser encontrada no site Guia do Excel⁵ (link com o tutorial encontra-se na nota de rodapé) e não requer conhecimentos específicos e aprofundados de linguagem de programação, pois o tutorial contém o algoritmo a ser utilizado, basta copiar e colar nos campos indicados.

Após realizar as conversões (aplicamos nas colunas título, autor e resumo), ativamos o botão “quebra de texto automática”(no Excel), que quebra o texto longo em várias linhas de modo a visualizarmos completamente as informações, ajustamos as colunas e chegamos ao quadro das pesquisas identificadas na busca no BDTD com os descritores: ensino, Educação Infantil e Docência, entre os anos de 2015 a 2020 que encontra-se nos Anexos.

Iniciamos a seleção e leitura por meio dessa planilha. Devido ao grande número de trabalhos e da necessidade de se realizar apontamentos, marcações e categorizações acerca dos trabalhos selecionados, optamos por fazer a impressão da folha de rosto das pesquisas, conforme disponibilizado no BDTD. Basta clicar na pesquisa e abrirá a tela com os dados principais, dessa forma:

The screenshot shows the BDTD website interface. At the top, there is a navigation bar with the BDTD logo, 'Página Inicial', 'Sobre a BDTD', 'Rede BDTD', 'Acesso Aberto Brasil', and 'Serviços'. Below this is a search bar with a dropdown menu set to 'Todos os campos' and buttons for 'Buscar' and 'Busca Avançada'. The search results are displayed in a table format. The main entry is 'Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente' by Tiago Grama de Oliveira, defended in 2017 at the Universidade Federal de Minas Gerais. The document type is 'Dissertação'.

Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente	
Esta dissertação parte da concepção relacional do trabalho docente, elaborada por Maurice Tardif e Claude Lessard, para analisar a situação profissional, formação e condições de trabalho, das mulheres que exercem a função docente com crianças pequenas em unidades educacionais brasileiras. Trata-se d...	
Nível de Acesso:	openAccess
Data de Defesa:	2017
Autoria:	Tiago Grama de Oliveira
Orientadora:	Livia Maria Fraga Vieira
Banca:	Isabel de Oliveira e Silva, Gizele de Souza
Tipo Documento:	Dissertação
Idioma:	por
Instituição de Defesa:	Universidade Federal de Minas Gerais
Assuntos em Português:	Trabalho docente Condições de trabalho

Figura 1 - Tela do BDTD e as ferramentas de busca. Fonte BDTD. Ano 2021

Ao abrir, basta digitar Ctrl+P (imprimir) e selecionar a impressora. Dos trabalhos selecionados para análise, também salvamos o arquivo em PDF. Feito isso, salvamos as

5 Link com o passo a passo da conversão: <https://www.guiadoexcel.com.br/remover-acentos-e-caracteres-especiais-do-excel/>

referências dos trabalhos em arquivo a parte, que também está disponível na plataforma. Observe a seguir:

Referência do trabalho

Referência Completa:

OLIVEIRA, Tiago Grama de. *Docência E Educação Infantil: Condições De Trabalho E Profissão Docente*. 2017. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017

Figura 2 - Tela do BDTD e gerando referências. Fonte BDTD – Adaptação da autora. Ano 2021

Observe que a plataforma não oferece a referência completa. Logo, faz-se necessário uma busca pelas demais informações para se complementar os dados que compõem as referências. Em alguns casos, a folha de rosto oferece a referência completa do trabalho e outros dados como informações completas dos Programas de Pós-Graduação nos quais os trabalhos estão vinculados. Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica, algumas informações são relevantes e podem contribuir para as análises. Outra questão relevante são os “Registros relacionados”, que se localizam ao lado direito da tela. Neles, estão listados trabalhos que: (1) pesquisas que citaram o selecionado e/ou (2) pesquisas que tenham o mesmo orientador e/ou (3) palavras que tenham palavras-chave em comum como pode-se verificar na imagem abaixo. Os registros relacionados nos auxiliam a refinar a busca e, inclusive, indicam pesquisas com maior afinidade.

Registros Relacionados

- 1) Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional: narrativas sobre a formação de professoras no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio por Amâncio, Dayanne Cremonese Instituição de Defesa: (2019)
- 2) Docência na educação infantil: a condição subjetiva de professoras por Barros Díaz, Diego Andrés Instituição de Defesa: (2017)
- 3) Licenciaturas: encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula por Romão, Eliana Sampaio Instituição de Defesa: (1996)
- 4) Lugares de experiência formativa e a produção da necessidade de mudança no trabalho docente por Rosenberg, Claudia de Souza Instituição de Defesa: (2003)
- 5) Primeiros anos da carreira docente: diálogo com professoras iniciantes na educação infantil por Zucolotto, Valéria Menassa Instituição de Defesa: (2014)

Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência

O início da carreira docente, marcado pela passagem da condição de aluno para professor, representa a primeira etapa do desenvolvimento profissional docente. Essa fase da carreira caracteriza o início da docência como um momento marcado por muitas angústias, descobertas, desafios, tentativas do tipo.

Nível de Acesso: openAccess

Data de Defesa: 2013

Autoria: Cardoso, Solange

Orientadora: Nunes, Célia Maria Fernandes

Tipo Documento: **Dissertação**

Idioma: por

Instituição de Defesa: Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto.

Assuntos em Português: Prática de ensino
Professores - formação
Professores - desenvolvimento
Educação de crianças

Download Texto Completo: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3291>

Descrição

Citação: CARDOSO, S. Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

Apresenta na folha de rosto a referência completa

Apresenta na dados completos do Programa de Pós Graduação

Figura 3 - Tela do BDTD e a identificação dos metadados. Fonte BDTD – Adaptação da autora. Ano 2021

Vale ressaltar que, na tela inicial, quando se faz a busca avançada, à direita da tela, o repositório oferece filtros que permitem refinar a busca seja por ano de defesa, instituições, repositórios, programa, autor, orientador, tipo de documento (dissertação ou tese), idioma, assunto (são as palavras chaves) e área de conhecimento. Essas opções podem otimizar a pesquisa e auxiliar nas análises. Por exemplo, quando aplicamos filtros sobre “orientador” encontramos nomes expoentes, ou seja, com maior número de trabalhos publicados dentro da busca que realizamos, como, por exemplo, Carmem Lúcia Dias (UNOEST), Elieuzza Aparecida de Lima (UNESP), Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro (PUC-SP), Aline Sommerhalder (UFSCAR), Ana Paula Gestoso Souza (UFSCAR), autoras que tiveram 4 ou mais publicações entre as encontradas na busca.

Utilizando ainda o filtro “Refinar Busca” pudemos categorizar os trabalhos por ano e identificar as seguintes quantidades:

Ano	Nº Total de Trabalhos	Dissertação	Tese
2015	14	14	0
2016	29	18	11
2017	27	21	6
2018	14	10	4
2019	24	18	6
2020	12	7	5

Quadro 1 - Distribuição por ano e tipo de produção das pesquisas encontradas. Fonte BDTD
- Elaborado pela autora. Ano 2020

As publicações foram realizadas em 42 Instituições de *Ensino Superior*, sendo elas públicas e privadas. Observa-se a seguinte distribuição:

Inst	Qtd	Inst	Qtd	Inst	Qtd
METODISTA	4	UFJF	3	UFSC	6
PUC_GO	1	UFMG	3	UFSCAR	10
PUC_MINAS	2	UFMS	1	UFSM	7
PUC_RIO	1	UFMT	2	UFTM	8
PUC_GO	1	UFN	2	UNB	4
PUC_SP	9	UFOP	1	UNESP	10
UEA	1	UFOPA	1	UNIOESTE	1
UEL	5	UFPA	1	UNISINOS	1
UEPG	3	UFPE	5	UNISUL	1
UFABC	1	UFPEL	1	UNITAU	1
UFC	1	UFPR	4	UNIVATES	1
UFES	1	UFRGS	4	UNOESTE	1
UFFS	1	UFRJ	1	USP	3
UFG	3	UFRN	2	UTFPR	1

Quadro 2 – Número de trabalhos publicados por instituição das pesquisas encontradas. Fonte BDTD - Elaborado pela autora. Ano 2020

O próprio repositório indica o número de pesquisas por instituição em ordem decrescente, do maior para o menor número de publicações: UFSCAR (15), UNESP (11), PUC-SP (9), UFTM (8), UFSM (7) e UFSC (6), como aquelas que dominam as discussões na área e dão pistas da carência sobre a discussão em outras áreas do território nacional. A diferença que pode ser observada nesses dados em relação à Tabela anterior, justifica-se pelos trabalhos que aparecem duplicados e, em alguns casos, triplicados no repositório como demonstrado na imagem abaixo:

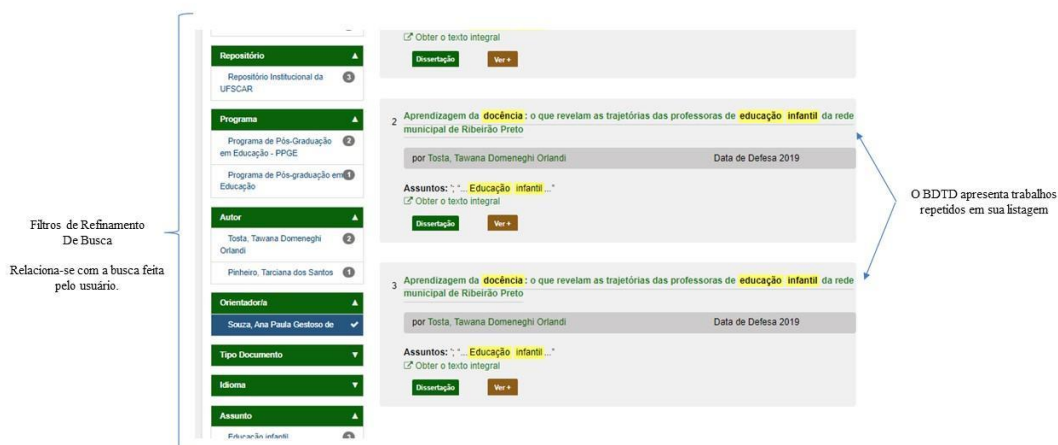


Figura 4 - Duplicidade de trabalhos ao efetuar a busca no site BDTD. Fonte BDTD - Adaptado pela autora. Ano 2021

Considerando ainda os filtros por Instituição, observa-se que há uma maior concentração de produção científica na Região Sudeste.

Analisando os programas vinculados às pesquisas, encontramos, em sua maioria, 68 trabalhos que foram realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação e os demais encontram-se distribuídos conforme Tabela abaixo. Observa-se, entre parênteses, as instituições nas quais os programas estão vinculados e que se destacam pelo número de publicações, são elas:

Programa	Qtd
Programa de Pós-Graduação em Educação	68
Pós-Graduação em <i>Ensino</i> de Humanidades e Linguagens (UFN)	2
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo (PUC-SP)	2
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PUC_SP)	4
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP)	3
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP)	3
Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (UFPE)	2
Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva (UFPE)	3
Programa de Pós-graduação em Administração (UNITAU, UNISUL)	2
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião (Metodista - SP)	1
Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA)	4
Programa de Pós-Graduação em Educação Física (UFES e UFSM)	6
Programa de Pós-Graduação em <i>Ensino</i> de Artes (UFRN)	4
Programa de Pós-Graduação em <i>Ensino</i> de Biologia em Rede Nacional (UFRJ)	5
Programa de Pós-Graduação em <i>Ensino</i> de Ciências e Matemática (UFN, UFPEL)	7
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM)	4
Total (sem duplicados)	120

Quadro 3 - Número de publicações por Programas de Pós-Graduação. Fonte BDTD. Elaborado pela autora. Ano 2021

Das 120 pesquisas encontradas, foram organizadas em uma tabela do Excel contendo 09 colunas: número de identificação, título, autor, Instituição, Tipo (D – Dissertação e T – Tese), Ano de Publicação, URLS (link direto para a acesso ao documento completo) e resumo. Inicialmente, realizamos a leitura do título, palavras-chave e resumos, selecionando os trabalhos que, de alguma maneira, se aproximavam do nosso objeto de estudo, ou seja, aqueles em que havia pistas de evidências sobre práticas de ensino e de ação docente na Educação Infantil. Como mencionado anteriormente, essa etapa foi repetida algumas vezes, na medida em que avançávamos nas orientações e na escrita do referencial teórico que refinava as leituras e direcionava as escolhas.

Foram excluídos trabalhos que abordavam questões específicas sobre: (1) as especificidades do desenvolvimento da criança (nos quais as discussões focavam na criança e não na ação docente); (2) aqueles que apontavam questões especificamente à formação inicial; (3) abordagens específicas sobre determinados programas executados no âmbito da Educação Infantil (Exemplo PIBID, Projetos Literários, Projetos de Educação Ambiental); (4) trabalhos que abordavam o assunto tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental; (5)

trabalhos que não foram realizados em instituições de ensino (Ongs); (6) trabalhos que tratavam especificamente de bebês por compreendermos que esta é uma faixa etária que possui especificidades e características muito peculiares e por que priorizamos inicialmente estudos que focassem na etapa que compreende 4 e 5 anos de idade; (7) trabalhos que tratavam da prioritariamente da dimensão histórica e contemporânea das Políticas Públicas Educacionais para/na Educação e, por fim, (8) trabalhos que abordavam de forma específica a Teoria Crítica, Sociologia da Infância, Estudos Pós Estruturalistas ou quando, ainda, as pesquisas tratavam de temas específicos (Inclusão, Religião, Gênero e Sexualidades). Neste último item, o descarte não desmerece tais abordagens, apenas os exclui, pois há distanciamentos conceituais em função das razões já apresentadas por nós ao longo da pesquisa. Ressalta-se que alguns trabalhos foram descartados por apresentarem 2 ou mais critérios para exclusão, por exemplo, além de tratar de modo minucioso políticas públicas educacionais, baseavam suas análises sobre as questões de gênero na Educação Infantil à luz dos Estudos Pós Estruturalistas.

De um modo geral, verificou-se que alguns dos trabalhos descartados apresentam: maior ênfase em conhecimentos específicos (Matemática, Física, Biologia) nos quais defendem que o "domínio de áreas específicas culminam em práticas de ensino exitosas; focam na dimensão política e técnica e esquecem de pensar nas dimensões éticas, humanas, estéticas, culturais que envolvem os processos de ensino e aprendizagem ou, ainda, enfatizam apenas a descontinuidades de programas e/ou governos como um grande problema da Educação Infantil. Muito comum a todos os trabalhos é a importância dada aos programas de formação de professores (inicial e continuada), em alguns casos, o foco dos trabalhos foram as formações oferecidas a professores pela Rede Municipal ou vinculadas a projetos específicos.

Não se trata aqui de afirmar qual é a melhor ou a mais adequada teoria, mas compreender que as diferentes teorias buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem, e tentam explicar a relação entre o conhecimento preexistente e o novo conhecimento.

Feito isso, selecionou-se 33 trabalhos, nos quais encontramos evidências de uma discussão focada na docência e no ensino na Educação Infantil, que foram lidos de forma mais específica, com o objetivo de registrar dados como: principais autores utilizados na fundamentação teórica, os principais objetivos da pesquisa, os percursos metodológicos e as possíveis contribuições para esta pesquisa. Nesta segunda etapa, pretendeu-se compreender de forma mais específica o que diziam as pesquisas sobre ensino e docência na Educação Infantil. Numa leitura mais aprofundada, elencamos as treze pesquisas que seriam analisadas, sendo elas:

Nº	Título	Autores	Inst	Tip o	An o	URL
01	Docência na Educação Infantil : a constituição subjetiva de professores	BARRIOS DÍAZ, Diego Andrés	UNB	D	2017	http://repositorio.unb.br/handle/10482/24351
02	Docência e Educação Infantil: condições de trabalho e profissão docente	OLIVEIRA, Tiago Grama de	UFMG	D	2017	http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AU9M69
05	“Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”: reflexões sobre especificidades da docência na infância	OLIVEIRA, Ariadni da Silva de	UNESP	D	2019	http://hdl.handle.net/11449/191246
12	Docência na Educação Infantil em instituições educacionais no interior da Paraíba: práticas profissionais e representações sociais	COSTA, Kiara Tatianny Santos da	UFPE	T	2017	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26900
19	Docência na Educação Infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)	DE MARCO, Marilete Terezinha	UTFPR	T	2019	http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4674
20	Aprendizagem docente na Educação Infantil: ensinar e aprender em turmas multitudes	FONSECA, Karla Madrid	UFSM	D	2017	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15160

33	Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil	DORTA, Natália Maria Pavezzi	UNESP	D	2017	http://hdl.handle.net/11449/152043
34	A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	OLIVEIRA, Midiã Olinto de	PUC_SP	T	2018	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20927
41	A natureza dos Saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil	MACENHAN, Camila	UEPG	D	2015	http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1173
51	Um desconhecido a porta: os discursos das professoras da Educação Infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente	FERREIRA, Silvéria Nascimento	UFPE	D	2015	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17346
54	Produções subjetivas da ação docente : o movimento de articulação entre planejamento e currículo	OLIVEIRA, Marluce de Souza	UNB	D	2018	http://repositorio.unb.br/handle/10482/34187
61	Aprendizagem docente das egressas dos cursos de pedagogia: docência com a infância	FLEIG, Maria Talita	UFSM	T	2017	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15078
120	Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche	RODRIGUES, Silvia Adriana	UNESP	T	2016	http://hdl.handle.net/11449/144379

Quadro 4- Lista das treze pesquisas selecionadas para análises. Fonte: BDTD - Elaborado pela autora. Ano 2021

Embora tenhamos nos aproximado das pesquisas que foram elaboradas a partir da Teoria Histórico-Cultural, temos, nos trabalhos de Dorta (2017) e Macenham (2015), evidências que consideramos importantes para a discussão do desenvolvimento da docência na Educação Infantil frente à prática pedagógica, pois as duas pesquisas nos ajudam a pensar num processo de desenvolvimento que se prolonga pelo tempo de carreira do professor. Foi necessário fazer a retomada dos resumos destes trabalhos buscando apreender os principais aspectos por elas enfatizados e dados que se referiam às práticas de ensino na Educação Infantil, de forma específica sobre a ação docente na primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, evidenciamos os aspectos que foram fundamentais para a escolha das pesquisas na sessão seguinte.

4.2 Procedimento de análise dos dados: categorias de análise

A pesquisa bibliográfica permite uma coprodução de saberes entre pesquisadores, sendo então, uma atividade de pesquisa e desenvolvimento profissional. Os resultados apresentados devem criar condições para que os leitores entrem em um processo de reflexão sobre um aspecto específico de sua prática pedagógica.

Sendo assim, a coleta, a descrição atenta e minuciosa das informações, com vistas à leitura, interpretação e categorização dos mesmos devem seguir em direção a se obter respostas ao problema de pesquisa. É importante que o plano de análise de dados seja constituído de um roteiro que indique como organizar e analisar os dados de pesquisas, a fim de alcançar os três objetivos específicos relacionados ao objetivo geral, respondendo às principais perguntas de pesquisa e permitindo, inclusive, desdobramentos não esperados e/ou novas descobertas.

Conforme orientam Lüdke e André (1986) citadas por Martins (2014) é preciso realizar uma leitura e releitura de todo o material coletado até que aconteça uma “impregnação” do seu conteúdo. Essa leitura atenta permite que o material seja dividido em diferentes categorias de análise, sem perder a dimensão ao todo dos quais os dados pertencem.

O objetivo, nesta seção, é apresentar e analisar os dados produzidos em 13 estudos selecionados que foram desenvolvidos no período de 2015 a 2020, com amparo na literatura pertinente à área. Nesta seção, retomamos aspectos que foram tratados anteriormente sobre as especificidades da docência e o *ensinar* na etapa da Educação Infantil e damos ênfase às

contribuições que tiveram suas análises realizadas à luz da Teoria Histórico-Cultural, identificando aspectos da especificidade que há no trabalho com crianças, sobretudo entre 4 e 5 anos de idade. Compreendemos que de 0 a 3 anos de idade há ainda mais detalhes e complexidades no que se refere à prática pedagógica e à docência. A tessitura das proposições seguintes ampara-se nos ideários da Teoria Histórico-Cultural buscando contribuições de autores seguidores dessa Teoria e de outros contemporâneos brasileiros.

Após análise preliminar dos trabalhos, que foi apresentada na seção anterior, pode-se inferir que os 13 trabalhos podem ser categorizados da seguinte forma:

- **Princípios da docência** - trabalhos que evidenciam em seus estudos a importância de se planejar, observar, registrar, avaliar e documentar. Trata de pesquisas que analisaram práticas de *ensino* que discutiram o papel da docência a partir do desenvolvimento dessas etapas.
- **Consequências da experiência e das subjetividades** – trabalhos que apontam evidências da trajetória pessoal e profissional que constituem a docência e tem desdobramentos nas práticas de ensino. Nesta categoria, também encontram-se trabalhos que abordam aspectos ligados à subjetividade, que variam de acordo com crenças, valores, princípios éticos e filosóficos que constituem o professor, refletem em sua constituição profissional e repercutem nas práticas de ensino.
- **Saberes e fazeres na Educação Infantil** – trabalhos que discutem essencialmente os elementos que constituem os saberes e fazeres docentes e que têm foco no desenvolvimento de competências e repertórios profissionais inerentes à docência e ao ensino de qualidade.

4.3 O que dizem as pesquisas analisadas

As pesquisas analisadas oferecem evidências e proposições de natureza empírica, são constituídas por procedimentos experimentais e utilizaram em seu percurso metodológico estratégias como entrevistas semi-estruturadas, aplicação de questionários, pesquisa bibliográfica, observação e grupos de discussão. Segue abaixo uma breve síntese sobre os principais aspectos abordados, sobretudo as conceituações de *ensino* e docência na Educação Infantil e o percurso metodológico desenvolvido em cada pesquisa

A pesquisa intitulada “*Docência na Educação Infantil: constituição subjetiva de professores*” realizada pelo autor Diego Andrés Barrios Díaz, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade de Brasília, defendida no ano de 2017 e teve como objetivo “explorar os aspectos que integram a constituição subjetiva do professor de Educação Infantil”. Para isso, Barrios Díaz (2017) nos apresentou o referencial da Teoria da Subjetividade de González Rey. Fernando González Rey (1949-2019) foi um psicólogo, acadêmico e educador cubano, cujo legado intelectual oferece uma nova, complexa e influente compreensão da subjetividade a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Publicou 38 livros, mais de 80 capítulos de livros e 135 artigos científicos em cinco idiomas (espanhol, português, inglês, russo e francês). O trabalho de González Rey⁶ é caracterizado por sua amplitude, profundidade e criatividade, contribuindo principalmente para os campos da psicologia histórico-cultural, pesquisa qualitativa, educação, psicoterapia e saúde humana. Esta pesquisa, portanto, foi elencada por apresentar uma aproximação com a Teoria Histórico-Cultural e por fazer uma interlocução com os processos de aprender na Educação Infantil, nos quais o autor expressa as múltiplas possibilidades de se criar percursos contextualizados e significativos às crianças e de produzir sentido subjetivo sobre suas experiências vividas. Como percurso metodológico Barrios Diaz (2017, p.8-9) apresenta:

A pesquisa teve como inspiração epistemológica e metodológica a abordagem da Epistemologia Qualitativa de González Rey, na qual o conhecimento científico é compreendido em seu caráter processual e desenvolvido como modelo teórico. Tal proposta metodológica é marcada pelo engajamento ativo do pesquisador, que realiza um processo construtivo interpretativo com base em hipóteses que são formuladas no decorrer da pesquisa (BARRIOS DIAZ, 2017, p.8-9).

Com esta metodologia, Barrios Diaz (2017) procurou compreender o conhecimento como uma produção permanente, contínua e em constante transformação e ressignificação “e não como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta” citando González Rey, (2005, p. 5). Para provar tal tese, o trabalho de campo da pesquisa foi desenvolvido em uma escola de Educação Infantil de Brasília, na qual foram escolhidas duas professoras para integrar os Estudos de Caso que serviram como base para as análises.

6 Para conhecer mais sobre González Rey acesse o site <https://www.fernandogonzalezrey.com/> que possui todas as suas obras publicadas disponíveis para acesso.

O que nos chamou atenção na dissertação de Barrios Díaz (2017) é o enfoque dado à constituição do professor e sua relação com o outro, nos quais o autor destaca a construção subjetiva na trajetória de vida das professoras, bem como as vivências das práticas pedagógicas por elas experimentadas no âmbito da escola. Para Barrios Díaz (2017, p.12), evidenciar o trabalho na escola é essencial pois

Acredito firmemente no valor emancipador da construção (e não a imposição) de possibilidades de modelos de *ensino* e aprendizagem. Assim, torna-se necessário discutir e questionar a realidade da escola como instituição que padroniza as histórias de desenvolvimento e aprendizagem e tenta promover resultados uniformizantes. Nos campos da educação e da psicologia, a produção de conhecimento científico sobre o tema da aprendizagem aponta para a necessidade de uma transformação na maneira como se organiza o trabalho pedagógico dentro das escolas (BARRIOS DIAZ, 2017, p.12, grifo nosso)

Ao defender a necessidade de “transformações radicais nas concepções de *ensino* e aprendizagem” (Barrios Díaz, 2017,p.13) o autor apresenta a necessidade de se constituir professores e práticas docentes que se afastem da perspectiva reprodutiva do conhecimento e os aproximem de uma mudança de postura que gere novas formas de agir, revelando para nós contribuições significativas para as nossas análises. Sobre o ensino, o autor afirma que

Destaco a Teoria da Subjetividade, do autor Fernando Gonzalez Rey (2004, 2011, 2013), como uma produção teórica que destaca as trocas complexas entre professores e alunos para compreender a unidade dos processos de ensinar e aprender. A sala de aula deve se tornar um lugar estimulante para todos. Infelizmente, as práticas hegemônicas nas escolas acabam por afastar os professores de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito em processo de aprendizagem (BARRIOS DÍAZ, 2017,p.13).

Segundo Barrios Díaz (2017), devemos compreender o educador como uma pessoa aprendiz, que se transforma à medida que realiza o ofício de ensinar e ainda complementa que “as pessoas não se tornam educadoras no momento em que ganham um diploma de curso” (Barrios Díaz, 2017, p.27). Fato que nos leva a afirmar que a prática pedagógica não pode ser compreendida como um trabalho meramente técnico.

Destacamos, em sua dissertação, os principais autores citados, sendo eles: no que diz respeito à docência e infâncias: Arroyo (2015), Bartholo & Tunes (2007), Campolina (2014), Coelho (2012); sobre formação de professores Gatti (2003); Kishimoto (1999); Madeira-Coelho (2012), Nunes (2001), sobre a constituição docente Tacca, (2014) e sobre o ato de

ensinar, Tunes (2011, 2017). Chama a atenção a variedade de autores contemporâneos com os quais Barrios Díaz (2017) trabalhou para fundamentar suas argumentações, inclusive, os estudos de González Rey (2001, 2002, 2004, 2005, 2008, 2012) que fundamentaram a pesquisa e o percurso metodológico.

Já a pesquisa intitulada “Docência na Educação Infantil: condições de Trabalho e Profissão docente” realizada pelo autor Tiago Grama de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimentos e Inclusão Social (Mestrado em Educação) da Universidade Federal de Minas Gerais, foi defendida no ano de 2017 e teve como objetivo, partindo da concepção relacional do trabalho docente, elaborada por Maurice Tardif e Claude Lessard, “analisar a situação profissional, formação e condições de trabalho, das mulheres que exercem a função docente com crianças pequenas em unidades educacionais brasileiras”. O que mais nos chama atenção na pesquisa de Oliveira (2017) são as discussões sobre a docência que ele sinaliza que na contemporaneidade parece-lhe um “trabalho codificado” pois,

Essa ocupação é desempenhada, conforme tempos e espaços demarcados, dentro de um quadro organizacional e de um sistema de ensino relativamente estáveis e uniformes. As unidades que ofertam creche e pré-escola, ainda que distintas entre si, possuem todas uma estrutura semelhante e um modo de funcionamento parecido (OLIVEIRA, 2017, p.21).

Todavia, na dissertação de Oliveira (2017), encontra-se uma boa análise histórica da constituição da Educação Infantil no Brasil até a sua configuração como etapa de ensino, no qual o autor apresenta os desdobramentos das políticas públicas educacionais que configuram a docência para essa etapa. Embora não tenhamos abordado em nossos estudos a Educação Infantil no contexto das políticas públicas brasileiras, a compreensão da constituição histórica da docência na Educação Infantil nos parece essencial para a compreensão e análises que subsidiaram esta pesquisa.

No âmbito da metodologia, Oliveira (2017) utilizou-se de:

Uma pesquisa documental e bibliográfica, que se fundamenta no quadro normativo da Educação Infantil no Brasil e em estudos produzidos por especialistas referências na área, como Moysés Kuhlmann Jr., Tizuko Kishimoto, Sônia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos e Lívia Fraga Vieira, além de pesquisas empíricas que abordam especificamente a questão do trabalho docente na creche e pré-escola e suas circunstâncias de realização (OLIVEIRA, 2017, p.34).

Embora os estudos de Oliveira (2017) não mencione a Teoria Histórico-Cultural como base para as reflexões e análises, encontramos aproximações com os autores utilizados por ele

e com a conceituação de docência que orienta as nossas reflexões. Ao percorrer o caminho histórico que institucionalizou a profissão de professora da Educação Infantil, compreende-se, por sua vez, porque nunca termos atingido plenamente o pleno status de “*profissão*”, como ocorreu com outros ofícios, mas, ao contrário disso, ter se mantido, historicamente e socialmente, atrelada a fatores como “dom”, más condições de trabalho, baixos salários, descrença profissional, descaso do Estado e entidades federativas e quase nenhum investimento em formação profissional. Com isso, Oliveira (2017) aponta para a necessidade de qualificação, formação e profissionalização docente, demonstrando, por meio de dados estatísticos diversos, que estes profissionais encontram-se diante de uma complexa e tortuosa trajetória.

Em sua pesquisa, Oliveira (2017) demonstra que ainda existe uma significativa variedade de nomenclaturas para designar cargos na Educação Infantil e que todas estão profundamente conectadas à ação docente mesmo que apresente algumas distinções. Essas denominações acabam por precarizar o ensino e o exercício da docência, tornando-o fragmentado, precário e por muitas vezes provisório, já que há muitas divergências no entendimento de quem ocupa o cargo específico para o exercício da docência na Educação Infantil.

A pesquisa intitulada “Ser docente na Educação Infantil: entre o *ensinar* e o aprender” realizada pela autora Ariadni Silva Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, foi defendida no ano de 2019. Essa pesquisa foi orientada por umas das autoras que fundamentaram parte do nosso referencial, professora Dr^a Elieuzza Aparecida de Lima e teve como objetivo “discutir e analisar o caderno “Ser docente na Educação Infantil: entre o *ensinar* e o aprender”, na perspectiva de constituição de aspectos indicativos de especificidades da docência na Educação Infantil” tendo como base teórico-metodológica os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

Esta pesquisa não nos apareceu apenas na busca e seleção realizada para o desenvolvimento desta dissertação. Em estudos realizados anteriormente no grupo de pesquisa FORPEDI e na banca de qualificação, já havia sido indicada. O trabalho, com abordagem qualitativa, foi realizado por meio de pesquisas bibliográfica e documental e, dessa forma ,Oliveira (2019) constrói sua pesquisa pautada

na hipótese de que a formação de características do humano em cada pessoa decorre da apropriação de conhecimentos relativos à cultura elaborada no decorrer da história da humanidade. Dentre esses bens culturais estão conhecimentos científicos referentes às especificidades do trabalho docente

na Educação Infantil, essenciais à formação e à atuação de profissionais atuantes na educação de crianças pequenas, dirigida à plenitude da humanização na infância (OLIVEIRA, 2019, p.19).

Com isso, Oliveira (2019) aponta a relevância do tema de sua pesquisa, que mesmo sendo de cunho bibliográfico, apresenta notoriedade, uma vez que se propõe analisar os documentos com as lentes da Teoria Histórico-Cultural que

apesar de ainda ser restrita no campo de produções científicas, têm ganhado forças com base em estudos da Teoria Histórico-Cultural, com o intuito de ampliar conhecimentos dessas especificidades como possíveis práticas propulsoras de desenvolvimento humanizador da criança. A compreensão de uma teoria pedagógica que proporcione bases científicas para a atuação do professor pode possibilitar a orientação cada vez consciente das melhores escolhas didático-metodológicas, e, conseqüentemente, de situações pedagógicas que contemplem as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dentre elas, é possível enfatizar a indissociabilidade de cuidar e educar, a participação ativa das crianças nas diferentes propostas pedagógicas, a relação delas com outras crianças e com os adultos para a apropriação da cultura historicamente elaborada (Oliveira, 2019, p.22)

Nesta direção, Oliveira (2019) abre possibilidades para se pensar o ensino na Educação Infantil na medida em que compreende que deve criar possibilidades de vivências para a criança, provocando nela novas necessidades humanizadoras que proporcionem e potencializem o seu pleno desenvolvimento. Contudo, para a autora, a docência tem o papel de

planejar e organizar tempos e espaços para ações pedagógicas voltadas a criação de novos conhecimentos, fazendo com que as crianças busquem novos objetos da cultura, atribuindo a eles novos significados. Em outras palavras, é essencial que o professor entenda sua responsabilidade de refletir sobre o que se quer para o desenvolvimento e humanização da criança, e o que se pode ser feito para a criação dessas necessidades nelas (OLIVEIRA, 2019, p.26).

Desta maneira, a pesquisa de Oliveira (2019) representa para nós como essencial para discutirmos o ensino e o papel da docência na Educação Infantil na medida em que nos oferece um arcabouço teórico bem fundamentado e articulado com a Teoria Histórico-Cultural e nos apresenta estudos recentes e autores contemporâneos que discutem a Educação Infantil pelo mesmo viés teórico.

A autora nos convida a refletir sobre a especificidade do fazer docente na Educação Infantil e as relações estabelecidas com a cultura que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Ao tratar das especificidades da docência na Educação Infantil, a autora aponta os aspectos históricos, culturais e políticos que criam as bases da Educação Infantil e as

implicações desse processo, na formação docente, assinalando indissociabilidade do cuidar e educar. Sobre as concepções teóricas que devem respaldar as práticas educativas, a autora destaca a

necessidade de uma formação inicial e continuada pautada em embasamentos sólidos e teóricos que norteiem a prática pedagógica do professor e que o instrumentalize para a mediação e a promoção de situações que possibilitem a apropriação de novos conhecimentos pelas crianças (OLIVEIRA, 2019, p.113)

De acordo com Oliveira (2019), o trabalho docente é sustentado por questões que envolvem o processo educativo e a compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil é fundamental. Logo, evidencia-se a necessidade de atitudes de reflexão por parte dos professores, bem como a necessidade do desenvolvimento de “competências e habilidades específicas” pelos docentes para cada etapa da educação escolar.

Ampliando nosso repertório, partimos para o Nordeste, apresentando a pesquisa intitulada “*Docência na Educação Infantil em instituições educacionais no interior da Paraíba: práticas profissionais e representações sociais*” realizada pela autora Kiara Tatianny Santos da Costa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado em Educação) da Universidade Federal do Pernambuco, defendida no ano de 2017, a qual teve como objetivo “analisar as representações sociais da docência na Educação Infantil compartilhadas por professores (as) que atuam nesta etapa da Educação Básica em cidades do interior da Paraíba” (COSTA, 2017, p.20).

Para a autora, as “representações sociais”, no âmbito de sua pesquisa, são características e termos que denotam professoras da Educação Infantil em diferentes contextos que foram elencados por ela, como: mãe, cuidadora, vocação, missão, sacerdócio, mulher educadora, professora leiga, profissional desvalorizada que devem ser superados e substituídos, respectivamente, por aprendiz contínuo, professor docente, possuidor de saber específico, que dialoga, profissional competente, profissional valorizado, trabalha no coletivo e contextualiza sua prática. Isto abre possibilidades para articulação da função docente e discussões acerca do olhar que se tem sobre a profissão de quem atua na Educação Infantil.

Ainda sobre as representações sociais, segundo Costa (2017) são uma espécie de conhecimento prático, formulados a partir da comunicação em um determinado contexto social, material e político no qual estamos inseridos.

A tese apresentou como metodologia uma abordagem estrutural proposta por Jean-Claude Abric (1998, p. 28) que tem a “interpretação da realidade que rege as relações dos

indivíduos com o seu meio físico e social” e teve como proposta metodológica a utilização de duas técnicas: o TALP- teste de associação livre de palavras e a autoconfrontação simples. Para análise, optou-se pelo uso do software trideux, associado à análise de conteúdo e à análise fatorial e por correspondência. Explica Costa (2017, p.102-103)

A Abordagem Estrutural das representações sociais define uma representação social como uma organização, que é atravessada por diferentes dimensões e não como um conjunto de eventos e processos puramente cognitivos (COSTA, 2017, p.102-103).

Com isto, entende-se que a pesquisa de Costa (2017) apresenta elementos para se pensar a docência na medida em que discute a representação social como um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes à profissionalidade docente na Educação Infantil na medida em que a autora prova que em essas representações sociais são determinadas pelo próprio sujeito (suas histórias, suas vivências, suas experiências), pelo sistema social, político, econômico e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esses sistemas sociais.

Para provar sua tese, Costa (2017), dividiu sua pesquisa em três etapas. Na primeira etapa, foram aplicados 86 questionários de associação livre de palavras, junto com um questionário de identificação dos participantes. Na segunda etapa, foram realizadas observações, vídeo, gravações com 8 professoras da Educação Infantil, bem como anotações no diário de campo. Na terceira e última etapa, foram feitas entrevistas de autoconfrontação simples, realizadas com 8 professoras da Educação Infantil nos cinco municípios do interior paraibano.

Para análises e reflexão sobre o processo de construção social dos fenômenos contidos nestas três etapas, Costa (2017) apoia-se prioritariamente na Teoria das Representações Sociais, mas realiza articulações e aproximações com a Teoria Histórico-Cultural, pautada no princípio dos fenômenos humanos como produção do processo histórico da formação social para fazer uma abordagem empírica, com alguns professores que trabalham com na Educação Infantil.

No que tange as contribuições para se pensar o ensino na Educação Infantil, Costa (2017), demonstra em sua pesquisa que as palavras amor e carinho aparecem sistematicamente na fala das professoras entrevistadas, o que aproxima a compreensão de uma dicotomia do pensamento docente ao indicar as bases que as professoras mobilizam para entender o significado de ensino na Educação Infantil, na qual a dimensão do cuidado e a dimensão educativa e de ensino disputam o espaço central nas representações dos docentes. Outro dado

importante elencado por Costa (2017) é que há um entendimento de escolarizante que orienta a ação docente na Educação Infantil e uma forte tendência a valorizar os saberes experienciais que se considera um aspecto que contribui para a desvalorização do entendimento da profissionalidade docente nesta etapa.

Do Nordeste, seguimos para o Sul e prosseguindo as apresentações das pesquisas selecionadas, o trabalho intitulado “Docência na Educação Infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)”, realizada pela autora Marilete Terezinha De Marco, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado em Educação) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, que foi defendida no ano de 2019, que assim como Oliveira (2019) foi orientada pela professora Dr^a Elieuzza Aparecida de Lima e teve como objetivo “compreender se uma proposta de formação continuada, realizada com subsídios teóricos e metodológicos fundamentados em especificidades da docência na Educação Infantil, pode oferecer instrumentalização a um trabalho pedagógico humanizador e provocar transformações na prática educativa” (DE MARCO, 2019, p.8).

A pesquisa de De Marco (2019) apresenta algumas contribuições teóricas sobre a docência e a Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento deste trabalho, sobretudo quando discute sobre as especificidades da docência:

[...] reconhecemos a atividade docente como uma tarefa que visa orientar a atividade da criança sobre o mundo natural, social e cultural, provocando novos processos de desenvolvimento e lançando a criança para além do que ela já sabe e domina. Por essa razão, conhecer suas necessidades e especificidades que envolvem a docência na Educação Infantil configura-se como o ponto de partida para a atuação educativa, direcionada à humanização na escola da infância (DE MARCO, 2019, p.15)

Para além das definições conceituais, De Marco (2019) realiza uma importante pesquisa bibliográfica em diferentes repositórios de teses e dissertações que revelam boas contribuições acadêmicas de modo que

Com abordagem qualitativa, o estudo envolveu pesquisa bibliográfica em fontes digitais de informação para situar e aprofundar os entendimentos acerca do tema estudado. A partir da sistematização das considerações de diferentes produções científicas, fundamentamos a discussão de dados, produzidos durante as ações metodológicas desenvolvidas com cinco professoras parceiras, atuantes em turmas de Educação Infantil e demais profissionais da educação da instituição investigada. Houve entrevista semiestruturada,

observação de situações educativas em duas etapas e proposta de encontros de formação continuada, elaborados com estudos de aspectos da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil. O foco das reflexões foi a formação humana na infância, considerando os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e o valor da brincadeira nesses processos (DE MARCO, 2019, p.8).

Ao evidenciar as percepções e registros docentes ao longo dos encontros de formação continuada articulando aos pressupostos teóricos histórico-culturais que fundamentaram sua tese, De Marco (2019) realizou apontamentos acerca das especificidades da docência que envolvem a prática educativa com crianças pequenas, especialmente

[...] o valor da brincadeira de papéis sociais, o desenho e a escrita como fontes propulsoras de desenvolvimento infantil. Evidenciamos a organização do tempo, espaços e materiais sob a perspectiva de contribuições histórico-culturais e a escuta ativa das expressões e dos direitos da criança, com a intenção de compreendermos a percepção das professoras em relação à criança como sujeito ativo e participativo das situações e relações que acontecem nos espaços escolares da escola da infância (DE MARCO, 2019, p.82)

De Marco (2019) realiza suas análises a partir de fundamentos oriundos da Teoria Histórico-Cultural revelando encontros e desencontros que marcaram o processo investigativo e elenca diversas situações que ainda precisa ser superada, potencialidades e fragilidades que ainda permeiam a docência na Educação Infantil.

Ao longo do desenvolvimento de sua tese, De Marco (2019) evidencia, a partir das falas das professoras participantes da pesquisa, compreensões sobre a docência e o ensinar na Educação Infantil. Aos serem questionadas sobre o que ensinar na Educação Infantil, as professoras foram surpreendidas com exercícios de reflexão sobre o que deveriam fazer em relação ao que gostariam de fazer e o que de fato estavam fazendo e realizando com as crianças (DE MARCO, 2019, p.117). Isto acontecia a partir da indicação de leituras, vídeos e outras propostas desenvolvidas pela pesquisadora, como, por exemplo, a leitura do poema *As Cem Linguagens da Criança* (MALAGUZZI, 2016). O envolvimento das professoras participantes da pesquisa nas proposições suscitou reflexões e uma busca por conhecimento que são essenciais para se pensar o ensino na etapa da Educação Infantil.

Seguindo adiante, a pesquisa intitulada “Aprendizagem docente na Educação Infantil: ensinar e aprender em turmas multi-idades” realizada pela autora Karla Madrid Fonseca, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal de Santa Maria, defendida no ano de 2017, teve como objetivo

“compreender como a atuação em turmas multi-idades repercute na aprendizagem da docência de professores da Educação Infantil”, e como objetivos específicos, “identificar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores da Educação Infantil que atuam em turmas multi-idades; reconhecer as relações existentes entre o ensinar e o aprender no contexto de turmas multi-idades, e identificar os processos formativos que permeiam a aprendizagem da docência de professores que atuam em turmas multi-idades” (FONSECA, 2017, p.9).

Dessa forma, Fonseca (2017, p.97) demonstra, ao longo de seu estudo, que a organização de turmas multi-idades também possibilita a reflexão sobre a concepção de docência na Educação Infantil por compreender a ideia que esta é uma possibilidade de “ampliar as interações entre as crianças [de diferentes idades] de modo que estas se constituam como sujeitos sociais e históricos” (p.156) e ainda completa que estas interações envolvem “experiências variadas de/para conviver, conhecer, brincar, participar, cooperar, motivar a compreensão e o respeito às diferenças, à colaboração, a tolerância (p.156) devem ser mediados pelo professor.

Entende-se que a dissertação de Fonseca (2017) contribui na medida que apresenta outras especificidades da docência na Educação Infantil, pois a organização de turmas por multi-idades pressupõe a mobilização de outros conhecimentos (experiências, vivências, crenças, valores etc.) e o exercício de uma outra docência, que tenha a criança como centralidade se suas ações, porém, suscita a hipótese de que a ação docente na Educação Infantil é capaz de “dar conta de tudo e de tudo ao mesmo tempo” culminando em processos de precarização do trabalho docente.

Outro ponto importante encontrado nos estudos de Fonseca (2017) está nas análises de uma das questões colocadas às entrevistadas que trata do ensinar na Educação Infantil. Na entrevista, as professoras que atuam nas turmas multi-idades tiveram que responder a várias questões, entre elas: “O que é *ensinar* para você?”. As respostas das professoras corroboram para a ideia de *ensino* que defendemos em nossa pesquisa, porém, abrem possibilidades de reflexões pois evidenciam dificuldades de colocar em prática aquilo que elas compreendem como ensino.

A pesquisa de Fonseca (2017) tem como contribuição para nós, a identificação dos processos formativos que permeiam a aprendizagem da docência e aponta as relações existentes entre o ensinar e o aprender no contexto da instituição de ensino na qual atuam os professores (como esse espaço e sua organização influenciam a ação docente) e evidencia a mobilização de saberes que os professores realizam, tendo em vista as demandas do seu contexto de trabalho.

A pesquisa intitulada “Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil” realizada pela autora Natália Maria Pavezzi Dorta, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” foi defendida no ano de 2017 e teve como objetivo “investigar modos pelos quais professoras da Educação Infantil percebem e definem os saberes que, mobilizados em suas práticas cotidianas, se vinculam mais diretamente à dimensão relacional do trabalho docente nessa etapa educativa” (DORTA, 2017, p.14)

Dessa forma, Dorta (2017) realizou estudos sobre o lugar dos saberes dos professores quanto a constituição de uma profissionalidade docente na Educação Infantil. Em sua dissertação, a autora estabeleceu uma relação entre as demandas do cotidiano da sala de aula com as relações que elas estabelecem com as crianças e com as famílias, com seus colegas e demais agentes da comunidade escolar e que contribuem para a constituição da docência nesta etapa.

Como metodologia utilizada, Dorta (2017, p.10) descreve:

A investigação foi realizada sob uma perspectiva qualitativa e os dados foram reunidos por meio de entrevistas e observações participantes; inspirados em princípios da etnografia desde o processo metodológico, os mesmos também orientaram as análises produzidas. A análise realizada localiza a dimensão relacional da docência na Educação Infantil partindo da intencionalidade dessa relação que está ligada à produção do interesse nas crianças para que o aprendizado ocorra (DORTA, 2017, p.10).

Dorta trata a dimensão relacional como aquela que se articula às demandas das relações que os professores estabelecem com as crianças e com as famílias, com seus colegas e demais sujeitos da comunidade escolar e que figuram como parte integrante de seu trabalho. Assim, partindo da intencionalidade dessa relação, Dorta (2017) afirma que essa dimensão relacional está ligada à produção do interesse nas crianças para que o ensino e aprendizagem ocorra. Nessa direção, deve haver um esforço da ação docente em incorporar tais elementos para aprimoramento do ensino na etapa da Educação Infantil.

Desse modo, a autora realiza uma análise a partir de dois eixos: o primeiro, que se refere às demandas específicas da relação ensino e aprendizagem na Educação Infantil e, o segundo, às demandas da construção de uma profissionalidade específica. Conclui-se que os eixos estão atravessados por questões que tangem à construção da profissionalidade docente, mas que o segundo eixo aponta uma discussão de elementos especialmente ligados a demandas dessa

construção enquanto o primeiro eixo focaliza elementos específicos da relação ensino e aprendizagem (Dorta, 2017, p. 97)).

Considerando esses dois eixos elencados por Dorta (2017, p. 98 - 99), o que nos chama atenção é um de seus questionamentos: “De que saberes históricos e socialmente construídos elas lançam mão para atuarem como sujeitos "inteiros" em seu trabalho?” e para responder a esse e outros mais, a autora sistematizou suas análises da seguinte forma:

Nesse sentido, foram eleitos dois eixos amplos de discussão dos dados. Um deles refere-se às demandas da relação ensino e aprendizagem com crianças pequenas onde figuraram dois elementos centrais: o ouvir e observar (para conhecer, compreender e melhor intervir) e a linguagem (para humanizar o homem). O outro se refere às demandas identificadas na construção de uma profissionalidade que envolve a partilha da educação das crianças com outras instâncias para além da família, onde apontamos como elemento de análise o envolvimento (de forma intencional). Cada eixo preocupou-se em teorizar também sobre os conflitos existentes que atravessam a constituição histórica da Educação Infantil, bem como a desvalorização das professoras dessa etapa educativa, levando em conta que suas funções foram socialmente associadas às mulheres como algo natural, culminando em um processo de naturalização das mesmas (DORTA, 2017, p.98-99).

Logo, temos no trabalho de Dorta, uma nova perspectiva sobre as especificidades da docência na Educação Infantil, ou seja, uma abordagem que sai da sala de aula, mas que permeia os processos de ensinar e aprender nesta etapa, baseada nos pressupostos de Tardif (2002), os quais compreendem a docência como uma atividade de interações humanas.

Por fim, a dissertação de Dorta (2017) nos leva a refletir que a docência, é uma profissão em que a relação com o outro é fundamental e esta relação perpassa por aspectos das experiências e vivências uns com os outros ao longo da prática cotidiana e completa:

A perspectiva acadêmico-científica de formação vivenciada na universidade por essas professoras tende a instigar uma ‘disputa’ entre as esferas teórica e prática da docência, produzindo assim uma visão alienada quanto à realidade do trabalho docente, produzindo uma desvalorização dos saberes oriundos da experiência prática (DORTA, 2017, p.19)

Dorta (2017) confirmou, por meio das entrevistas realizadas, que a docência também é constituída por aspectos subjetivos, pessoais, por crenças e valores. Sendo assim, aponta que esses elementos subjetivos são partes inerentes da docência, porém não devem corroborar para uma visão vocacional mas que devem ser consideradas em uma

dimensão relacional do trabalho docente na Educação Infantil partindo da intencionalidade dessa relação (que pressupomos, seja de ensino-aprendizagem) e não a partir das possíveis características/habilidades desenvolvidas e aprimoradas socialmente e possivelmente (re) significadas por e para este fim – que é, ao nosso ver, fazer com que as crianças aprendam. Admitimos assim a relação (que é específica e intencional) como o ponto de partida para a compreensão, para só depois então apontar as demandas dessa mesma relação com vistas a atingir seu objetivo (DORTA, 2017, p.19).

Concluimos, a partir de Dorta (2017), que o ensino na Educação Infantil deve acontecer diante de uma ação intencional e planejada e que também é preciso, envolver-se de uma forma mais engajada, dentro e fora de sala de aula, com as crianças, com as famílias e com toda a comunidade escolar entendendo esse envolvimento crucial para organização do ensino na etapa da Educação Infantil.

Na sequência, a pesquisa intitulada “A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil” realizada pela autora Midiã Olinto de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política e sociedade (Doutorado em Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, foi defendida no ano de 2018 e teve como objetivo “buscar compreender a atuação de professor(a) de creche no processo de inserção na profissão docente, detectando as disposições que exprimem o *habitus* adquirido no percurso educativo”. Chama-nos atenção para o fato de que a autora adotou o referencial da Teoria Histórico-Cultural e que evidencia em sua tese o papel central do professor na organização do ensino (OLIVEIRA, 2018, p14).

Em sua tese, Oliveira (2018) abordou, no Capítulo 2, aspectos históricos e sociais de constituição da infância, da escola e da Educação Infantil além de conceitos essenciais sobre a função mediadora da docência.

Em suas análises, Oliveira (2018) demonstra como a história pessoal das professoras ainda permeiam o universo da Educação Infantil e contribuem para um ensino pouco qualificado, como pode-se verificar:

A análise dos dados apontou para a prevalência de práticas espontâneas e não planejadas e a proposição de atividades e de experiências formativas condizentes com as condições sociais objetivas nas quais se processa educação das crianças pequenas na escola pública. O acesso orientado ao conhecimento é limitado e constata-se uma reduzida e restrita participação das crianças nas atividades realizadas (OLIVEIRA, 2018, p.16).

Com isso, a autora nos aponta o que é relevante ensinar às crianças à luz da Teoria Histórico-Cultural, mas que isso implica que o professor deve desenvolver conhecimentos

sobre “aprender ensinar”, ou seja, ele deve adquirir conhecimentos para além daqueles cognitivos, técnicos e normativos decorrentes, sobretudo, das interações entre o sujeito e o contexto nos quais estão inseridos. Entre outras palavras, contextos de trabalho desfavoráveis dificultam ainda mais o exercício da docência. A exemplo, Oliveira (2008) cita que as professoras da Educação Infantil:

[...] enfrentam dificuldades relativas ao manejo de classe, à disciplina, ao domínio de conteúdos específicos dessa faixa de atendimento, às relações com os pares e com os pais, além de exercerem a docência em condições de trabalho precárias. OLIVEIRA, 2008, p.16)

Quando nos perguntamos sobre, buscamos elementos para compreensão da docência na Educação Infantil, observamos que as distinções entre as professoras de berçário e as demais que atuam no segmento não fortalecem a Educação Infantil, pelo contrário, abre prerrogativas para o entendimento de que quanto menores as crianças menos especializados devem ser os profissionais que atuam com elas, indicando que a docência fica mais próxima do cuidar do que do educar.

Como metodologia, Oliveira (2008) realizou entrevistas e observação da atuação de quatro professoras, duas experientes e duas iniciantes e, com isso, concluiu :

A análise dos dados coletados por intermédio de respostas a questionário, realização de entrevistas semiestruturadas e de observação sistemática da atuação docente permitiu constatar que, na proposição de atividades e experiências formativas às crianças, prevalece uma concepção naturalizada do desenvolvimento infantil e uma concepção da criança como protagonista na construção de seus próprios conhecimentos, prescindindo de um processo sistemático, intencional, regular e metódico na apropriação de múltiplos elementos culturais e no desenvolvimento dos processos mentais superiores, tipicamente humanos (OLIVEIRA, 2018, p.261).

Assim, os aspectos centrais trabalhados na tese de Oliveira (2018), relacionados ao desenvolvimento da docência na Educação Infantil, ao pesquisar também as professoras experientes, demonstra como algumas concepções permeiam esta etapa, como são elaboradas as atividades e experiências formativas, quais são as dificuldades enfrentadas no exercício profissional e evidencia as diferentes formas de trabalho e suas relações com as subjetividades de cada uma das professoras envolvidas na pesquisa, que, para nós, vão contribuir para

evidenciar o papel da docência na Educação Infantil e as discussões sobre as práticas de ensino nesta etapa.

A pesquisa intitulada “A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil”, realizada pela autora Camila Macenhan, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, foi defendida no ano de 2015, e teve como objetivo “desvelar por meio de interpretações inferenciais a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica bem como discutir a prática pedagógica do professor da Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes” (Macenhan, 2015, p.13).

Encontramos na dissertação de Macenhan (2015, p.101) uma afirmativa que nos chamou atenção:

[..] verificamos que o tornar-se professor envolve outros aspectos, como a prática em sala de aula, a formação continuada e a formação em serviço. Consideramos que dentre as fontes de aprendizagem docente estão a formação específica, as experiências profissionais e as experiências pessoais. Portanto, o professor embasa-se nesses elementos como fontes para constituir seus saberes; logo, há uma combinação de elementos formais e informais na constituição do saber professoral (MACENHAN, 2015, p.101).

Dessa forma, ao considerar a “indissociabilidade entre o aprendizado formal e o aprendizado informal por parte do professor, de forma a repercutir na constituição dos seus saberes,” Macenhan (2015, p.101) evidencia, de forma categorizada, quais são esses saberes, baseada em Tardif (2002), Gauthier (2006) e Shulman (2005). Para nós, mais do que o detalhamento desses saberes, encontramos relações com o ensino, de modo que concordamos com autora quando ela afirma que

Os saberes práticos ou experienciais mantêm vínculos com as concepções de ensino do professor e não estão atrelados somente ao seu conhecimento empírico. [...] Consideramos que a prática é um elemento importante para o processo reflexivo; entretanto, não nos referimos a uma simples reflexão, mas a um processo complexo e, por isso, embasado na formação específica para a docência. Amparamo-nos em Marcelo García (1995) no sentido de que a atitude reflexiva demanda essencialmente três posicionamentos: a mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo (MACENHAN, 2015, p.101).

Essa “mentalidade aberta” a que se refere a autora nos remete a ideia do “olhar atento e escuta ativa” que possibilita ao professor observar e agir sob diferentes perspectivas tendo a criança como centralidade. A autora ainda afirma que

As emoções não se separam no processo de ensino e aprendizagem pelo fato de que o trabalho docente interage com o ser humano, sendo o seu foco central. Para o professor conhecer o seu aluno, trabalhar os aspectos cognitivos, afetivos e as relações interpessoais, tanto os cursos de formação quanto as experiências profissionais e pessoais auxiliarão (MACENHAN, 2015, p.122)

Logo, considerando as duas citações anteriores, percebemos a complexidade que existe ao considerarmos “o papel da docência”, pois a todo momento o trabalho do professor deve ser marcado por uma intencionalidade e por um complexo processo de reflexão crítica sob a luz de teorias que fundamentem suas ações até que se alcance o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Logo, justificamos ao elencarmos o trabalho de Macenhan (2015, p.127) como um objeto de análise, pois

Sobre o fato de os professores atribuírem sentidos diferentes aos saberes, Tardif (2002) afirma que há uma hierarquização dos saberes em função da utilidade apresentada frente ao ensino: “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (TARDIF, 2002, p. 21). A primeira percepção dos professores sobre a própria prática, na maior parte das vezes, traz a experiência de trabalho como o principal fator para a construção dos saberes docentes (MACENHAN, 2015, p.127).

Fica evidente no trabalho de Macenhan (2015, p.123) que os saberes docentes (formação profissional, disciplinares, curriculares, experienciais, pedagógicos e de vida) tem desdobramentos no ensino, pois

A trajetória pré-profissional gera concepções prévias sobre o ensino; nesse sentido, abrange as crenças acerca do ensino, da aprendizagem e dos conteúdos a ensinar. Como salientam Vaillant e Carlos Marcelo (2012), os professores em formação não são “vasos vazios”, pela condição de que anteriormente todos foram alunos e adquiriram uma espécie de conhecimento tácito sobre a docência. (MACENHAN, 2015, p.123)

Portanto, identificamos na pesquisa de Macenhan (2015) em que medida esses saberes profissionais devem ser considerados e de que forma eles se relacionam com o ensino. Vem à tona que o exercício da docência mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer adquiridas em fontes, lugares e momentos diferenciados. Portanto, a produção de análises sobre a trajetória das experiências vividas pelos professores que atuam na Educação Infantil, em tempos e espaços de aprendizagem anteriores à inserção profissional, podem ser importantes para melhor compreensão das práticas de ensino e do papel que o professor desempenha em sua atuação

docente. Mais do que isso, pode ajudar como essas vivências e experiências influenciam a estruturação e a relação dos professores com a escola e com o ensino.

Aproximando-se da pesquisa anterior, o trabalho intitulado “Um desconhecido a porta: os discursos das professoras da Educação Infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente” realizada pela autora Silvéria Nascimento Ferreira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (Mestrado em Educação) da Universidade Federal de Pernambuco, foi defendida no ano de 2015 e teve como objetivo apreender enunciados atribuídos pelo discurso docente ao que é ser professora na Educação Infantil e aos seus saberes e fazeres.

Ferreira (2015) dá vozes às professoras que atuam na Educação Infantil e lhes questiona sobre os discursos sociais que atribuem despreparo para exercer a função de docência, sobre a imagem da profissão docente da Educação Infantil como uma ocupação fácil, sobre o exercício da docência mais por amor do que por saberes e fazeres profissionais.

Essa perspectiva escolhida justifica por nos permitir o acesso ao discurso docente, identificando alguns caracterizadores do ser professora na Educação Infantil, assim como apreendendo elementos constitutivos dos seus saberes e fazeres, de modo que os enunciados atribuídos pelo discurso docente ao que é ser professora na Educação Infantil e ao seus saberes e fazeres sejam também apreendidos (FERREIRA, 2015, p.64).

Encontra-se nos estudos de Ferreira (2015) elementos para a discussão sobre a especificidade da docência na Educação Infantil bem como enumeração dos elementos que constituem a docência nesta etapa a partir da seguinte metodologia

Para isso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, que permitiram, por meio da análise enunciativa de seus discursos, apreender os enunciados que dizem sobre o ser e os saberes e fazeres da professora na Educação Infantil (FERREIRA, 2015, p.64).

Ao tratar dos saberes e fazeres a partir das falas das professoras, a dissertação de Ferreira (2015) nos permite acessar o papel desempenhado pelas professoras e suas concepções de *ensino* considerando que são construídas e se constroem por meio de vivências e experiências variadas. Saberes que provêm de todos os lugares, que se configura de estratégias complexas implementadas pela sociedade nos diferentes espaços e tempos históricos e que provoca o gerenciamento do modo de ser e agir bem como tem desdobramentos no planejamento do ensino. Justificando a relevância de seu trabalho, Ferreira (2015, p.81) anuncia que

A maneira que nomeamos os outros e as coisas é também o modo de os constituir, de produzir verdades sobre esses outros e outras. Desse modo, à medida que dizemos do outro e de nós, construímos o que somos e reconstruímos a realidade com elementos que assemelham ou se diferenciam de outrora, constituindo regularidades ou mesmo descontinuidades temporais. Isso acontece porque os enunciados possuem um acúmulo de já ditos, uma memória que está sempre sendo reatualizada ao passo que falamos (FERREIRA, 2015, p.81).

Isso nos permite inferir que a pesquisa de Ferreira (2015) lança um novo olhar para discutirmos a docência, pois, ao mesmo tempo que temos uma longa discussão sobre fundamentos e especificidades que a constituem, sobre os elementos constitutivos do saber e do fazer docente nesse nível de ensino, a profissão de professor da Educação Infantil requer para si um olhar particular que seja atento as formas como esses profissionais se enxergam.

Ferreira (2015) ressalta a necessidade de caracterizar o papel e o lugar que a docência e o ensinar ocupa na Educação Infantil e ainda reforça, que os espaços de reflexão e do pensar crítico sobre a prática são essenciais para o desenvolvimento de um olhar profissional para quem atua nesta etapa, da instituição educacional e de sua função de ensinar.

Em seguida, apresentamos a pesquisa intitulada “Produções subjetivas da ação docente: o movimento de articulação entre planejamento e currículo” realizada pela autora Marluce de Souza Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade de Brasília, defendida no ano de 2018. A pesquisa teve como objetivo “compreender produções subjetivas do professor na articulação dinâmica de planejar sua ação a partir de um currículo formal, em que se entende o planejamento e o currículo como produções sociais e individuais, subjetivados e singularizados, em constante atualização, diante dos sentidos subjetivos que emergem no professor frente a esses processos institucionalizados”

Elencamos essa pesquisa por compreendermos que os estudos de Oliveira (2018) abrem novas possibilidades de entendimento do papel que o professor da Educação Infantil deve desempenhar em função dos processos de planejamento e do currículo para a organização pedagógica do ensino.

Ferreira (2018) elabora uma argumentação teórica sobre o currículo, suas aproximações com o ensino e o planejamento pedagógico. O que mais nos chama atenção é a transposição do que se tem no currículo para o planejamento e, deste, para o cotidiano de instituições de Educação Infantil e que deste processo, temos o professor imerso em mais uma tarefa, desempenhando uma função que nem sempre é exitosa, como aponta a autora sobre as dificuldades:

ausência de horas de planejamento para os professores, planejamento feito em casa, portanto, de forma solitária, e ainda que realizado na escola, continuava solitário; ausência da figura de um coordenador pedagógico para orientar as atividades; professores sem acesso aos documentos curriculares nacionais, municipais e da instituição; professores sem interesse em conhecê-los; professores que não sabem planejar atividades que estejam de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças (FERREIRA, 2018, p.61).

A autora perpassa pelo enfoque técnico de elaboração do plano, como instrumento sistematizador e intencional da ação educativa, da articulação com documentos curriculares oficiais, ao enfoque crítico e reflexivo, em que sinaliza as relações e a organização do trabalho da escola, no apoio ao planejamento e de discussão do currículo. Por fim, Ferreira (2018) afirma que há um conflito entre o que o professor quer fazer e o que esperam que ele faça, sobretudo na Educação Infantil.

Embora não tenhamos discutido o currículo em nosso corpo teórico, aproximamos dos estudos realizados por Ferreira (2018), pois a centralidade de seu trabalho não se dá sobre o currículo, como afirma autora

Consideramos importante destacar que a construção da análise da pesquisa não se centrou na discussão do mérito do planejamento e do currículo. Mas, a partir da perspectiva cultural-histórica da subjetividade, se buscou evidenciar a dimensão subjetiva do professor no processo de organização da ação docente, na discussão de como esses elementos da sua profissionalidade, que são da ordem do visível, expressam a sua subjetividade. Diante disso, entendemos que as interpretações construídas contribuem para reflexões do campo do planejamento e do currículo que ultrapassam explicações técnicas ou deterministas (FERREIRA, 2018, p.144).

Logo, a dissertação de Ferreira (2018) revelou a dimensão humana da ação docente em relação ao conhecimento, à metodologia e às práticas pedagógicas empregadas para ensinar:

O estudo da constituição subjetiva dos sujeitos da pesquisa revelou a dimensão humana da docência e sua importância para entendê-la em sua ação. Como um processo que não se define no diploma; ou no “dom”ínio do campo de conhecimentos e competências técnicas exigidas; considera-se que ser professor acompanha a processualidade humana de quem vive à docência, em sua história de vida e de suas experiências socioculturais, configuradas subjetivamente, como vimos na participante da pesquisa, em que suas produções tornaram visíveis configurações subjetivas constituídas ao longo da vida (FERREIRA, 2018, P.161).

Por fim, encontramos nos estudos de Ferreira (2018) evidências de que o ensinar na Educação Infantil requer do professor um desacomodar dos seus princípios, estereótipos e

modelos arraigados ao longo dos anos tanto em sua vida profissional quanto pessoal, social, afetiva e familiar.

Em seguida, temos a pesquisa intitulada “Aprendizagem Docente das egressas dos cursos de Pedagogia: docência com a infância” realizada pela autora Maria Talita Fleig, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado em Educação) da Universidade Federal de Santa Maria, defendida no ano de 2017 e teve como objetivo “compreender a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância, a partir dos processos formativos vivenciados”, que possibilitaram à autora compreender os processos, as mediações e os sentidos que as egressas, participantes dessa pesquisa, constroem ao longo da formação inicial, continuada e inserção profissional. Para melhor compreensão dos objetivos da pesquisa, Fleig (2017) sinaliza que:

compreendemos a aprendizagem docente como os modos de construção e produção da e na docência, de aprender a ensinar, cuidar e educar, com a participação em atividades da dinâmica escolar e universitária, que são inerentes ao constituir-se na profissão (FLEIG, 2017, p.32).

Nos estudos de Fleig (2017) encontramos evidências de que aprender a docência, para as professoras que estão iniciando seus trabalhos profissionalmente, envolve o que aprenderam nas atividades curriculares e extracurriculares do curso de formação inicial, e que, para além disso, a inserção profissional requer atenção aos detalhes, responsabilidade ampliada, sensibilidade aguçada, capacidade de se posicionar, de discordar e de argumentar. Porém, a compreensão da dimensão dessas habilidades, por vezes, encontra dificuldades. Ao realizar entrevistas e dar voz a cada participante da pesquisa, a autora elencou os elementos que possibilitaram compreender os modos como as entrevistadas se inseriram na profissão, como afirma autora:

Nessa pesquisa, a palavra, que se apresenta por meio das narrativas das egressas, tem particular relevância na organização dos dados que ocorrem de acordo com a forma como estes foram transcritos e divulgados. A entonação, as pausas e os silêncios complementam os registros escritos, que na complexidade analítica, evidenciam as perspectivas, as ideias e os conhecimentos das participantes, valorizando o processo dialógico, do ponto de vista das entrevistadas e da investigadora, a partir dos sentidos elaborados pelas envolvidas. Quando as egressas narram suas experiências vivenciadas, elas têm a possibilidade de refletir acerca dos seus processos formativos à luz das demandas profissionais. A ênfase dada às perspectivas das participantes caracteriza a investigação qualitativa, que busca, na descrição, explicação e interpretação dos dados, compreender a dinâmica interna das situações vivenciadas (FLEIG, 2017, p.40)

Trata-se de uma construção referenciada nos aportes teóricos e metodológicos que referendam a investigação qualitativa, envolvem a escolha dos instrumentos e procedimentos de interpretação dos achados da pesquisa de acordo com a abordagem narrativa sociocultural.

Investimos nos estudos de Fleig (2017), pois, das sete entrevistadas, todas elas atuaram primeiramente na Educação Infantil, mesmo desejando atuar em outras etapas ou modalidades de ensino. Ao longo das entrevistas, as professoras relataram que em seus primeiros anos de docência viviam um momento de sobrevivência e que das poucas vagas disponíveis que encontravam, todas eram para trabalhar na Educação Infantil (já que não tinham experiência) e que, em sua maioria, as exigências eram menores. Fleig (2017) salienta que esta realidade evidencia o caráter de desvalorização do trabalho docente na Educação Infantil, pois nos relatos de suas entrevistadas, há pistas de que foram admitidas em suas funções a fim de se constituírem na profissão.

Por fim, a tese de Fleig (2017) demonstra que a ação docente se apresenta de modos diferenciados, pois estabelece cotidianamente relações com os espaços de trabalho, de formação e de vida. O professor encontra-se constantemente em processo de ressignificação de suas práticas a fim de buscar meios para se adaptar ao ritmo e à rotina de cada escola, de cada turma, de cada criança. Isso torna a docência complexa – afirma Fleig (2017, p.24). São as experiências vivenciadas, iniciadas lá na Educação Básica, e aquelas construídas a partir das atividades curriculares e extracurriculares no curso de formação inicial é que desencadeiam essa ressignificação, a partir da reflexão sobre as atividades já desenvolvidas.

Fleig (2017, p. 173) nos convida a pensarmos numa mudança de postura na qual o reconhecimento de si e de suas funções como docente se tornam imperativos:

Evidenciamos que há possibilidade de negociação, transgressão, articulação entre docentes, tornando o espaço permeável às mudanças, com processos de reflexão coletivos, deixando à vista a autoria e a criação professoral. Nessa perspectiva, o protagonismo compartilhado, que envolve as relações com as crianças, com os colegas, com as famílias, nos contextos de gestão da sala (de aula) e institucional, é uma meta para as egressas, que percebem as possibilidades, e reconhecem que quando a iniciativa e a mobilização surgem de uma professora ou de um pequeno grupo, podem levar mais tempo para ser aceitas e se consolidarem na instituição, mas fortalece e instiga o desencadeamento de mudanças (FLEIG, 2017, p.173).

Portanto, à medida que compreendemos as especificidades da docência, nos afastamos da ideia de “*dom*” e percebemos o quão complexo são os processos de ensinar e aprender. As mudanças decorrem deste reconhecimento, do entendimento dessa dinâmica, de trocas e

interações, de mudanças de posicionamentos e tudo isso perpassa profundos processos de reflexão sobre os saberes e fazeres docentes

Por fim, apresentamos a última pesquisa selecionada, intitulada “Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche” realizada pela autora Silvia Adriana Rodrigues, vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (Doutorado em Educação) da Universidade Estadual Paulista, defendida no ano de 2016, e teve como objetivo “apreender como a instituição creche vem desempenhando seu papel de ser espaço de promoção do desenvolvimento humano, buscando entender como os profissionais compreendem o seu papel social e o da creche” (RODRIGUES, 2016, p. 12).

A tese de Rodrigues (2016) evidencia um cenário sobre a docência que ainda encontramos em estudos recentes e que, por isso, compreendemos que se tornam relevantes para as nossas análises, na medida em que

Foi possível ainda entender que a docência neste nível de *ensino* (mas não só nele) se edifica num emaranhado de possibilidades mescladas que se dão ao longo de sua trajetória (pessoal e profissional) e que ocorrem por muitas vias. Há muitos resquícios de interpretações pautadas em antigas (mas, muito presentes) concepções de criança, de infância e de creche, do papel do professor que precisam ser superados, dando lugar à compreensão de educação para as crianças bem pequenas em espaços coletivos com funções sociais e educacionais específicas, e principalmente, como um direito das crianças que precisa ser respeitado e mais eficazmente fomentado; um desafio que se apresenta aos cursos de formação, mas também para todos os segmentos envolvidos com as causas da educação da primeiríssima infância (RODRIGUES, 2016, p.209).

Compreendemos ,na tese de Rodrigues (2016), que seus estudos oferecem referenciais teóricos importantes que sustentam as práticas de ensino na Educação Infantil ao qual defendemos em nossa pesquisa. Além disso, a própria autora afirma que não trata os conceitos como estáticos, mas sociais, culturais e históricos, pois muitos contributos históricos se fazem presentes nas crenças e práticas das profissionais da creche na atualidade (RODRIGUES, 2016, p.31). Conforme a autora, os estudos sobre a primeiríssima infância

trazem indícios de que a(o)s profissionais entendem a complexidade do trabalho pedagógico junto às crianças bem pequenas; no entanto, não compreendem os pormenores que de uma prática educativa específica para os pequeninos, não têm consciência (clara) de todos os elementos que necessitariam se fazer presentes para efetivar uma educação de qualidade satisfatória para os pequenos (RODRIGUES, 2016, p.31).

Para justificar a escolha da pesquisa de Rodrigues (2016), faz-se importante sinalizar que as referências históricas sobre a creche e a primeiríssima infância vão ecoar nos segmentos seguintes e que

Tal entendimento se assenta na compreensão que a educação das crianças fora do ambiente doméstico é fundamental; tal importância é dada tendo em vista dois princípios discutidos amplamente acadêmica e legalmente: o da relevância da educação nos primeiros anos de vida, em espaços coletivos adequados às características e necessidades da pequenina infância; e, na definição da Educação Infantil como um direito no que diz respeito tanto ao acesso quanto à qualidade da educação a ser ofertada (RODRIGUES, 2016, p.36).

Logo, a tese de Rodrigues (2016) abre a possibilidade de explorar as diferentes especificidades da docência, sobretudo da primeiríssima infância, permitindo que tomássemos o posicionamento de não nos aprofundar nas características deste segmento, mas tornar mais compreensíveis as nuances e complexidades que permeiam o ensino e a docência na Educação Infantil.

5 RESULTADOS DAS ANÁLISES

Considerando as categorias apresentadas, observa-se a pertinência entre a relação estabelecida na busca inicial quando se relaciona os descritores “ensino”, “Educação Infantil” e “docência na Educação Infantil”.

Verificamos que as pesquisas analisadas obtiveram os dados a partir do contato direto com os sujeitos da pesquisa (Professores da Educação Infantil), seja a partir de entrevistas, questionários, grupo discussões, formações e/ ou observações.

Foi possível identificar discussões que contribuem para o desenvolvimento de um espaço que privilegie a criança e possibilite o desenvolvimento de práticas de *ensino* que têm o docente como um mediador do ensino, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Reforçamos, ainda, que as pesquisas não orientam a explicação de apenas uma categoria e podem contribuir para outras categorias que identificamos em nossos estudos.

De modo mais específico, por categoria, temos:

5.1 Princípios da docência

O primeiro aspecto que será analisado são as especificidades da docência. Discutiremos, a partir dos resultados das pesquisas, sobre o papel da docência na Educação Infantil.

Os trabalhos de Oliveira (2017), Oliveira (2019), Costa (2017), De Marco (2019) e Fonseca (2017) tratam, ao longo, sobre as especificidades da docência na etapa da Educação Infantil. Os autores reconhecem as singularidades e as especificidades que distinguem esta etapa das demais da Educação Básica. Ainda, evidenciam que a terminologia utilizada pela Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas demarca exigências específicas a cada uma dessas etapas da infância, o que requer que elas sejam atendidas de modo que se desenvolvam integralmente. Esse entendimento pressupõe um olhar atento às infâncias, à maneira como as crianças constroem suas aprendizagens, bem como aos saberes específicos requeridos à docência na Educação Infantil.

As reflexões e discussões apresentadas nesses estudos, de modo geral, demonstram que a organização da Educação Infantil e as discussões e pesquisas ligadas às especificidades da docência tornaram-se necessárias e mais constantes a partir da inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996, Art. 29). Nesse sentido, as pesquisas que se debruçaram sobre os aspectos ligados à atuação docente, abordam, em sua maioria, as exigências e especificidades próprias de cada etapa. A intenção de conhecer o todo, obrigou os

pesquisadores a fazer recortes para desenvolver os seus estudos, de forma a evidenciar o domínio dos saberes específicos necessários à sua atuação docente na Educação Infantil.

Dessa forma, Oliveira (2017, p.18-19), baseado nos estudos de Maurice Tardif e Claude Lessard (2014), define a docência como:

A docência na Educação Infantil é um “trabalho interativo”, um processo de dedicação ao outro, de atuação sobre e com o outro, no qual as pessoas são a “matéria-prima”. Sua essência, e singularidade, é a mediação da memória cultural, por meio do compartilhamento de experiências socioeducativas, num ambiente educacional, cujo propósito consiste na promoção do bem-estar, do conhecimento e da autonomia na pequena infância (OLIVEIRA, 2017, p.18-19).

Para o autor, essas atribuições à docência na Educação Infantil caracterizam algumas das especificidades inerentes ao ensino nesta etapa, no qual o destaca

O trabalho docente é “material”, “cognitivo” e, sobretudo, “relacional”. Envolve produzir e manusear artefatos, bens móveis, ferramentas, instrumentos, objetos concretos em geral, confeccionados e utilizados com finalidades pedagógicas. Envolve também produzir e operar símbolos; lidar com ideias, informações, conceitos e teorias; assim como observar, analisar, interpretar, refletir e discutir acontecimentos, situações e problemas. Contudo, é o fundamento relacional, o “coração da docência”, que possibilita a compreensão de suas práticas material e intelectual (OLIVEIRA, 2017, p.20).

Tal entendimento, nos indica que o professor que atua na Educação Infantil deve ser capaz de elaborar e desenvolver práticas de ensino que considerem a criança como centro do planejamento curricular e como produtora de cultura. Isso nos remete aos estudos de Pasqualini (2010) no que tange às discussões sobre o cuidar e o educar e a importância de se criar tempos e espaços coletivos de Educação Infantil, de brincadeiras e de ações lúdicas que incorporem práticas de cuidado e de educação que valorizem a escuta, a fala, a imaginação, o lúdico, a criação, o faz de conta, aspectos que constituem especificidades da atuação docente na Educação Infantil.

Colaborando para o entendimento das especificidades da docência, os estudos de Oliveira (2019) tratam-se, ainda, de compreender a rotina como um “[...] tempo de aprender, de conviver, de falar, de escutar, de silenciar, de brincar, de ser.” (OLIVEIRA, 2019, p. 76). A autora ainda nos convida a compreender as especificidades da docência à luz da Teoria Histórico-Cultural por entender que essa abordagem garante um melhor entendimento sobre as especificidades que orientam as práticas de ensino e o trabalho docente, e cita

Com essa perspectiva, a escola torna-se espaço propício para uma formação integral da criança, por ser lugar onde potencialmente os conhecimentos produzidos historicamente são sistematizados, socializados e apropriados pelas crianças por intermédio da intervenção do professor, em processos educativos capazes de criar novas necessidades humanizadoras na infância. Dessa forma, “A educação escolar assume papel preponderante nessa formação. É por meio dela, das relações que se estabelecem entre adultos e crianças, que se torna possível o acesso das crianças à cultura produzida historicamente pela sociedade [...]” (RIBEIRO; LIMA; VALIENGO *apud*, OLIVEIRA, 2019, p64 2013, p. 141).

Desse modo, a docência na Educação Infantil pressupõe a constituição de saberes específicos e a compreensão de diversos aspectos, como as características de cada faixa etária, as rotinas que devem ser contempladas para cada segmento, os tempos e os espaços propostos nos espaços da escola, as relações e interações envolvidas nesse ambiente educativo, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

A partir de Oliveira (2019, p.105), concluímos que a docência na Educação Infantil é complexa e desafiadora, tendo em vista a tradição compensatória e assistencialista que ainda perpetua este segmento hoje e necessita de investigações e de compreensões mais profundas a fim de reconhecer as especificidades que cabem a esta etapa de educação e às suas práticas ensino, citando que

[...] reafirmamos nosso entendimento de que para a efetivação de um processo de *ensino* e aprendizagem, é necessário que o professor faça as melhores escolhas didático-metodológicas a fim de que o *ensino* seja organizado com respeito aos ritmos, tempos e especificidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 2019, p.108)

De modo geral, requer reconhecer as etapas de planejamento, observação, registros, avaliação e documentação como essenciais à prática docente, considerando que a aprendizagem se faz pelas interações com seus pares, professores e crianças, crianças e crianças, crianças e ambiente e com os demais sujeitos que integram o espaço escolar. Desse modo, a docência na Educação Infantil requer profissionais qualificados e com formação específica para cada etapa.

Com isso, considerando a perspectiva adotada por nós sobre a superação da ideia de “*dom*”, a pesquisa de Costa (2017, p. 143) apontou, a partir dos estudos realizados pela autora, palavras e expressões que representam os conceitos do ser professor na Educação Infantil que são comumente encontrados no espaço da Educação Infantil e que devem ser superados. A autora destaca

Perfil a ser superado	Perfil proposto
Mãe	Aprendiz contínuo
Cuidadora	Professor/Docente
Vocação	Possuidor de saber específico
Missão	Que dialoga
Sacerdócio	Profissional competente
Mulher educadora	Profissional valorizado
Professora leiga	Trabalha no coletivo
Profissional desvalorizada	Contextualiza

Quadro 5- Palavras e expressões que representam os conceitos do ser professor na Educação Infantil construídos a partir da literatura estudada. Produção da Autora. Fonte: COSTA (2017, p.143)

A autora traçou esse perfil como um caminho a seguir com vistas à profissionalidade docente na Educação Infantil, no qual elenca alguns elementos que constituem esse perfil, que devem ser desenvolvidos e almejados pelo docente, como desenvolver competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, dialogar entre os pares, construir saberes a partir de reflexões sobre a ação docente, desenvolver boas articulações teóricas e práticas, busca desenvolver um trabalho qualificado e contextualizado, que leve em consideração as especificidades dos sujeitos que integram o ambiente escolar e ainda reforça que o docente da Educação Infantil deve se colocar como um eterno aprendiz, estando atento às mudanças históricas e sociais que orientam a prática e o processo de reflexão e ação tão necessárias para a constituição da docência enquanto profissão.

Por fim, com vistas à profissionalidade docente na Educação Infantil, De Marco (2019) salienta que a formação continuada de professores com bases teórico e metodológicas bem fundamentadas que tratam das especificidades da docência na Educação Infantil, pode oferecer recursos para um trabalho pedagógico mais intencional e potencialmente humanizador que podem provocar transformações no entendimento das práticas de *ensino* na Educação Infantil.

Trata-se, nesta perspectiva, de criar situações educativas em que os professores se apropriem de conhecimentos que os instrumentalizam com princípios capazes de guiar a superação de ideias baseadas no senso comum

pedagógico, geralmente constituídas por fragmentos de teorias e assimiladas sob a forma de clichê. Dessa forma, é possível provocar uma ruptura com os modos de agir e de pensar pouco autorais e conscientes do professor (DE MARCO, 2019, p.38)

Os estudos por nós analisados demonstram a importância de se definir os “Princípios da Docência” como uma das categorias centrais para se compreender o papel da docência na Educação Infantil na medida em que estes, orientados por uma abordagem teórica, servem de alicerce e de garantia ao *ensino* o qual defendemos. Do ponto de vista dessas reflexões, é preciso considerar que ainda não se esgotam os elementos que constituem o papel da docência na Educação Infantil, inclusive a pesquisa de Fonseca (2017) aborda que há ainda outras questões que merecem atenção, como, por exemplo, a atuação da docência em turmas multi-idades que mobiliza a aprendizagem de uma outra docência e as relações existentes entre o ensinar e o aprender em tal contexto.

Sintetizando, este estudo permitiu-nos reconhecer que a aprendizagem da docência das professoras que atuam no contexto de turmas multi-idades é tecida por muitos fios que, ao entrelaçam-se, compõem uma dinâmica de docência que é defendida pelas mesmas como uma “outra docência”. Isso quer dizer, uma outra docência porque exige que as mesmas (re)elaborem as concepções de criança, Educação Infantil, o que é ser professora na escola da infância, compreensão sobre escuta atenta e olhar sensível, protagonismo da criança, o que *ensinar* e aprender, dentre outras concepções e ideias que estão envolvidas no trabalho pedagógico desenvolvido, nesse contexto, que é diferente do encontrado na maioria das escolas que atendem crianças de zero a seis anos de idade (FONSECA, 2017, p.112).

Com isso, a pesquisa de Fonseca (2017) aponta para o fato de que para pensarmos em práticas de ensino na Educação Infantil, a docência não se deve orientar apenas pela faixa etária das crianças, ou seja, pelo nível de desenvolvimento esperado para certa idade pois isto significaria um olhar limitado sobre o trabalho docente já que a função do professor é fazer adiantar o desenvolvimento psíquico delas, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo.

Sendo assim, os estudos de Oliveira (2017), Oliveira (2019), Costa (2017), De Marco (2019) e Fonseca (2017) contribuem para a discussão sobre o papel da docência, indicando que este trabalho deve orientar-se por perspectivas e abordagens teóricas, e indicam a Teoria Histórico-Cultural, como possibilidade, regendo-se por esta, dirigir o ensino nos espaços educativos. Somente ao conhecer bem o que é próprio da docência na Educação Infantil, será possível pensar as práticas de ensino nestes espaços.

Completando os estudos apresentados, Fleig (2017) revela a importância dos processos formativos alicerçados em bases teóricas que sustentem a prática docente pois

No que se refere às práticas pedagógicas com a infância, evidenciamos, que os processos formativos impulsionam e geram a aprendizagem docente, perpassando diferentes etapas ou momentos da vida acadêmica e profissional. A partir dessa matriz formativa, a produção dos sentidos elaborados pelas professoras na organização do trabalho pedagógico com as crianças, seus saberes da experiência e [re]significam os modos do pensar e do fazer docente, a partir das demandas que se apresentam (FLEIG, 2017, p.137)

São nessas perspectivas, que elencamos alguns princípios da docência na Educação Infantil e como se estabelecem as relações com as práticas de ensino.

5.2 Consequências da experiência e das subjetividades

As pesquisas de Barrios Díaz (2017) e Oliveira (2018b) têm como ponto a Psicologia Histórico-Cultural e se encontram ao abordarem a Teoria da Subjetividade de González Rey (1995, 2003a, 2003b) para tratar da constituição da docência na Educação Infantil, algumas inquietações oriundas do cotidiano escolar, o professor e suas subjetividades.

Dos Santos (2020, p.97) afirma que “não diria que a teoria da subjetividade seja uma vertente da Psicologia Histórico-Cultural, mas uma releitura pós-moderna desta” o que nos permite, portanto, realizarmos algumas análises.

Barrios Diaz (2017) aponta que se trata de uma teoria que busca compreender a subjetividade reconhecendo o valor da história e da cultura, possibilitando, com isso, olhar os sujeitos em seus processos singulares.

A subjetividade, compreendida na abordagem histórico-cultural de Gonzalez Rey, é um sistema articulado entre o individual e o social que considera as tensões e os conflitos experimentados pelo sujeito diante de sua vida. A intenção deste trabalho é trazer elementos para pensar a constituição do educador a partir da sua ação no âmbito de sua história de vida e de sua inserção profissional. Neste sentido, significa olhar para a educadora em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, imersa em uma trajetória de produção de sentidos subjetivos que participam da organização e da constituição de sua prática como docente (BARRIOS DIAZ, 2017, p.71)

Para Oliveira (2018b, p.99), ao adotar a Teoria da Subjetividade, é possível o reconhecimento da constituição do professor em seus aspectos subjetivos o que requer

entender sua gênese histórica, social e cultural, em que as experiências vivenciadas em sua trajetória de vida pessoal e profissional possibilitam compreender processos e formações subjetivas que participam de sua ação profissional docente atual (OLIVEIRA, 2018b, p.99).

Em ambos os trabalhos, Barrios Diaz (2017 e Oliveira (2018b) recorrem a entrevistas com as participantes para elencar interesses, gostos, hobbies, história de vida (conversa sobre a infância e a família) trajetórias pessoais e profissionais para estabelecer relações com a ação docente executada pelas professoras nos espaços educativos. Em alguns momentos, solicitam as participantes a buscarem registros, como fotografias, para discorrerem sobre suas histórias o que Oliveira (2018b) denomina de “Objetos Significativos”.

a professora trouxe fotografias de sua família, de sua cadela e de sua primeira turma. Trouxe também dois livretos de literatura de cordel que contavam a história de seu pai, o anel que ganhou de presente da avó e uma música que a fazia lembrar do companheiro. Tais recursos nos possibilitam um fluxo de diálogo sobre sua história de vida pessoal, sua infância e vida adulta (OLIVEIRA, 2018b, p.96).

Nesse diálogo, Oliveira (2018b) percebe como as memórias produzem formas de compreender o ser e de agir dentro da escola, como revela umas das participantes

Meu pai comprou aquelas vitrolas grandes que tinha um bocado de cd's de historinhas dos Três Porquinhos, Cinderela ...essas antigas eu sei contar, mas do livrinho eu tenho que ler. Se eu ler pra contar depois, eu não consigo. Eu cobro isso deles porque eu sei a dificuldade que eu tenho. As dificuldades que eu tenho eu cobro dos meus alunos, justamente pra não ter as mesmas dificuldades que eu tenho” (OLIVEIRA, 2018b, p.101).

Outro episódio de aproximação com memórias foi verificado nos estudos de Dorta (2017), que ao contrário de Oliveira (2018b), compartilhou suas memórias a fim de trazer à tona as memórias das professoras participantes da pesquisa, como revela a autora

Partilhar de momentos e memórias de vida com cada sujeito da pesquisa, entrar nas salas de aula, tentar enxergar o outro, compreender suas razões e suas “não razões” sempre implica conhecer-se também um pouco mais e de modo sempre diferente; construir-se, contrapor as próprias crenças, abalar certezas, *dividir também esses momentos da vida* com cada sujeito. Cada momento partilhado foi fazendo com que cada vez mais esta pesquisa se fizesse a várias vozes e entonações, numa interlocução instigante e contínua (DORTA, 2017, p.134).

O episódio destacado anteriormente por Oliveira (2018b) encontra-se em consonância com o trabalho de Barrios Diaz (2017, p.27) e Dorta (2017) quando ele explora aquilo que é individual, pessoal e particular de cada professor participante da pesquisa mas que nem sempre é algo internalizado no indivíduo como algo que influencia em sua ação docente, que ocorre quando o autor faz uma aproximação histórico-cultural “expressa em sua capacidade de criar seus percursos de vida e de produzir sentido subjetivo sobre suas experiências vividas” (p.27). Entre outras palavras ele afirma que

As pessoas não se tornam educadoras no momento em que ganham um diploma de curso. Certamente, este é um processo que ocorre à medida que o sujeito se percebe ativo em uma comunidade que produz conhecimento sobre o seu fazer pedagógico. O cotidiano de vivências, portanto, constitui um forte estímulo à constituição do sujeito educador, à medida que lhe apresenta os desafios vinculados a esta profissão (BARRIOS DIAZ, 2017, p.27).

Com isso, fica evidente que a presença de momentos que favoreçam a reflexão e o resgate de elementos subjetivos que podem promover a aprendizagem da docência que se desdobram na produção de sentidos subjetivos favoráveis ao ato de ensinar, ou seja, Barrios Diaz (2017) indica em seus estudos a necessidade de compreensão da constituição do professor da Educação Infantil para além de sua formação técnico-científica.

Tornar-se professor é um processo que não diz respeito apenas ao acúmulo de informações e ao emprego de suas capacidades intelectuais e das tecnologias pedagógicas vigentes. Portanto, pensamos ser necessário articular o surgimento da dimensão afetiva e da sensibilidade do educador ao debate da constituição docente e às exigências de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com o outro (BARRIOS DÍAZ, 2017, p.28)

Portanto, o trabalho desenvolvido por Barrios Diaz (2017) convida direcionarmos o olhar sobre as experiências vividas por professores da Educação Infantil, privilegiando a compreensão do que os impulsiona, mobiliza, instiga, entusiasma e como acontece a reflexão sobre o ato de ensinar.

É de grande importância para nós discutir como se dão as reflexões, mas, sobretudo, em que medida a docência pode ser ressignificada e de que maneiras o cotidiano escolar exige dos educadores uma mudança e revisão constante de suas práticas profissionais (BARRIOS DÍAZ, 2017, p.29).

Apresentando os resultados de suas análises, Barrios Diaz (2017) evidenciou, em alguns diálogos com as professoras de Educação Infantil que participaram da pesquisa, pontos importantes para se compreender a ação docente, tais como:

- A experiência de criança se constitui em algo significativo para as professoras, o que implica, na produção de sentidos associados à infância e ao valor do brincar que integram sua constituição enquanto docente (BARRIOS DIAZ, 2017, p. 25-26));
- Ao procurar saber sobre os caminhos que levaram à docência, uma das professoras referiu a uma noção de “*dom*”: em alguns momentos parece como se fosse algo inato e inerente a elas, que independe de uma série de circunstâncias. Em outros momentos, elas são capazes de perceber um processo histórico de descoberta da docência (BARRIOS DIAZ, 2017, p. 34);

- Interesse pelos processos formativos, uma necessidade de buscar aprimoramento e de ir além daquilo que os cursos lhe proporcionam ou um interesse em ser melhor remunerada no exercício de suas funções (BARRIOS DIAZ, 2017, p. 62);
- Ser professora se tornou uma oportunidade de crescimento a partir do confronto com seus valores antigos e de mudanças pessoais, sobretudo na forma com que ela se coloca diante do outro. Está presente um sentimento de ser mais do que uma esposa, mãe, uma dona de casa, mas de se ter uma profissão (BARRIOS DIAZ, 2017, p. 71);
- A autonomia e a independência financeira constituem uma forma de encarar o mundo e se tornam elementos de bem-estar emocional que aparecem em sua vida ao lado de outros aspectos da constituição docente, como a qualidade das relações sociais que estabelece com os demais sujeitos da escola, nas palavras dela, as crianças e adultos (BARRIOS DIAZ, 2017, p. 85);
- A constituição docente está relacionada à produção de vínculos com a proposta pedagógica da instituição, ou seja, nem sempre fazem o que querem mas o que lhes é oferecido (BARRIOS DIAZ, 2017, p. 88);
- A atividade docente não se torna uma mera obrigação de cumprir um aspecto da rotina, mas se configura como uma possibilidade de dialogar com as crianças, de se divertir com elas, valorizar suas produções e também de se mostrar disponível enquanto educadora (BARRIOS DIAZ, 2017, p. 92).

Com isso, observamos que a constituição docente é, portanto, um processo dialético, que gera a mudança no outro enquanto se vê no curso das próprias transformações e possíveis crescimentos em sua trajetória, que são motivados e impulsionados pelos desafios profissionais que professores vivenciam e experimentam em suas práticas cotidianas.

Complementar às análises já apresentadas nesta categoria, a pesquisa desenvolvida por Macenhan (2015) confirma a ideia de que os professores mobilizam saberes de experiências que influenciam suas práticas de ensino

o professor mobiliza em sua prática diferentes saberes, os quais não têm origem apenas na formação inicial e continuada; apesar de os cursos de formação serem responsáveis por trabalhar os conhecimentos específicos da docência. Os resultados mostram que os saberes docentes originam tanto dos cursos de formação de professores quanto de suas experiências pessoais e profissionais, assim esses saberes possuem tais elementos como fontes de aprendizagem, passam por processos de desenvolvimento e são mobilizados na prática pedagógica de modo a influenciar e receber interferências dessa prática (MACENHAN, 2015, p.101).

Logo, entendemos que quando o professor se recorda de suas experiências pessoais, da infância, de seu percurso como estudante da Educação Básica até o Ensino Superior, suas memórias enquanto filho/filha e enquanto mãe/pai, tudo isso constitui a natureza dos saberes docentes e isto vai compor suas experiências profissionais.

Outro viés importante, trata da subjetividade que compõe os espaços educacionais, evidenciado nos estudos de Fleig (2017) nos quais é possível explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dão as práticas de ensino. Em suas análises, Fleig (2017) discorre que a constituição da docência também ocorre de acordo com as circunstâncias institucionais que, por sua vez, em alguns momentos é imbricada de subjetividades uma vez que estes espaços são geridos por sujeitos que também são formados por suas experiências profissionais e pessoais.

as crenças e valores que integram o espaço educativo tem viés cultural (ou, seria melhor dizer, sociocultural, dado que a cultura não existe no vazio social), que culminam em dinâmicas que refletem no planejamento do *ensino* que ocorrem nos contextos escolares (FLEIG, 2017, p.111).

Dessa forma, o ambiente escolar pode, ou não, instigar, pode, ou não, exigir disponibilidade para superar as situações e impasses, pode, ou não, buscar nas vivências formativas referências que respaldam ideias, práticas e concepções, de modo a sustentar, ou não, a ação docente. Muitas vezes, esse “pode ou não” está relacionado a aspectos do entendimento da gestão sobre o planejamento do ensino que, por sua vez, segundo Fleig (2017) perpassa, muitas vezes, por aspectos subjetivos.

Para finalizar as análises desta categoria, o trabalho de Rodrigues (2016), ao dar vozes às professoras que participaram de sua pesquisa, revela concepções e percepções que são inerentes ao grupo cultural, seus sentidos, valores e suas crenças, ao qual estão inseridos e que, que por sua vez, direcionam e respaldam suas práticas, assim sendo:

No exercício de ouvir o que a(o)s profissionais têm a dizer sobre elementos que compõem sua prática cotidiana, considero interessante a possibilidade da visibilidade dada às suas experiências, ao mesmo tempo de serem revelados alguns sentidos atribuídos à estes processos e as apropriações (conceituais e práticas) que vão sendo realizados por eles ao longo de suas vivências (pessoais e profissionais). No momento de produzir uma síntese das descobertas obtidas a partir dos relatos da(o)s participantes, é importante salientar que a reflexão sobre seus dizeres foi realizada considerando “o lugar” que ocupam nos diversos espaços sociais em que estão inseridos, procurando compreender suas posições e opiniões elaboradas de forma contextualizada, entendendo-as como imbricadas na cultura em que estão inseridas e que esta última interferiu (e interfere) de forma significativa na construção de

caminhos, histórias e entendimentos diversos (RODRIGUES, 2016, p.196-197).

Com isso, esta categoria, intitulada “Consequência da experiência e das subjetividades” buscou evidenciar que, ao considerar o professor para o exercício da docência na Educação Infantil, este deve ser considerado a partir de seu contexto, valores e de sua história, para que possamos encontrar o “lugar da docência” o mais próximo da sua realidade possível. É importante ressaltar que as análises realizadas não tiveram o intuito de culpabilizar os professores pela ineficiência e limitações identificadas no exercício da docência, mas demonstrar o que é preciso saber para fazer e quantas são as especificidades da docência para atuação, dentre elas, conceituações práticas, pessoais e cognitivas.

5.3 Saberes e fazeres na Educação Infantil

Abrimos as análises nesta categoria evidenciando a pesquisa de Dorta (2017) na qual a autora se questiona “O que é necessário saber para ensinar na Educação Infantil?” Ao responder a essa questão, a autora afirmou que

E o que interpretamos, depois de analisar mais atentamente e trocar as lentes - desde os relatos de campo até as entrevistas finais conduziu-nos no sentido de que, a seu modo, o que nos diziam sobre “conseguir” o interesse das crianças, estava sempre atrelado a aspectos relacionais (na forma de elementos necessários para a relação com os alunos, elementos da afetividade humana ou de uma conduta social e moralmente esperada). O elemento chave, no entanto, pensamos, não eram as características e/ou habilidades utilizadas para a relação em si mesmas, mas a própria relação estabelecida a partir de uma intencionalidade: a produção do interesse nas crianças para que o aprendizado ocorra. Entendemos ainda que, com aprendizado, elas têm se referido desde o aprendizado de normas e condutas, até a conteúdos disciplinares e metodologias de ensino (DORTA, 2017, p.101).

Nesse sentido, o trabalho de Macenhan (2015), já evidenciado por nós em nossas análises, trata das tipologias dos saberes docentes e aponta para a tendência dos professores em expressar os saberes curriculares como determinantes para agirem da forma como agem. Tal fato acontece pela imposição, que permeia o espaço educativo, realizada aos professores que acabam por deixar de identificar, de forma crítica e ampla, a intencionalidade que há por trás da ação docente e passam a ser meros reprodutores e executores de determinadas tarefas.

Tanto Dorta (2017) quanto Macenhan (2015) adotam, em suas análises, as perspectivas dos saberes docentes propostos por Tardif (2002) e apontam para a complexidade existente no que tange três aspectos: (1) a natureza do saber dos professores; (2) dos elementos que

sustentam a ação docente e; (3) sobre as competências e habilidades pedagógicas que devem ser desenvolvidas pelo professor da Educação Infantil que juntos constituem os elementos da formação específica para a docência (aquilo que é preciso saber para ensinar), mas que também carrega as experiências profissionais e pessoais, como demonstram os resultados obtidos por meio dessas pesquisas.

As duas pesquisas se aproximam quando destacam e caracterizam as fontes que possibilitam a existência dos saberes, sendo elas:

- **Saberes da formação profissional:** (formação inicial – nestas pesquisas destacam-se os Cursos de Pedagogia, Magistério e de formação continuada). Os resultados apontam que, quando há carência na formação para o exercício da atividade docente temos um processo de ensino e aprendizagem que se aproxima do ensino tradicional. Ao mesmo tempo, indicam que, ao incorporarem novos saberes, elegem práticas inovadoras em consonância com documentos orientadores da Educação Infantil e respaldados por aportes teóricos (DORTA, 2017); (MACENHAN, 2015).

Entre os trabalhos elencados para as nossas análises, as pesquisas de Macenhan (2015), Oliveira (2019) e Ferreira (2015) apontam características essenciais para se pensar o processo de formação (inicial e continuada) na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, baseadas nos estudos de Marcelo Garcia (2009), Vaillant e Carlos Marcelo (2012). Os estudos de Macenhan (2015), Oliveira (2019) e Ferreira (2015) se aproximam na medida em que defendem que as formações oferecidas à docentes devem ampliar a compreensão sobre “como se aprende a ensinar”, “como se ensina” e “como se aprende”. Indicam, portanto, baseado nos autores supracitados, que os momentos de formação necessitam evidenciar os contextos das práticas educativas (formação em contexto defendida Marcelo Garcia (2009)) para garantir uma formação profissional significativa da aprendizagem da docência, enquanto esta precisa buscar fundamentações na formação inicial para assegurar conceitualmente e o fazer docente.

- **Saberes epistemológicos e curriculares:** são aqueles oriundos dos estudos do campo educacional e das concepções teóricas que provocam reflexão sobre a prática educativa, ou seja, os saberes pedagógicos curriculares (DORTA, 2017); (MACENHAN, 2015). Para Macenhan (2015, p.73), seria “o contato com os currículos caso houvesse a participação efetiva dos profissionais na estruturação das propostas curriculares”, mas a autora ainda completa que

a situação em que os professores apenas transmitem os saberes curriculares denota a relação de exterioridade destes e dificulta o processo de profissionalização no sentido de que a docência está ausente de saberes que a legitimem socialmente (MACENHAN, 2015, p.72-73)

Vale, retomarmos aqui, a pesquisa de Oliveira (2018) para compreendermos o lugar que os saberes disciplinares ocupam na Educação Infantil. A autora discute a necessidade de uma articulação entre planejamento e o currículo no qual ela busca “compreender as produções subjetivas do professor na articulação dinâmica de planejar sua ação a partir de um currículo formal” e que, ao final de suas análises, defende que “as interpretações construídas contribuem para reflexões do campo do planejamento e do currículo que ultrapassam explicações técnicas ou deterministas” (p.144). Os resultados apresentados por Oliveira (2018) reforçam a necessidade da escola, como um todo, (re)conhecer os documentos oficiais (nacionais e locais), bem como as produções teóricas que embasam esses documentos no sentido de elaborar propostas curriculares para a Educação Infantil capazes de orientar ações intencionais que reconheçam as crianças como sujeitos de direito e lhes garantam um desenvolvimento pleno e integral.

- **Saberes experimentais:** são aqueles constituídos ao longo do exercício da profissão, nos quais os professores desenvolvem saberes específicos com base nas práticas de *ensino* e nas interações cotidianas. Os saberes práticos aparecem como sinônimo para referir-se aos saberes experienciais. Tanto as experiências individuais como as experiências coletivas vão se modificando ao longo da carreira profissional. Portanto, os saberes dos professores mantêm relação tanto com a formação específica quanto com a sua atuação e que é, no exercício da função que esses saberes vão sendo ressignificados e ampliados (DORTA, 2017); (MACENHAN, 2015).

Destes saberes e fazeres da docência, Ferreira (2015) faz uma metáfora com o espelho, na qual afirma que entre o rosto e o espelho as professoras buscam refletir os saberes, concepções apreendidas na formação inicial e continuada, competências e saberes constituídos a partir de vivências da prática docente. Com isso, Ferreira (2015) apresenta outras categorias complementares às apontadas por Dorta (2017) e Macenhan (2015) são elas: saber do exercício profissional, saber baseado nas relações de poder, saber lúdico, saber emocional, saber investigativo e o saber comunicar-se. A autora os define como:

- **Saber do exercício profissional:** saberes que dizem sobre a função e atribuições que a profissional precisa apresentar para organizar o ambiente em que as atividades de *ensino* e aprendizagem se realizam. São os saberes mobilizados que se referem ao exercício da profissão, dentro do qual ao longo dos anos foi sendo definidos procedimentos ao docente no processo de profissionalidade (FERREIRA, 2015).

Observamos, neste caso, íntima relação com a categoria “Saberes da Formação Profissional” apresentados por Dorta (2017) e Macenhan (2015). Com apenas um detalhe, Ferreira amplia o conceito quando apresenta a organização do ambiente como elemento que constitui a mobilização de saberes reconhecendo a importância da organização espacial planejada de forma intencional e a influência que a organização e uso do espaço da escola na Educação Infantil têm no desenvolvimento integral das crianças

- **Saber baseado nas relações de poder:** o planejamento consiste em um dos elementos reguladores, que foram surgindo com o processo da profissionalidade docente para sistematização e organização do processo pedagógico. Por meio dele, o professor assume uma atitude crítica e reflexiva sobre o trabalho que desenvolve, assumindo certa intencionalidade. Nessa perspectiva, a professora tem, em suas mãos, um instrumento que possibilita construir saberes baseados nas relações de poder estabelecidas entre a professora e a criança, entre a professora e seus pares, assim como entre as crianças (FERREIRA, 2015).

Este saber se aproxima dos “Saberes disciplinares” discutidos por Dorta (2017) e Macenhan (2015) os quais evidenciam o currículo como principal elemento norteador desses saberes. Para Ferreira (2015), os documentos que vão sistematizar e organizar o *ensino* nas instituições de Educação Infantil, estão orientados por ideologias, relações de poder, interesses, valores e culturas presentes em nossa sociedade. Com isso, a autora defende que o currículo pode garantir as especificidades da Educação Infantil e, também, em relação às especificidades inerentes à docência nesta etapa, mas que isto exige posicionamentos de todos os sujeitos envolvidos.

- **Saber lúdico:** todo tempo e espaço da Educação Infantil podem ser usados estrategicamente para despertar a criança para o mundo dos saberes. Utilizar as possibilidades intencionalmente, com o intuito de inovar, inventar, de estimular a aprendizagem das crianças, constitui outro saber, por meio de atividades lúdicas

(brincadeiras, jogos, contos, músicas e situações que envolvem elementos da natureza) é possível *ensinar* as crianças e desenvolver possibilidades de que elas experimentem um universo simbólico, em que constroem relações, fazem descobertas e adquirem aprendizagens (FERREIRA, 2015)..

Este saber se relaciona com os “Saberes Experimentais” elencados por Dorta (2017) e Macenhan (2015) que também podem ser denominados “saberes da prática”. Se recorrermos aos estudos de Pasqualini (2010) e nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que nesta categoria estão implícitos os modos de atuação do adulto e, portanto, considera-se os desdobrando-se da mediação do adulto, provoca outros olhares, sentidos, experimentações, interações às ações e ao uso de objetos envolvidos na situação de brincadeira. Compreendemos, dessa forma, que atuar em favor do direito à infância implica que as crianças devem ser ouvidas, devem ter sua cultura valorizada, devem participar da tomada de decisão que envolvem suas atividades na escola, devem brincar, conversar, tocar, movimentar - se, viver plenamente o presente (MAGALHÃES; GIROTTO; SILVA; MELLO; 2017) e, sendo assim, é o adulto o principal mediador desse processo. Significa que a docência na Educação Infantil assume a responsabilidade de contribuir para a vivência do direito que todas as crianças têm à infância e à Educação de qualidade, em espaços e tempos pensados para que elas usufruam de liberdade, de possibilidades de exploração de materiais diversificados, de contato com a natureza, de experiências estéticas, de interações e brincadeiras, exercitando formas de expressão de suas ideias e sentimentos a partir de muitas linguagens (pintura, modelagem, poesia, movimento, música, por exemplo), apropriando-se da cultura.

- **Saber emocional:** Outro saber que emerge dos fazeres do professor está ligado ao autocontrole, às suas qualidades e valores, ao modo como administra as situações vivenciadas, considerando a razão para solucionar questões que surgem no cotidiano escolar. Existem situações dentro da sala de aula que despertam, na professora, emoções, que impulsionam o fazer da profissional docente, mas que nem sempre condizem com a melhor maneira de agir. Algumas vezes, problemas vividos em outros espaços, que se associam aos vivenciados pela professora no âmbito escolar e as diversas funções atribuídas a ela, não possibilitam que esta busca ou tenha tempo para compreender o que está acontecendo com a criança, de modo que perca o foco e direcionamento do trabalho pedagógico, desesperando-se e perdendo a paciência com a criança (FERREIRA, 2015).

Estes saberes não ficam evidentes nos estudos de Dorta (2017) e Macenhan (2015). Aqui, retomamos o trabalho de Oliveira (2017) que investiga as condições de trabalhos de professoras da Educação Infantil. Em suas análises, o autor afirma que os professores investem uma forte energia emocional diariamente no âmbito da escola, sobretudo no exercício da docência em sala de aula, em virtude do cumprimento do planejamento pedagógico e também das exigências do sistema de ensino no qual encontra-se inserido. O *ensino* é uma atividade essencialmente relacional, que tem ligações com estados emocionais e estes refletem nas proposições e nas dinâmicas em que os professores participam no dia a dia profissional. Elencar esses saberes, aprofundar no desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais pode contribuir para o desenvolvimento da resiliência diante das adversidades e do autoconhecimento que pode contribuir para o desenvolvimento do autocontrole dos professores para se (re)organizarem diante das pressões emocionais e vulnerabilidades a que estão sujeitos cotidianamente.

- **Saber investigativo:** O saber investigativo é mobilizado pelo professor, à medida que este tenta avaliar a criança ou a situação vivenciada, buscando encontrar as causas, compreendê-las, justificá-las ou resolvê-las. O docente necessita investigar as situações que são protagonizadas pelas crianças em sala de aula, pois, muitas vezes, podem ser decorrentes de vivências familiares fragilizadas. Nesse sentido, o professor assume o papel de pesquisador, cujo saber investigativo estaria caracterizado como um saber fundante de sua prática, conduzindo-a por uma postura crítica e reflexiva frente ao fazer pedagógico e ao comprometimento com o processo formativo da criança (FERREIRA, 2015).

Temos aqui elencado, um outro saber importante que complementa as proposições de Dorta (2017) e Macenhan (2015). De modo resumido, trata-se de resgatar os contextos que motivaram determinadas situações. Quando o professor se coloca em uma posição de investigador, pode-se encontrar bases para a resolução de problemas que favoreçam o trabalho docente na escola. Essa postura pode revelar possibilidades para (re)configurar o planejamento e melhorar as práticas de *ensino*.

- **Saber comunicar-se.** Quem está autorizado a falar? Optamos por esse questionamento inicial para que ele nos sirva de reflexão para compreender outra forma de saber dito pelas professoras: saber comunicar-se. reconhecemos que nem sempre o ato de comunicação em sala de aula tem se dado no sentido de possibilitar que a criança tenha

voz, integrando-a. Por outro lado, sabemos que formas diferentes também acontecem (FERREIRA, 2015).

Por fim, temos o “saber comunicar-se” que não fica evidente na categorização dos saberes elencados por Dorta (2017) e Macenhan (2015) mas está presente nas análises de Dorta (2017), sobretudo, nas falas das professoras entrevistadas, quando estas afirmam que a falta de comunicação ou ainda, a comunicação ineficiente, fragmentada e restrita a certos grupos, bem como a inexistência de momentos de diálogos com as famílias, são complicadores e desencadeadores de vários problemas dentro da escola e refletem em suas práticas de ensino. Dorta (2017) defende a formação de competências socioemocionais como estratégia de garantir a formação integral dos indivíduos sem a intenção inviabilizar suas subjetividades, mas apenas oferecer espaços e momentos para reflexão individual e coletiva, contraponto à preocupação excessiva com o desenvolvimento afetivo, buscando encontrar um ponto de equilíbrio.

Até este momento, os trabalhos de Dorta (2017), Macenhan (2015) e Ferreira (2015) conceituaram os saberes inerentes ao fazer docente que são mobilizados pelos professores em suas práticas de *ensino* na Educação Infantil. Esses saberes são evidenciados nas falas das professoras que participaram das pesquisas e na execução de proposições que foram realizadas em campo, como parte dos estudos desses autores.

Seguindo as mesmas ideias, apresentamos a pesquisa de Oliveira (2018b) que, de modo mais específico, apresenta esses saberes docentes, narrados no capítulo intitulado “Quando tudo começa: recebendo as crianças”. A narrativa perpassa toda a rotina da escola, alimentação, higiene, brincadeiras (dirigidas e livres), práticas musicais, contação de histórias, experiência com vídeo, animações, até os registros das professoras que são minuciosamente detalhados e analisados pela autora. Para nós, fica evidente a importância do desenvolvimento dos saberes elencados por Dorta (2017), Macenhan (2015) e Ferreira (2015) já que na análise dos dados de Oliveira (2018b) evidenciou-se a “prevalência de práticas espontâneas e não planejadas (p.263)” como enunciado pela autora:

A análise dos dados coletados por intermédio de respostas a questionário, realização de entrevistas semiestruturadas e de observação sistemática da atuação docente permitiu constatar que, na proposição de atividades e experiências formativas às crianças, prevalece uma concepção naturalizada do desenvolvimento infantil e uma concepção da criança como protagonista na construção de seus próprios conhecimentos, prescindindo de um processo sistemático, intencional, regular e metódico na apropriação de múltiplos elementos culturais e no desenvolvimento dos processos mentais superiores, tipicamente humanos (OLIVEIRA, 2018, p.263).

Contudo, mesmo que não tenhamos realizado uma análise e reflexão minuciosa da temática sobre saberes e fazeres da docência, e tenhamos apenas elencado as categorizações encontradas nos estudos, acreditamos que o aporte teórico apresentado, por partir dos diferentes olhares e perspectivas, oferece elementos para se pensar o “desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas”, que intitula esta última categoria analisada, e dos saberes pedagógico e as especificidades da docência na Educação Infantil, possibilitando reflexões sobre os caminhos a serem percorridos, bem como, dos que ainda serão/poderão ser trilhados a fim de demonstrar a importância da intencionalidade do trabalho docente na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

6 CAMINHOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante dos resultados das análises, compreendemos que são muitas as possibilidades do exercício da docência na Educação Infantil e que para pensarmos em possíveis transformações na prática pedagógica dos professores, partimos dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, observamos que a docência é uma atividade que exige reflexão, intenção, fundamentação. Logo, compreendemos que a constituição da docência na Educação Infantil é mais abrangente do que pensar somente no ato de ensinar e aprender. Esse processo envolve todo o percurso que um professor percorre: formação, carreira, salário, valorização, clima de trabalho, gestão, política, colegas de trabalho, infraestrutura, valores, crenças, tradições, contextos. Todos esses fatores, e muitos outros, se dão no desenvolvimento profissional.

Recorremos, portanto, ao conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, para auxiliar-nos a traçar os caminhos e possibilidades de ressignificação da docência tendo em vista a superação da docência como simples “*dom*”, que assim se define:

Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida na sua vida profissional (IMBERNÓN, 2010, p.46)

Ao categorizamos as análises das pesquisas, evidenciamos três categorias (1) princípios da docência, (2) consequências da experiência e das subjetividades e (3) saberes e fazeres na Educação Infantil, nas quais salientamos que o desenvolvimento profissional é mais abrangente e que perpassa diferentes momentos e especificidades. A exemplo, identificamos que o professor começa a se constituir na formação inicial e, nela, ele retoma a Educação Básica buscando exemplos, inspirações e distanciamentos, recorre às memórias para rememorar o modo de ser e viver a infância e constituir seu repertório.

Quando chegam à formação inicial, os estudantes transportam consigo expectativas acerca da docência, fruto de identidades sociais herdadas de um processo de socialização antecipatória, pelo qual começaram a construir uma identificação com a profissão antes de a iniciarem. A aprendizagem para a docência é pois um processo complexo que cada indivíduo constrói e reconstrói de um modo singular considerando os processos de socialização e, em particular, as aprendizagens realizadas em contextos específicos Flores e Day (2006), no seu estudo acerca dos professores principiantes, mostram que, ao longo do processo de tornarem-se professores, a construção, desconstrução e reconstrução das suas identidades são influenciadas por três fatores contextuais: as experiências prévias (passado do professor enquanto aluno), a formação inicial e a prática docente, e o impacto do contexto

educativo (prática na sala de aula e cultura escolar). Existe uma forte interação entre a história de vida e o contexto de trabalho (FLORES, 2015, p, 7)

Ao longo da formação inicial ele se insere na escola por meio de estágios e programas de iniciação à docência e passa por momentos de encantamento e desilusões, aprendizagens e reflexões, ganhos e frustrações. Forma-se, faz escolhas entre as oportunidades que surgem e que nem sempre são aquelas que tinha em mente, mas segue em frente. Torna-se, então, um professor iniciante e, como se não bastasse os próprios desafios da fase inicial da carreira docente, se depara com a complexidade da docência na Educação Infantil.

Quando se inicia a prática docente, os valores, imagens e ideais atribuídos ao significado de "ser professor" podem ser desconstruídos em razão do contexto de trabalho, para serem reconstruídos em virtude das interações estabelecidas e do reconhecimento de novos significados. Quando um jovem professor constata que o seu ensino não adere à imagem ingenuamente antecipada de uma transmissão sem sobressaltos dos conteúdos específicos da sua disciplina, e se dá conta de que há outras exigências no exercício profissional, dá-se um "choque com a realidade", manifestando-se uma crise da identidade profissional à entrada na profissão (CARDOSO et al, 2016, p. 13).

A carreira, o salário, a desvalorização e os inúmeros desafios parecem não ter fim. Na escola, surgem outras demandas, diálogos com as famílias, com os colegas de trabalho e com inúmeras solicitações da gestão. À medida que avançam, começam a questionar e refletir sobre as políticas públicas educacionais, sobre suas práticas docentes e sobre suas crianças.

O êxito ou o fracasso do ensino e da aprendizagem dependem muito também de um conjunto de aspectos não acadêmicos, com forte destaque para o jogo das emoções que se desencadeiam no confronto com a realidade (CARDOSO et al, 2016, p. 13).

Percebem que o que sabem não é suficiente e buscam a Formação Continuada ou são colocados diante dela. São novamente confrontados, questionados, provocados à reflexão. Paralelo a esse processo, o professor passa por um amadurecimento pessoal, tem suas crenças, valores e princípios que vão se refinando, ampliando e tornando mais latente, de modo que reflete em sua maneira de ser professor. Todos esses fatores contribuem para o entendimento do conceito de desenvolvimento profissional docente. Ressalta-se que “formação continuada refere-se à atividade formativa” comenta Marcelo Garcia (1995, p.136), a um aprimoramento

profissional. Logo, o Desenvolvimento Profissional Docente pode ser compreendido como progresso, crescimento e continuidade.

Cada um forma-se de um modo singular, único, com suas interpretações, aceitações e escolhas que o definem enquanto sujeito e, conseqüentemente, enquanto docente. E a Teoria Histórico-Cultural nos ajuda a compreender essa formação, na medida em que consideramos que cada pessoa é única em seu ser, por isso absorve suas certezas e incertezas moldando suas afirmações, dito de outro modo, dois professores podem ter a mesma formação, trabalhar na mesma escola, com as mesmas turmas e não terão o mesmo desenvolvimento profissional, pois cada ser é individual, assim como sua maneira de encarar seus desafios o torna mais singular.

Logo, temos que para a compreensão do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, faz-se necessário diferenciá-lo do conceito de “formação continuada” que refere-se à atividade formativa. Já o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, referendado por Marcelo Garcia (2009) refere-se a “[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança” o que significa que abrange

Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO GARCIA, 2009, p.7)

Marcelo Garcia (2009, p.7) abre seus estudos com uma série de indagações, entre elas *“o que é que os professores conhecem e o que é que devem conhecer? Quais os conhecimentos relevantes para a docência e para o seu desenvolvimento profissional? Como é que este conhecimento se adquire?”* As categorias de análises apresentadas em nosso estudo oferecem subsídios para refletirmos sobre possíveis respostas às questões colocadas pelo autor para a discussão sobre Desenvolvimento Profissional Docente.

Ao elencarmos a categoria **princípios da docência** encontramos trabalhos que evidenciaram práticas de ensino que discutiram o papel da docência a partir do desenvolvimento da ação docente. Objetivamos analisar o trabalho docente na Educação Infantil mediante a ação intencional e planejada do ensino para as crianças . Para isso foi,necessária a compreensão de como tem sido constituído o planejamento pedagógico e a ação docente na Educação Infantil, tendo como respaldo de análise a Teoria Histórico-Cultural. Como resultado, encontramos pesquisas que evidenciaram práticas docentes na Educação Infantil com focos na aprendizagem e no desenvolvimento às crianças com ações sistematizadas e intencionais,

mesmo que ainda não sejam essas ações únicas e exclusivas, pois, há relatos de atividades sistematizadas, sem significado, de mera reprodução e engessadas numa educação tradicional. Ao evidenciar, os princípios da Docência defendidos pelas pesquisas que debruçaram suas análises à luz da Teoria Histórico-Cultural, percebemos a necessidade de desenvolver novos olhares e ações didáticas para uma aprendizagem emancipatória e significativa das crianças. Nesse caso, os conhecimentos dos professores incluem justamente o que afirma Marcelo Garcia (2009, p.19):

destaca-se a necessidade de que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo acadêmico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, etc. Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc (MARCELO GARCIA, 2009, p.19)

Na categoria **consequências da experiência e das subjetividades** – trabalhos que apontam evidências da trajetória pessoal e profissional que constituem a docência e têm desdobramentos nas práticas de ensino. Nesta categoria, também se encontram trabalhos que abordam aspectos ligados à subjetividade, que variam de acordo com crenças, valores, princípios éticos e filosóficos que constituem o professor, refletem em sua constituição profissional e repercutem nas práticas de ensino. Para Marcelo Garcia (2009, p.5)

O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico (MARCELO GARCIA, 2009, p.5).

Assumimos, para a análise dos dados, que os saberes dos professores que atuam na Educação Infantil perpassam pelas suas próprias experiências, crenças, valores e que estas os constituem. Assim, os valores, concebidos como crenças impregnadas de afeto, de uma docência por amor ou, ainda, um fazer docente que fundamenta-se em princípios próprios, precisam ser analisados e melhor compreendidos, especialmente considerando a necessidade de esta contribuir de forma mais efetiva para uma ressignificação do papel da docência na Educação Infantil, que fundamente-se em elaborações teóricas e o desenvolvimento de práticas de ensino que venham a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Concluimos

que uma mediação acolhedora desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas que supera as concepções de maternagem tão presentes nesta etapa. Ainda temos nesta categoria elementos que apontam para a cultura organizacional e a forma como a escola contribui para o exercício da função, sendo assim

A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Os professores distinguem-se entre si em função da importância que dão as essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto (MARCELO GARCIA, 2009, p.6)

Por fim, na última categoria elencada por nós neste estudo, denominada **saberes e fazeres na Educação Infantil** – trabalhos que discutem essencialmente os elementos que constituem os saberes e fazeres docentes e que têm foco no desenvolvimento de competências e repertórios profissionais inerentes à docência e ao *ensino* de qualidade.

Conhecimento para a prática: nesta primeira concepção entende-se que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e, desta forma, conhecer mais (conteúdos teorias educativas, estratégias instrucionais) conduz, de maneira mais ou menos directa, a uma prática mais eficaz. O conhecimento para ensinar é um conhecimento formal, que deriva da investigação universitária, ou seja aquele de que se fala quando os teóricos dizem que o ensino gera um corpo de conhecimento distinto do conhecimento comum (MARCELO GARCIA, 2009, p.6)

Nesta etapa das análises, compreendemos a importância dos saberes como elementos para uma reflexão pedagógica e os desdobramentos desses saberes nas práticas de ensino. Verificamos como o desenvolvimento de determinados saberes e fazeres que podem contribuir para a compreensão do protagonismo da criança, do desenvolvimento da autonomia, da diversidade que existe numa instituição de ensino, dos saberes e fazeres que devem ser mobilizados para um processo de ensino e aprendizagem, da importância da interação e cooperação, de como a organização do tempo e espaços podem contribuir para o ensino.

As categorias elencadas nos auxiliaram a situar o tema, a realizar um percurso por toda a etapa da Educação Infantil, a olhar essa etapa de dentro para fora e de fora para dentro. Observar o importante papel do professor, que ultrapassa o entendimento de um sujeito mero transmissor de conhecimentos.

Dessa maneira, nos aproximamos do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente proposto por Imbernón (2011, p. 47) quando afirma que

o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente de pesquisa e gestão (IMBERNÓN, 2011, p.47)

Dado o conceito, elencamos o papel do professor na Educação Infantil através das análises realizadas como exemplos de ampliação e qualificação do desenvolvimento profissional.

7. O PRODUTO EDUCACIONAL: TRAVESSIA PEDAGÓGICA

O Produto Educacional intitulado “*Travessia Pedagógica: Para Quê , Por Quê e Como Trabalhar com Crianças na Educação Infantil*”, integra os resultados da pesquisa “*A docência e o ensinar na educação infantil: uma revisão de literatura a partir de teses e dissertações de 2015 a 2020*”, desenvolvida pela mestrandia Isabel Cristina Dornelas da Costa e sua orientadora professora Dr^a Francine de Paulo Martins Lima⁷ do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)⁸, na modalidade de Mestrado Profissional, no ano de 2020-2022, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente, práticas pedagógicas e inovações. O trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa do CNPq intitulado: Grupo de Pesquisa sobre formação docente e práticas pedagógicas (FORPEDI)⁹.

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica exploratório - explicativa que teve como objetivo investigar o que a literatura sinaliza sobre a docência e o ensinar na Educação Infantil com vistas à superação da docência como um simples *dom*. A pesquisa permitiu explicitar possibilidades de organização do ensino, na Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-

7 É professora do Mestrado Profissional em Educação do Departamento de Gestão Educacional, teorias e práticas de Ensino – DPE, da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras – FAELCH da Universidade Federal de Lavras (UFLA), líder do grupo de Pesquisa sobre Formação docente e práticas pedagógicas - FORPEDI CNPq/UFLA; e do Laboratório de Didática LabFor/UFLA. É coordenadora da Brinquedoteca do Curso de Pedagogia da UFLA desde 2017. Atua como diretora da Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino da DADE (gestão 2020-2024), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD/UFLA.

8 Site do PPGE/UFLA: https://sigaa.ufla.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?lc=pt_BR&id=2027

9 Para conhecer o FORPEDI acesse o site <http://www.nucleoestudo.ufla.br/forpedi/> ou as redes sociais Instagram [@forpedidedufla](#) e Facebook [Forpedi Ded Ufla](#)

Cultural, com base nas práticas pedagógicas descritas em teses e dissertações produzidas no período de 2015 a 2020. A realização da pesquisa ampara-se nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, valendo-se de contribuições de autores brasileiros contemporâneos que colaboram com o tema desta instigação, sendo eles: Alessandra Arce (2013; 2006, 2020); Juliana Pasqualini (2006, 2008, 2010), Sonia Kramer (2005), Ana Beatriz Cerisara (1996, 2008), entre outros, que vão se debruçar em alguns estudos nas especificidades da docência nesta etapa, como Julia Oliveira-Formosinho (2002, 2005, 2007).

Ao questionar o ensino e a docência na etapa da Educação Infantil, buscou-se identificar os saberes necessários aos professor e para atuar nesta etapa. O problema de pesquisa originou-se a partir de inquietações da pesquisadora ao refletir sobre suas próprias experiências profissionais enquanto professora, articulando-se, posteriormente, à sua formação. A investigação buscou trabalhos nos quais o ensino na Educação Infantil é fundamentado nas bases teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural, e nos quais encontramos evidências do exercício da docência direcionado à prática pedagógica intencional e sistematizada as quais promovam aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre 4 e 5 anos de idade. Dessa análise, sistematizamos: (1) princípios da docência: no qual evidenciamos as pesquisas que analisaram práticas de ensino que discutiram o papel da docência; (2) consequências da experiência e das subjetividades – trabalhos que apontam evidências da trajetória pessoal e profissional que constituem a docência e tem desdobramentos nas práticas de ensino e (3) saberes e fazeres na Educação Infantil – trabalhos evidenciam os saberes e fazeres que são mobilizados pelos professores ao ensinar crianças na etapa da Educação Infantil. A investigação realizada nos permite afirmar que é possível pensarmos em práticas de ensino na Educação Infantil e na docência comprometida com as especificidades da criança e que, esta, deve constituir um roteiro intencional para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Concluímos, ainda, que a docência com crianças pequenas deve estar alicerçada em uma teoria que subsidie a prática para a superação da docência como simples dom.

O Produto Educacional “Travessia Pedagógica”, construído a partir dessa investigação, amplia e exemplifica a atuação pedagógica da docência na Educação Infantil e propicia o reconhecimento de diferentes tempos e espaços formativos disponíveis na Web.

Como Produto Educacional oriundo desta pesquisa, propusemos a criação de um folder intitulado “Travessia Pedagógica” no qual apresentaremos “lugares para se visitar” que possuem como foco a etapa da Educação Infantil e as infâncias, ou seja, orientações para o desenvolvimento, proposições de experiências e vivências em situações de ensino para o

desenvolvimento em escolas de Educação Infantil. Propomos pequenas travessias e, como diria o autor Fernando Pessoa, em seu poema “Tempo de Travessia”:

há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (PESSOA, 2008).

Mas não se pode apenas “passar” pelas coisas, é possível ter o desejo de “morar em cada coisa”, compreendê-la em todas as suas dimensões. O que propomos, é um movimento reflexivo, teórico, de atenção aos detalhes, de participação, de verificação e criticidade dos fatos, de vidas e de compreensão e leitura do mundo. Travessia significa “Ação de atravessar de lado a lado uma região, um rio, um mar”. O que nos remete à viagem e da necessidade de estar em movimento. A experiência da viagem reforça uma das características da obra de Cecília Meireles, a presença do movimento, do deslocamento, seja pelo levar das ondas, dos ventos ou da imaginação. Mas não basta ver, é preciso experimentar. Esperamos provocar em nossos leitores uma postura de viajante nesta travessia, como cita Cecília Meireles:

Grande é a diferença entre o turista e o viajante. O primeiro é uma criatura feliz, que parte por este mundo com a sua máquina fotográfica a tiracolo, o guia no bolso, um sucinto vocabulário entre os dentes: seu destino é caminhar pela superfície das coisas, como do mundo, com a curiosidade suficiente para passar de um ponto a outro, olhando o que lhe apontam, comprando o que lhe agrada [...] O viajante é criatura menos feliz, de movimentos mais vagarosos, todo enredado em afetos, querendo morar em cada coisa, à origem de tudo, amar loucamente cada aspecto do caminho, desde as pedras mais toscas às mais sublimadas do passado, do presente e até do futuro – um futuro que ele nem conhecerá (MEIRELES, 2003, p.256, grifo nosso)

É possível afirmar que o desejo de “morar em cada coisa” metaforicamente se aproxima do processo de imersão que um pesquisador realiza ao longo do desenvolvimento de uma pesquisa. O que, de certa forma, vai ao encontro de sua concepção de viagem como uma outra forma de reflexão.

Considerando que tratamos de resultados do projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado profissional que buscou através de uma revisão de literatura saberes e fazeres necessários para a atuação profissional na Educação Infantil, pode-se indicar travessias formativas que colaborem para o desenvolvimento de práticas docentes numa perspectiva de ensino. De modo geral, este Produto Educacional tem como objetivo evidenciar e enfatizar a

necessidade de se conhecer as condições sociais, culturais e históricas nas quais a Teoria Histórico-Cultural foi e vem sendo consolidada, para a compreensão do tipo de escola, ensino e docência que podemos fomentar no âmbito da Educação Infantil.

Portanto, este Produto Educacional tem potencialidade de promover aos interessados no ensino na Educação Infantil o acesso às produções científicas, aproximar dos principais expoentes teóricos na contemporaneidade, ampliar os repertórios de práticas pedagógicas e fomentar, por meio da divulgação do folder, a formação continuada.

E de onde vem a inspiração para a elaboração deste Produto Educacional? Da própria pesquisa! Ao realizar uma pesquisa de natureza bibliográfica exploratório percebeu-se que há, em diversos Bancos de Teses e Dissertações, uma gama enorme de trabalhos desenvolvidos, bem qualificados e fundamentados teoricamente, porém, observa-se que os mesmos circulam nos meios acadêmicos e encontram dificuldades de alcançar seus principais objetivos: o professor! Não se trata de resumir uma longa pesquisa em uma frase, mas de provocar a “pesquisa da pesquisa”, indicar caminhos para a ampliação e aprofundamento do conhecimento, direcionar olhares e abrir espaços para o que tem sido produzido pela academia.

Decidimos unir duas questões relevantes para o desenvolvimento deste produto: a popularização, fácil acesso e gratuidade das redes sociais (Instagram, Facebook entre outros) com a *expertise* que a mestrandia possui com as Tecnologias Digitais para desenvolver este Produto Educacional. Partimos do contexto tecnológico a nossa volta, cada vez mais midiático, no qual o imediatismo é inerente em muitas situações nas quais as pessoas fazem a busca do "agora", “do rápido” “do prático”, “do aplicável” sem pensar nas consequências, muitas vezes sem paciência para selecionar o conteúdo mais apropriado e tão pouco discernimento teórico metodológico. Por outro lado, para aqueles que estão envolvidos com pesquisas e estudos no campo educacional, oportuniza-se um momento de partilha, de trocas de informações e de ampliação de repertório com vistas ao desenvolvimento da docência na Educação Infantil.

Outra possibilidade que se apresenta ao elaborar este Produto Educacional é a de replicabilidade. Nas unidades seguintes, apresentaremos os caminhos para se colocar em prática este Produto Educacional, os desafios, as possibilidades, os pontos fortes e os pontos fracos do uso das redes sociais como espaço de interlocução com a sociedade.

Há muitas possibilidades de aplicação do folder “Travessia Pedagógica”: na formação inicial e continuada, em cursos em instituições de ensino e até mesmo com as famílias. Os professores, em particular, podem criar hábitos de percorrer por essas indicações e, aos

poucos, irem incorporando os conteúdos em seus planos de aula e atividades, criando um sentimento de pertencimento, reduzir estereótipos e desenvolver ações significativas às crianças.

O resultado completo e o folder elaborado encontra-se no Anexo II desta pesquisa.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. [...] O que ela quer da gente é coragem” (JOÃO GUIMARÃES ROSA)

Na epígrafe que abre as páginas deste estudo, anunciamos uma longa caminhada. Chegamos do lado de cá atravessando muitos caminhos e de muitas maneiras: muitas vezes não questionei o que vinha adiante, o que não significa que não segui a travessia por vezes contrariada. E foi exatamente como o correr da vida de Guimarães Rosa, hora apertado, hora sossegado, esta foi a minha travessia.

A pesquisa bibliográfica mobilizou diversos processos de organização e procedimentos criativos que auxiliaram na busca, seleção e análise das pesquisas, culminando em constantes movimentos de leituras, retomadas, elaborações, reformulações, reflexões, buscas, posicionamentos, encontros, desencontros, diálogos, silêncios, provocações, registros, revisão. Foram vários movimentos intelectuais empreendidos diante do receio de cairmos em análises superficiais, descritivas, indutivas, que não evidências sem a complexa dimensão que envolvem as práticas de *ensino* e a docência na Educação Infantil pela qual estávamos empenhadas em compreender.

Registra-se que a travessia até aqui passou por altos e baixos e todo o processo de escrita da dissertação desenvolveu-se de maneira lenta, com angústias e incertezas, mas seguiu por meios possíveis encontrados para conciliar a vida pessoal, a vida profissional e de pesquisadora acadêmica na Pós-Graduação. Afirmo, então, que enveredar-me no tema da Educação Infantil, foi, como dizem os mineiros do Sul de Minas, foi “*dar nó em pingo d’água*”, o que de forma alguma pode ser considerada como tarefa inglória ou dispensável, mas sim essencial, e uma atividade que permitiu conquistas, surpresas e satisfações inusitadas.

- *Eu vou fazer você estudar Isabel* – disse minha orientadora no início desta pesquisa e assim o fez. Destaco que a dimensão adquirida pelo estudo desenvolvido permitiu aprender a estudar e a pesquisar, compreender a importância da organização do tempo, do planejamento e de saber priorizar aquilo que, de fato, é importante. Mas foi também uma excelente oportunidade para se compreender perspectivas teóricas, realidades diversas, infinitas possibilidades de “explorar” as diferentes trajetórias profissionais (mas também pessoais) dos sujeitos, e que, ao final, trouxe inquietações, mas também satisfações.

Guiamos essa travessia pelo objetivo principal de identificar o que a literatura sinaliza sobre a docência e o ensinar na Educação Infantil com vistas à superação da docência como simples “*dom*”. Buscamos, dessa forma, explicitar as possibilidades de organização do *ensino* na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. De modo específico, identificamos a que se refere a docência na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural. Na sequência, analisamos as concepções de ensino e docência na Educação Infantil a partir das pesquisas analisadas no período de 2015 a 2020. Por fim, propomos o desenvolvimento de um espaço de interação na internet, utilizando as Redes Sociais com indicações de leitura como Produto Educacional que aborda as especificidades da docência e o ensinar na Educação Infantil.

Com essa finalidade, apresentamos os dados oriundos da pesquisa que compõe esta dissertação, em quatro capítulos, além destas considerações finais, a seção introdutória e o apêndice com o Produto Educacional.

Especificamente, em relação ao tema pesquisado, após o refinamento realizado, elegemos cinco teses e oito dissertações que apresentam estudos sobre a docência e o *ensino* na Educação Infantil, para compor a fundamentação deste estudo e sustentar, cientificamente, os dados advindos da pesquisa.

Dessa pesquisa, destacamos que há um grande número de trabalhos acadêmicos e científicos, produzidos nos últimos 10 anos acerca da docência na Educação Infantil, sendo possível encontrar pesquisas relacionadas a diferentes áreas de conhecimento tais como Ciências, Matemática, Políticas Públicas, Identidade e Gênero, Tecnologias Digitais, Educação Ambiental, Educação Especial e Educação a Distância, dentre outras. Entretanto, as buscas iniciais a partir dos descritores “*Ensino*”, “*Educação Infantil*”, “*Docência e Teoria Histórico-Cultural*” mostraram a escassez e a limitação de trabalhos relacionados às especificidades da docência e do ensinar na Educação Infantil.

No intuito de encontrar aproximações com a nossa base teórica, eliminamos o descritor da Teoria Histórico-Cultural e buscamos, por meio de leituras aprofundadas, evidências e aproximações teóricas capazes de se articular com a nossa pesquisa. Elegemos não apenas as pesquisas que seriam analisadas, mas encontramos autores que vêm se tornando referência em pesquisas sobre a Educação Infantil na contemporaneidade, sobretudo em nosso país. Observamos, também, que alguns Programas de Pós-Graduação vêm se destacando em pesquisas que se debruçam sobre as crianças, as infâncias e o ensino na Educação Infantil nas quais, para nós, encontramos contribuições da produção acadêmica (artigos, dissertações e

teses) e contribuições teórico-científicas baseadas, livros e outros materiais, para reflexões acerca da constituição da docência Educação Infantil.

Para desenvolvermos a pesquisa, elegemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil como nossa principal fonte de dados. Apresentamos dados e informações relacionados ao número de publicações por Instituições de Ensino Superior, por Programa de Pós-Graduação, Estado e Região e descrevemos detalhadamente os caminhos metodológicos percorridos, apontando os principais aspectos que devem ser considerados para organizar e desenvolver uma pesquisa bibliográfica.

Para que pudéssemos estudar objetivamente as concepções sobre a docência e as práticas de *ensino* na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, após elencarmos as treze pesquisas para análises, iniciamos a sistematização de um esquema categorial e conceitual. Para proceder a essa dinâmica processual e analítica deste estudo, categorizamos as pesquisas em três categorias: (1) **princípios da docência** - trabalhos que evidenciam em seus estudos a importância de se planejar, observar, registrar, avaliar e documentar. Trata de pesquisas que analisaram práticas de *ensino* que discutiram o papel da docência a partir do desenvolvimento dessas etapas; (2) **consequências da experiência e das subjetividades** – trabalhos que apontam *evidências* da trajetória pessoal e profissional que constituem a docência e tem desdobramentos nas práticas de *ensino*. Nesta categoria, também encontram-se trabalhos que abordam aspectos ligados à subjetividade, que variam de acordo com crenças, valores, princípios éticos e filosóficos que constituem o professor, refletem em sua constituição profissional e repercute nas práticas de *ensino* e (3) **saberes e fazeres na educação infantil** – trabalhos que discutem essencialmente os elementos que constituem os saberes e fazeres docentes e que tem foco no desenvolvimento de competências e repertórios profissionais inerentes à docência e ao *ensino* de qualidade.

Embora não tenhamos nos debruçado nos estudos sobre a formação docente, percebemos que grande parte das pesquisas apresentam um indicativo de que se faz necessário romper com uma concepção de formação como transmissão de conteúdos e técnicas, que apresente uma “receita de bolo” (mesmo sendo essa uma busca comum entre os professores), que apenas considere um sujeito que aprende e um outro que ensina. Os estudos por nós elencados apresentam justamente o contrário, se a educação é concebida como prática histórica e social e que tem como finalidade a formação humana, ela pressupõe a relação de diálogo. Para que seja significativa deve ser contextualizada, deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano, na prática e fundamentada em teorias, já que os processos de

aprendizagem da docência iniciam-se na formação inicial e continuam ao longo de toda a sua trajetória profissional, são permeados por suas experiências pessoais e ocorrem nos diferentes contextos sociais e culturais em que se implicam suas trajetórias. A formação, portanto, deve levar em consideração contextos, valores, crenças, costumes e tradições para romper com o ciclo de reprodução e repetição de práticas engessadas e tradicionais.

Não foram raras as vezes que nos deparamos com práticas educativas de reprodução, repetição, insistentes, dirigidas à apropriação da escrita, pela criança, de modo esvaziado e sem sentido. Nesses momentos, era visível a decepção dos pesquisadores diante de tais situações. Percebemos, junto às pesquisas analisadas, que a recorrência desse agir docente é, para nós, pesquisadores, um gatilho para se continuar a realizar as pesquisas e nos debruçarmos em formas de fazer chegar aquilo que estudamos e desenvolvemos no chão da escola. Embora não tenha sido o foco de nossa pesquisa, encontramos nas pesquisas estudadas, que ainda há outros desafios a serem superados como, por exemplo, os problemas experienciados por professoras iniciantes na Educação Infantil. Isto, nos serve como alerta de que, muitas vezes, esta etapa de ensino é caracterizada por ser um segmento que talvez possa-se ter menos experiência, e que por isso mereça menos atenção.

Nesse sentido, com base nos estudos empreendidos, percebemos que há metodologias de pesquisa que merecem destaque, sobretudo aquelas que dão vozes às professoras, onde são provocadas a interagir e refletir a partir de suas realidades, histórias e vivências. Estas dinâmicas auxiliam o pesquisador a compreender como ocorre a apropriação e a ressignificação de conhecimentos ao longo da formação e prática profissional.

As contribuições da Teoria Histórico-Cultural explicitam o papel intelectual e essencial da docência na formação humana das crianças. O que nos parece primordial é compreender a relação da Educação e seu papel humanizador em busca da superação de uma atitude que confunde Educação com instrução e pouco com o desenvolvimento integral das crianças. Não se pode, portanto, focar em responder ao interesse, motivo e necessidade que as crianças trazem da vida cotidiana, mas fomentar a criação de novos olhares, capazes de provocar o desenvolvimento de aptidões e de capacidades humanizadoras, para tornar a criança um ser humano capaz de participar ativamente da sociedade e dirigir sua própria história, conscientemente. É, pois, a partir da oferta de experiências diversificadas e de atividades plenas de sentido, que a criança pode se envolver, inteiramente, em sua realização.

Nesse momento, reconhecemos, nessa travessia, que conquistamos o aprofundamento teórico e científico acerca da docência e o ensinar na Educação Infantil. Aprendemos quantos são os desafios de uma pesquisa científica de cunho bibliográfico e que, esta, envolve

procedimentos metodológicos mas também é acolhida do outro em suas potencialidades e fragilidades no processo de escrita, análises e reflexões, exigindo atitudes e ações de escuta, de abertura para os imprevistos e também avaliações permanentes para os recomeços.

Como vimos, essa pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UFLA), que objetiva a proposição de um Produto Educacional como resultado tangível oriundo da atividade de pesquisa. Desta forma, apresentamos o Produto Educacional “Travessia Pedagógica” que possui aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPGE e possui potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido, prioritariamente, para professores em formação e que atuam na Educação Infantil. Construimos um Produto Educacional como possibilidade de apoio aos docentes que atuam na Educação Infantil.

Nesta página final – que se acrescenta ao processo de nossa formação humana, pode ser que ainda não somos aqueles que desejaríamos ser ou aqueles que poderíamos ser. Mas, já não somos mais quem nós éramos no início desse Mestrado!

9. REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende. Significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: **29ª Reunião anual da ANPED**, 2006.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 51-72, 2004.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. 218 p.

ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2013

ÁVILA, Maria Jose Figueiredo. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar. In: Reunião Anual da ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: Anped, 2002. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt7>>.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: revista de psicologia**, v. 27, p. 39-43, 2015.

BARRIOS DÍAZ, Diego Andrés. **Docência na Educação Infantil: a constituição subjetiva de professores**. 2017.148p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**.1994

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. **Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia**. Quaderni Infanzia. Bergamo, Itália: Junior S.R.L., 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Conselho nacional de educação**. Parecer CNE/CP N° 5/2005 de 13.12.2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2018.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira et al. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 371-390, 2016.

CASTRO, Joselma Salazar de. (2016). **A docência na Educação Infantil como ato pedagógico**. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. 184 f. São Paulo, USP, Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAVES, Marta. Formação continuada de professores: possibilidades de intervenções pedagógicas e realizações humanizadoras. In: CHAVES, Marta et al. **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016. p. 17-27.

_____. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, p. 227-232, 2020.

COSTA, Kiara Tatianny Santos da. **Docência na Educação Infantil em instituições educacionais no interior da Paraíba: práticas profissionais e representações sociais**. 2017.261p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. “**A gente é muita coisa para uma pessoa só**”: desvendando identidades de “professoras” de creches. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007a.

DÁVILA, Cristina. SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. IN: VEIGA, Ilma P. A. D Ávila, Cristina. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, Papirus editora, 2008.

DE MARCO, Marilete Terezinha. **Docência na Educação Infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

DE OLIVEIRA, Tiago Grama. **Docência e Educação Infantil: condições de trabalho e profissão docente**. 2017.173p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DE OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?**, 2010.

DORTA, Natália Maria Pavezzi. **Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil**. 2017. 191p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 691-713, 2007.

FERREIRA, Silvéria Nascimento. **Um desconhecido a porta: os discursos das professoras da Educação Infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente**. 2015. 191p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

FLEIG, Maria Talita et al. **Aprendizagem docente das egressas dos cursos de pedagogia: docência com a infância**. 2017. 203p. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015.

FONSECA, Karla Madrid et al. **Aprendizagem docente na Educação Infantil: ensinar e aprender em turmas multi-idades**. 2017. 213p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 43, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GOMES, Marineide de Oliveira. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do —eu! ao —nós!. In: reunião anual da ANPED, 27., 2004. **Anais eletrônicos**. Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t076.pdf>>

HERMIDA, Jorge Fernando. **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. Editora Universitária UFPB, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

KENSCHIKOWSKY, Larissa et al. O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil. 2020.

KRAMER, Sonia. (Org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR, Moysés. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. 2005.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, 13. Ed. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59-83

LIMA, Elieuzza Aparecida; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; VALIENGO, Amanda. Criança, infância e Teoria Histórico-Cultural: convite à reflexão. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 67-77, 2012.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro da; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Interfaces**, p. 16-20, 2010

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, Sevilha: Universidade de Sevilha, n. 8, p. 7-22 jan./abr. 2009.

MACENHAN, Camila. **A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil**. 186 p. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

MAGALHÃES, Cassiana; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Greice Ferreira da; MELLO, Suely Amaral; Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Crv, 2017. Cap. 16. p. 219-230

MARTINS, Francine de Paulo. **O ensinar na ótica de professoras de uma rede municipal de ensino: desafios, práticas e o sentido da escola**. 2014. Tese (Doutorado em educação) – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 2010.

MEIRELES, Cecília. **Giroflê, giroflá**. Editora Moderna, 2003.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 259-274, 2014.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação**, n. 50, p. 01-12, 2015.

_____. A Escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Crv, 2017. Cap. 6. p. 87-96.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Educação light, que palpito infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 11, 2000.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

OLIVEIRA, Ariadni da Silva de. “**Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**”: reflexões sobre especificidades da docência na infância. 2019.129p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

_____. Da formação dos supervisores cooperante a formação dos futuros professores de crianças: o ciclo da homologia formativa In: GUIMARÃES, Célia Maria (org.). **Perspectivas para educação infantil**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 03-31

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA, Marluce de Souza. **Produções subjetivas da ação docente: o movimento de articulação entre planejamento e currículo**. 2018. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018

OLIVEIRA, Magda Carmelita Sarat; TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise da. **Formação docente para a Educação Infantil: experiências em curso**. 2018.

OLIVEIRA, Midiã Olinto de. **A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil**. 2018. 300p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, SP, 2006.

_____. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, SP, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520**, n. 27, 2008.

PESSOA, Fernando. Tempo de Travessia. Disponível em : <http://oparaisodoamor.blogspot.com/2007/07/tempo-de-travessia-fernando-pessoa.html>

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PINAZZA, Mônica A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. **KISHIMOTO, TM; OLIVEIRA--FORMOSINHO, J.(Org.). Em busca de uma pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso**, p. 54-84, 2013.

RAMBO, Elsa Maria. Paulo Freire: diálogos no âmbito da Educação Infantil-estudo de caso do município de Concórdia-SC, 2000-2016. 2017.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 77-95, 2008.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. **Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche**. 2016. 253p. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

SANTOS, Creusa Oliveira et al. A indissociabilidade de cuidar e educar na Educação Infantil: um olhar sobre a modalidade creche. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, v. 3, n. 1, p. 213-226, 2015.

SILVEIRA, Andréa Moreira. **O processo identitário docente na Educação Infantil: entre constituições e prescrições**. 2006. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

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

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 551-571, 2013.

TONINATO, Tatiane Dalpério. **Formação Identitária de docentes da Educação Infantil**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Presidente Prudente, São Paulo. 2008.

TOSTA, Sandra Pereira. A violência na escola particular na rede de Minas Gerais–Brasil: desafios à formação de professores. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 1, n. 1, p. 67-74, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. IN: VEIGA, Ilma P. A. D. Ávila, Cristina. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, Papirus editora, 2008.

VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na Educação Infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, p. 131-154, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem** (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Martins Fontes. 2001.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

Anexo I – Tabela das pesquisas identificadas na busca no BDTD

Relação das pesquisas identificadas na busca no BDTD com os descritores: ensino, Educação Infantil e Docência, entre os anos de 2015 a 2020. Fonte BDTD – adaptado pela autora. Ano 2021.

N ^o	Titulo	Autores	Inst	Tip o	An o	U R L
01	Docência na Educação Infantil : a constituição subjetiva de professores	BARRIOS DÍAZ, Diego Andrés	UNB	D	2017	http://repositorio.unb.br/handle/10482/24351
02	Docência e Educação Infantil: condições de trabalho e profissão docente	OLIVEIRA, Tiago Grama de	UFMG	D	2017	http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AU9M69
03	A docência na Educação Infantil como ato pedagógico	CASTRO, Joselma Salazar de	UFSC	T	2016	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/173271
04	Docência em Educação Infantil: concepções e significados	MARTINS, Mariana Lima	UFG	D	2019	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10110
05	“Ser docente na Educação Infantil: entre o <i>ensinar</i> e o <i>aprender</i> ”: reflexões sobre especificidades da docência na infância	OLIVEIRA, Ariadni da Silva de	UNESP	D	2019	http://hdl.handle.net/11449/191246
06	A supervalorização da prática como enunciado da docência na Educação Infantil.	PENTEADO, Rosemeri Cavalheiro	UFPEL	D	2018	http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4456
07	O silenciamento das professoras e a socialização de gênero no	CAMARGO, Leniara Pellegrinello	UFPR	D	2019	https://hdl.handle.net/1884/65687

	cotidiano da Educação Infantil : relações entre docência e religião?					
08	Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na Educação Infantil	AGUIAR JÚNIOR, Josué Durval	PUC_SP	D	2017	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20328
09	Relações de gênero e docência na Educação Infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas	RAMOS, Maria Rita Neves	UFJF	D	2016	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2705
10	Alunos com autismo no ensino regular: caracterização e análise de repertórios profissionais da docência	PINTO, Anderleuza Viana	UNESP	D	2020	http://hdl.handle.net/11449/192710
11	Bom senso como prática docente na Educação Infantil	SILVEIRA, Catharina da Cunha	UFRGS	T	2019	http://hdl.handle.net/10183/202377
12	Docência na Educação Infantil em instituições educacionais no interior da Paraíba: práticas profissionais e representações sociais	COSTA, Kiara Tatianny Santos da	UFPE	T	2017	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26900
13	Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da Educação Infantil e do ensino fundamental - anos iniciais	PINHEIRO, Tarciana dos Santos	UFSCAR	D	2020	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12387

14	Aprendizagem da docência: o que revelam as trajetórias das professoras de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto	TOSTA, Tawana "dom" eneghi Orlandi	UFSCAR	D	2019	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11181
15	Docência em ciências da natureza nos anos iniciais de escolaridade: construção e articulação dos conhecimentos do professor	MARIA HELENA BLASBALG,	USP	T	2016	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30032017-155944/
16	Brincar na vida e na docência: trajetórias de formadoras(es) brincantes	ROSA, Alessandra de Campos e Silva	UFSCAR	D	2020	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12429
17	A prática reflexiva de uma professora e a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas	HORN, Daiane	UNIVATES	D	2017	http://hdl.handle.net/10737/2159
18	A emergência da Educação Infantil e o trabalho docente: um estudo da rede pública de <i>ensino</i> no norte do Tocantins	ARINALDA SILVA LOCATELLI,	UFMG	T	2018	http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BA8NP7
19	Docência na Educação Infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)	DE MARCO, Marilete Terezinha	UTFPR	T	2019	http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4674

20	Aprendizagem docente na Educação Infantil: <i>ensinar</i> e aprender em turmas multitudes	FONSECA, Karla Madrid	UFMS	D	2017	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15160
21	A profissionalização docente na Educação Infantil da Rede Municipal de <i>Ensino</i> de Curitiba	SALSAMENDI, Daniela Sanches	UFPR	D	2018	https://hdl.handle.net/1884/62522
22	A profissionalização docente na Educação Infantil da Rede Municipal de <i>Ensino</i> de Curitiba	SALSAMENDI, Daniela Sanches	UFPR	D	2018	https://hdl.handle.net/1884/62522
23	<i>Ensino</i> de ciências na Educação Infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade	COSTA, Edith Gonçalves	UFPA	D	2020	http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12726
24	O processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o <i>ensino</i> fundamental no município de São Carlos/SP	ARTUSSA, Lucimara	UFSCAR	D	2020	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12648
25	Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês	ARRUDA, Jeniffer de	UNESP	D	2016	http://hdl.handle.net/11449/135869
26	O registro reflexivo na Educação Infantil	SANTOS, Lia Mara dos	PUC_SP	D	2019	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22790

27	A profissionalização do docente masculino da Educação Infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos	BONIFÁCIO, Gabriel Hengstemberg	UFSCAR	D	2019	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11387
28	A formação inicial de professores em cursos de pedagogia em Goiás: contribuições para a Educação Infantil	SILVA, Kátia Braga Arruda	UFG	D	2017	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8219
29	Educação física com bebês: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis	VAROTTO, Mirte Adriane	UFSC	D	2015	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169299
30	Imagens em claro/escuro: o cenário do estágio não obrigatório na formação inicial de graduandas dos Cursos de Pedagogia	COSTA, Leide Dayana Pereira de Freitas	UFRN	D	2016	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22587
31	O pibid e a formação docente em educação física para a Educação Infantil	MARTINS, R. L. R.	UFES	D	2015	http://repositorio.ufes.br/handle/10/7304
32	Desenvolvimento da criatividade da criança: um diálogo com docentes da Educação Infantil	CANTO, Fernanda Soares Godoi Yano do	UNOESTE	D	2015	http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/178
33	Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil	DORTA, Natália Maria Pavezzi	UNESP	D	2017	http://hdl.handle.net/11449/152043

3 4	A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	OLIVEIRA, Midiã Olinto de	PUC_SP	T	2018	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20927
3 5	Articulação entre Educação Infantil e os anos iniciais do <i>ensino</i> fundamental : uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus	SONARA MARIA LOPES DE OLIVEIRA,	UEL	D	2019	http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000230693
3 6	Educação Infantil em Cristalina – Goiás: história, trabalho e identidade docente na perspectiva das professoras da rede municipal de <i>ensino</i>	VALE, Cleonice Moreira do	UFG	D	2018	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9247
3 7	Processos imaginativos de educadora quanto à docência a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika	BATISTA, Gessivânia de Moura	UFPE	D	2019	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34247
3 8	Os saberes das artes visuais na Educação Infantil: o olhar de uma professora numa Escola Pública Municipal de Natal/RN	MARANHÃO, “dom” inique Cristina Souza de Sena	UFRN	D	2016	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23243
3 9	Paulo Freire: diálogos no âmbito da Educação Infantil - estudo de caso do município de Concórdia - SC, 2000-2016	RAMBO, Elsa Maria	UFFS	D	2017	https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1587

40	Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer	HORN, Cláudia Inês	UNISINOS	T	2017	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6768
41	A natureza dos Saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil	MACENHAN, Camila	UEPG	D	2015	http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1173
42	O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil	GONÇALVES, Taynara Martins Resende	UFTM	D	2016	http://bdted.ufm.edu.br/handle/tede/954
43	Indústria cultural, Educação Infantil e trabalho docente : formação e atuação lúdica com crianças	DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA,	UEL	D	2019	http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000230847
44	Educação física, Educação Infantil e inclusão: repercussões da formação inicial	MACHADO, Valesca Felix	UFSM	D	2019	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19229
45	O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil	MARAFIGA, Andressa Wiedenhoft	UFSM	D	2017	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13967
46	O perfil do professor de música que atua na Educação Infantil e suas crenças de autoeficácia	RÖPKE, Camila Betina	UFRGS	D	2017	http://hdl.handle.net/10183/156393
47	Diferentes Olhares A Respeito Da Educação Infantil: Um Estudo Com Professores De Santa Maria-Rs	RODRIGUES, Joseane da Silva Miller	UFN	D	2019	http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/803

48	O formador de professores da Educação Infantil : a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente	SOUZA, Caren Regina Adur de	UFPR	D	2015	http://hdl.handle.net/1884/39119
49	Professores iniciantes/ingressantes na Educação Infantil : significados e sentidos do trabalho docente	SOUZA, Rosiris Pereira de	UNB	T	2018	http://repositorio.unb.br/handle/10482/34796
50	O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil	KENSCHIKOWSKY, Larissa	PUC_SP	D	2020	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22999
51	Um desconhecido a porta: os discursos das professoras da Educação Infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente	FERREIRA, Silvéria Nascimento	UFPE	D	2015	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17346
52	As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo	SCHMEING, Leila Bitencourt	PUC_SP	D	2019	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22585
53	As representações sociais de famílias sobre professoras (es) da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/Maria	FREITAS, Maria Aparecida de	PUC MINAS	T	2017	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_Freitas_MA_1.pdf

	Aparecida de Freitas da Silva ; orientador: Lorene dos Santos					
54	Produções subjetivas da ação docente : o movimento de articulação entre planejamento e currículo	OLIVEIRA, Marluce de Souza	UNB	D	2018	http://repositorio.unb.br/handle/10482/34187
55	Atendimento educacional especializado para a Educação Infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul : Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maira e Uruguaiana	SANTOS, Joseane Frasson dos	UFRGS	D	2017	http://hdl.handle.net/10183/168868
56	Os aprenderesfazerdocentes na Educação Infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE	SILVA, Thiago Gonçalves	UFPE	D	2018	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32832
57	Avaliação na Educação Infantil: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras	FURTADO, Ana Paula Azevedo	UFC	D	2016	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19669

58	Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física : análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas	NADOLNY, Lorena de Fatima	UFPR	T	2016	http://hdl.handle.net/1884/43254
59	Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco	CERMINARO-DERISSO, Maria Cecília	UFSCAR	T	2020	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13999
60	Estágio supervisionado em música: articulando conhecimentos na construção da docência	SPERB, Leonardo Martins	UFSM	D	2017	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15529
61	Aprendizagem docente das egressas dos cursos de pedagogia: docência com a infância	FLEIG, Maria Talita	UFSM	T	2017	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15078
62	A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras	DEMETRIO, Rubia Vanessa Vicente	UFSC	D	2016	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167723
63	Relação universidade e educação básica : impactos do PIBID na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil	VIVIANE APARECIDA BERNARDES DE ARRUDA,	UEL	D	2019	http://www.biblioteca digital.uel.br/document/?code=vtls000231167

64	Professores Homens Na Educação Infantil Do Município Do Rio De Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias E Histórias	RODRIGO RUAN MERAT MORENO,	PUC RIO	D	2017	https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=31131@1 https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=31131@2
65	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na alfabetização	SOUSA, Fernando Santos	UNB	D	2017	http://repositorio.unb.br/handle/10482/31583
66	Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schütz	CARVALHO, Ana Márcia de Oliveira	UNESP	D	2015	http://hdl.handle.net/11449/132560 http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/16-12-2015/000856020.pdf
67	Características Da Aprendizagem Docente De Professores Que Ensinam Matemática: Articulações Em Uma Comunidade De Prática	BEMME, Luis Sebastião Barbosa	UFN	T	2020	http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/872
68	Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de	CARDOSO, Luciana Cristina	UFSCAR	T	2016	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7787

	formação : o terceiro espaço					
69	Segunda licenciatura em Pedagogia: contribuições e ressignificações no exercício da docência nas vozes de professores licenciados	LARIEIRA, Kátia Cilene Antunes Ferreira	PUC_SP	T	2020	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23600
70	A construção de saberes experienciais por egressas do PIBID, nos primeiros anos da docência/Lenir Pimenta Dutra; orientador : Lorene dos Santos	DUTRA, Lenir Pimenta	PUC MINAS	T	2017	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DutraL_P_1.pdf
71	Olhares para a formação dos cursos de pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche	CESTARO, Patrícia Maria Reis	UFJF	T	2019	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11379
72	Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música: narrativas de professores formadores em cursos de pedagogia da UAB	SOUZA, Zelmielen Adornes de	UFSM	T	2018	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13610

73	Análise do curso de pedagogia : formação docente para o <i>ensino</i> de matemática no <i>Ensino Fundamental</i>	RIBEIRO, José Augusto	UFABC	D	2016	http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=105992
74	O aluno \em inclusão\ no discurso docente	SÂMARA GURGEL AGUIAR,	USP	D	2016	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30112016-152543/
75	Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais	DUARTE, Alisson José Oliveira	UFTM	D	2017	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/452
76	Cuidar/educar: formação de profissionais de creche em contexto de Extensão Universitária	MARTINS, Andressa de Oliveira	UFSCAR	T	2020	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13800
77	Novos panoramas para o <i>ensino</i> Religiosos: Uma análise do modelo das Ciências da Religião para o <i>Ensino Religioso</i> nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da transdisciplinaridade, transreligiosidade e pluralismo religioso	SILVA, Ronald Lima da	METODISTA	D	2017	http://tede.metodista.br/jsui/handle/tede/1661

78	Autoeficácia no trabalho docente : o uso de tecnologia digital e virtual no processo de <i>ensino e aprendizagem</i>	SOUZA, Sandra Lúcia Pacheco de Almeida Costa	UNITAU	D	2015	http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/400
79	Percepções de futuros pedagogos acerca de sua formação matemática : estudo com licenciandos de dois cursos de Pedagogia de Minas Gerais.	SOUTO, Nayara Mariano	UFOP	D	2016	http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/7108
80	Reflexões sobre o <i>ensino</i> de libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas	SOUSA, Danielle Vanessa Costa	UFSC	D	2017	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182694
81	Desenvolvimento de revistas didáticas como estratégia lúdica para o <i>ensino</i> da morfofisiologia do sistema endócrino	SILVA, Jefferson Lima da	UFRJ	D	2019	http://hdl.handle.net/11422/11092
82	Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício	FERRAZ, Roselane Duarte	UFPE	T	2016	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25515
83	O olhar docente sobre o material pedagógico e o curso de formação continuada do Universitário	BALSALOBRE, Ronaldo Gonçalves	PUC SP	D	2018	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21619

	Sistema Educacional					
84	Formação de docentes em nível médio e o <i>ensino</i> de ciências: estudo de caso de um curso da região Oeste do Paraná	NEUMANN, Sofia	UNIOESTE	D	2015	http://tede.unioeste.br/handle/tede/3297
85	Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de educação física: pré-escola e anos iniciais do <i>ensino</i> fundamental	ZANOTTO, Luana	UFSCAR	T	2019	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12005
86	Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do <i>ensino</i> fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente	LIMA, Ana Paula de	UNESP	T	2019	http://hdl.handle.net/11449/181375
87	A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia	SILVA, Carolina Barbosa da	UNISUL	D	2015	http://www.riuni.unisul.br/handle/12345/598
88	Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores	MODESTO, Ester	UFTM	D	2016	http://bdt.d.uftm.edu.br/handle/tede/969
89	Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos	FLORES, Vinicius Martins	UFRGS	D	2015	http://hdl.handle.net/10183/132844

90	Fundações empresariais e escola pública: um estudo sobre as implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale para o trabalho docente	GRAZIELE MEIRE DE ALMEIDA,	UFMG	D	2016	http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AQNQ4W
91	A corporeidade criança vai à escola?	SANTOS, José Carlos dos	UFTM	D	2019	http://bdt.d.uftm.edu.br/handle/tede/683
92	Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação	PRÍNCEPE, Lisandra Marisa	PUC SP	T	2017	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20409
93	Recordando sobre o brincar na infância de professores participantes de um processo de formação lúdica	FERRONI, Carla de Oliveira	UFSCAR	D	2018	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9918
94	Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo	YUNA LELIS BELEZA LOPES,	USP	D	2019	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-22072019-113309/
95	PIBID: construindo caminhos para prática docente em educação física	REIS, Luna Aparecida Gonçalves dos	UFTM	D	2019	http://bdt.d.uftm.edu.br/handle/tede/836

96	Análise do comportamento e formação de pedagogos : contribuições a partir do exame das Diretrizes Curriculares Nacionais	LAÍÍS BEIRIZ ROCHA SUHETT,	UEL	D	2017	http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000212296
97	A 'infância como conteúdo formativo' no curso de pedagogia: tendências, dilemas e possibilidades	SILVA, Letícia Cunha da	UFSC	D	2016	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/168062
98	Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais	SOBREIRA, Vickele	UFTM	D	2015	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/331
99	De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores : olhares infantis	NATHALIA MARTINS,	UEL	D	2018	http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218555
100	Boas) Práticas Na Creche: Miradas Emergentes Sobre A Criança E A Infância	NASCIMENTO , BEATRIZ DA SILVA FALEIRO DO	METODISTA	D	2017	http://tede.metodista.br/jsui/handle/tede/1677
101	Um Estudo Sobre Os Saberes Formativos Do Formador De Professores De Matemática Do Curso De Licenciatura Em Pedagogia	UTSUMI, LUCIANA MIYUKI SADO	METODISTA	T	2016	http://tede.metodista.br/jsui/handle/tede/1629
102	O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso	AMORIM, Aline Diniz de	UNESP	D	2016	http://hdl.handle.net/11449/148699

	de Pedagogia da UNESP/Bauru					
103	A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas	PAGNAN, Katiane Beatriz Silva	UFTM	D	2016	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/964
104	Moralidade na adolescência em situação escolar: desenvolvimento e julgamento moral	MACEDO, Alex Araujo	UFTM	D	2015	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/252
105	A autobiografia como metodologia para uma história da disciplina arte no Brasil: vida e formação de uma arte/educadora	LANZI, Lucirene Andréa Catini	UNESP	T	2016	http://hdl.handle.net/11449/147098
106	Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da licenciatura em pedagogia da universidade estadual de Ponta Grossa- PR	KAILER, Priscila Gabriele da Luz	UEPG	D	2016	http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1207
107	O Professor Iniciante na Profissão Docente na Escola do Campo na Amazônia	SANTOS, Patrícia Mascarenhas dos	UFOPA	D	2018	https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/264
108	Divulgação científica no Museu Amazônico: uma oportunidade de democratização da ciência	VASCONCELLOS, Regina Lucia de Souza	UEA	D	2016	http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/2495

109	O estágio curricular na formação inicial de professores de educação física no estado de Mato Grosso	ALMEIDA, Francisca Franciely Veloso de	UFMT	D	2015	http://ri.ufmt.br/handle/1/155
110	As Representações De Alunos De Um Curso De Pedagogia A Distância Sobre Linguagem Docente E Dialogicidade	BAFFA, Alda Mendes	METODISTA	T	2016	http://tede.metodista.br/jsui/handle/tede/1623
111	Valorização do trabalho docente nas políticas públicas: um estudo dos servidores do magistério no município de Barro Alto/Goiás	COUTINHO, Viviane Divina Ferreira	PUC_G O	D	2020	http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4565
112	Formação continuada de professores da educação básica em contextos integrados: entre a universidade e a escola	CARDONA, Marcia Pires	UFMS	D	2019	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/20682
113	A formação matemática de acadêmicos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina: limites, desafios e possibilidades	OLIVEIRA, Fábio da Costa	UFSC	D	2018	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193499
114	Professores e famílias não convencionais: uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema	OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de	UNESP	T	2016	http://hdl.handle.net/11449/139501

115	A Disciplina De Libras Na Formação Do Pedagogo Da Universidade Estadual Do Centro-Oeste - Unicentro: Constituição, Locus E Contribuição	KENDRICK, Denielli	UEPG	D	2017	http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2440
116	O estágio curricular no contexto da EaD : a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo	KUHN, Ana Paula	UFMT	T	2019	http://ri.ufmt.br/handle/1/1896
117	Viajando pela educação da primeiríssima infância : sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche	RODRIGUES, Sílvia Adriana	UFMS	T	2016	https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2979
118	O Curso De Pedagogia No Plano Nacional De Formação De Professores (Parfor): Análise De Projetos Pedagógicos Do Curso (2010-2013)	CAMARGO, Vanda Francisco	PUCGO	D	2016	http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3596
119	Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça	SILVA, Kelly da	UFJF	T	2020	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11729
120	Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os	RODRIGUES, Silvia Adriana	UNESP	T	2016	http://hdl.handle.net/11449/144379

saberes e as práticas pedagógicas na/da creche						

Anexo II – Produto Educacional

ISABEL CRISTINA DORNELAS DA COSTA

PRODUTO EDUCACIONAL

***“TRAVESSIA PEDAGÓGICA”*: PARA QUÊ , POR QUÊ E COMO TRABALHAR COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

LAVRAS – MG

2022

Produto Educacional apresentado como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras.

ISABEL CRISTINA DORNELAS DA COSTA

“*TRAVESSIA PEDAGÓGICA*”: PARA QUÊ , POR QUÊ E COMO TRABALHAR COM
CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras – FAELCH da Universidade Federal de Lavras como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Francine de Paulo Martins Lima

Lavras – MG
2022

APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional intitulado “*Travessia Pedagógica: Para Quê , Por Quê e Como Trabalhar com Crianças na Educação Infantil*”, integra os resultados da pesquisa “*A docência e o ensinar na pré-escola uma revisão de literatura a partir de teses e dissertações de 2015 a 2020*”, desenvolvida pela mestranda Isabel Cristina Dornelas da Costa e sua orientadora professora Dr^a Francine de Paulo Martins Lima¹⁰ do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)¹¹, na modalidade de Mestrado Profissional, no ano de 2020-2022, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente, práticas pedagógicas e inovações. O trabalho está vinculada ao grupo de pesquisa do CNPq intitulado: Grupo de Pesquisa sobre formação docente e práticas pedagógicas (FORPEDI)¹².

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica exploratório - explicativa que teve como objetivo investigar o que a literatura sinaliza sobre a docência e o ensinar na Educação Infantil com vistas a superação da docência como um simples *dom*. A pesquisa permitiu explicitar possibilidades de organização do *ensino*, na Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural, com base nas práticas pedagógicas descritas em teses e dissertações produzidas no período de 2015 a 2020. A realização da pesquisa ampara-se nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, valendo-se de contribuições de autores brasileiros contemporâneos que colaboram com o tema desta instigação, são eles: Alessandra Arce (2013; 2006, 2020); Juliana Pasqualine (2010, 2015), Sonia Kramer (2005, 2009), Ana Beatriz Cerizara (2004), Mônica Appezzato Pinazza (2005, 2014) entre outros, que vão se debruçar alguns estudos nas especificidades da docência nesta etapa, como Julia Oliveira-Formosinho (2002), Tizuko Morchida Kishimoto (2005).

Ao questionar o ensino e a docência ana etapa da Educação Infantil, buscou-se identificar os saberes necessário aos professore para atuar nesta etapa. O problema de pesquisa originou-se a partir de inquietações da pesquisadora ao refletir sobre suas próprias experiências

10 É professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação do Departamento de Gestão Educacional, teorias e Práticas de Ensino (DPE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), líder do grupo de Pesquisa sobre Formação docente e práticas pedagógicas - FORPEDI CNPq/UFLA; e do Laboratório de Didática LabFor/UFLA. É coordenadora da Brinquedoteca do Curso de Pedagogia da UFLA desde 2017. Atua como diretora da Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino da DADE (gestão 2020-2024), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD/UFLA.

11 Site do PPGE/UFLA: https://sigaa.ufla.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?lc=pt_BR&id=2027

12 Para conhecer o FORPEDI acesse o site <http://www.nucleoestudo.ufla.br/forpedi/> ou as redes sociais Instagram [@forpedidedufla](#) e Facebook [Forpedi Ded Ufla](#)

profissionais enquanto professora, articulando-se, posteriormente, a sua formação. A investigação buscou trabalhos nos quais o *ensino* na Educação Infantil, é fundamentado nas bases teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural, e nos quais encontramos evidências do exercício da docência direcionado a prática pedagógica intencional e sistematizada as quais promovam aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre 4 e 5 anos de idade. A coleta e seleção do material ocorreu em fontes digitais, sobretudo na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) resultou em quatorze dissertações e teses que descreveram ou analisaram práticas de ensino concretas no cotidiano da Educação Infantil. Dessa análise sistematizamos: Dessa análise sistematizamos: (1) princípios da docência: no qual evidenciamos as pesquisas que analisaram práticas de ensino que discutiram o papel da docência; (2) consequências da experiência e das subjetividades – trabalhos que apontam evidências da trajetória pessoal e profissional que constituem a docência e tem desdobramentos nas práticas de ensino e (3) saberes e fazeres na Educação Infantil – trabalhos evidenciam os saberes e fazeres que são mobilizados pelos professores ao ensinar crianças na etapa da Educação Infantil. A investigação realizada nos permite afirmar que é possível pensarmos em práticas de ensino na Educação Infantil e na docência comprometida com as especificidades da criança e que esta, deve constituir um roteiro intencional para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Concluímos, ainda, que a docência com crianças pequenas deve estar alicerçada em uma teoria que subsidie a prática para superação da docência como simples dom.

O Produto Educacional “Travessia Pedagógica”, construído a partir dessa investigação, amplia e exemplifica a atuação pedagógica da docência na Educação Infantil e propicia o reconhecimento de diferentes tempos e espaços formativos disponíveis na Web.

Aa criação de um folder intitulado “Travessia Pedagógica” no qual apresentamos “lugares para se visitar” que possuem como foco, a etapa da Educação Infantil e as infâncias ou seja, orientações para o desenvolvimento proposições de experiências e vivências em situações de ensino para o desenvolvimento em escolas de Educação Infantil. Propomos pequenas travessias, e como diria o autor Fernando Pessoa, em seu poema “Tempo de Travessia”:

há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Mas não se pode apenas “passar” pelas coisas, é possível ter o desejo de “morar em cada coisa”, compreende-la em todas as suas dimensões. O que propomos, é um movimento reflexivo, teórico, de atenção aos detalhes, de participação, de verificação e criticidade dos fatos, de vidas e de compreensão e leitura do mundo. Travessia significa “Ação de atravessar de lado a lado uma região, um rio, um mar”. O que nos remete a viagem e da necessidade de estar em movimento. A experiência da viagem reforça uma das características da obra de Cecília Meireles, a presença do movimento, do deslocamento seja pelo levar das ondas, dos ventos ou da imaginação. Mas não basta ver é preciso experimentar. Esperamos provocar em nossos leitores uma postura de viajante nesta travessia, como cita Cecilia Meireles:

Grande é a diferença entre o turista e o viajante. O primeiro é uma criatura feliz, que parte por este mundo com a sua máquina fotográfica a tiracolo, o guia no bolso, um sucinto vocabulário entre os dentes: seu destino é caminhar pela superfície das coisas, como do mundo, com a curiosidade suficiente para passar de um ponto a outro, olhando o que lhe apontam, comprando o que lhe agrada [...] O viajante é criatura menos feliz, de movimentos mais vagarosos, todo enredado em afetos, querendo morar em cada coisa, à origem de tudo, amar loucamente cada aspecto do caminho, desde as pedras mais toscas às mais sublimadas do passado, do presente e até do futuro – um futuro que ele nem conhecerá (MEIRELES, 2003, p.256, grifo nosso)

É possível afirmar que o desejo de “morar em cada coisa” metaforicamente se aproxima do processo de imersão que um pesquisador realiza ao longo do desenvolvimento de uma pesquisa. O que, de certa forma, vai ao encontro de sua concepção de viagem como uma outra forma de reflexão.

Considerando que tratamos de resultados do projeto de pesquisa desenvolvido no mestrado profissional que buscou através de uma revisão de literatura saberes e fazeres necessários para a atuação profissional na Educação Infantil, pode-se indicar travessias formativas que colaborem para o desenvolvimento de práticas docentes numa perspectiva de ensino. De modo geral, este produto Educacional tem como objetivo evidenciar e que enfatizar a necessidade de se conhecer as condições sociais, culturais e históricas nas quais a Teoria Histórico-Cultural foi e vem sendo consolidada, para a compreensão do tipo de escola, ensino e docência que podemos fomentar no âmbito da Educação Infantil.

Portanto, este Produto Educacional tem potencialidade de promover aos interessados no ensino na Educação Infantil o acesso as produções científicas, aproximar dos principais expoentes teóricos na contemporaneidade, ampliar os repertórios de práticas pedagógicas e fomentar, por meio da divulgação do folder, a formação continuada.

E de onde vem a inspiração para a elaboração deste Produto Educacional? Da própria pesquisa! Ao realizar uma pesquisa de natureza bibliográfica exploratório percebeu-se que há em diversos Bancos de Teses e Dissertações com uma gama enorme de trabalhos desenvolvidos, bem qualificados e fundamentados teoricamente, porém, observa-se que os mesmos circulam nos meios acadêmicos e encontram dificuldades de alcançar seus principais objetivos: o professor! Não se trata de resumir uma longa pesquisa em uma frase, mas de provocar a “pesquisa da pesquisa”, indicar caminhos para a ampliação e aprofundamento do conhecimento, direcionar olhares e abrir espaços para o que tem sido produzido pela academia.

Decidimos unir duas questões relevantes para o desenvolvimento deste produto: a popularização, fácil acesso e gratuidade das redes sociais (Instagram, Facebook entre outros) com a *expertise* que a mestrandia possui com as Tecnologias Digitais para desenvolver este Produto Educacional. Partimos do contexto tecnológico a nossa volta, cada vez mais midiático, no qual o imediatismo é inerente em muitas situações nos quais as pessoas fazem a busca do "agora", “do rápido” “do prático”, “do aplicável” sem pensar nas consequências, muitas vezes sem paciência para selecionar o conteúdo mais apropriado e tão pouco discernimento teórico metodológico. Por outro lado, para aqueles que estão envolvidos com pesquisas e estudos no campo educacional, oportuniza-se um momento de partilha, de trocas de informações e de ampliação de repertório com vistas ao desenvolvimento da docência na Educação Infantil.

Outra possibilidade que se apresenta ao elaborar este Produto Educacional é a de replicabilidade. Nas unidades seguintes, apresentaremos os caminhos para se colocar em prática este Produto Educacional, os desafios, as possibilidades, os pontos fortes e os pontos fracos do uso das redes sociais como espaço de interlocução com a sociedade.

Há muitas possibilidades de aplicação do folder “Travessia Pedagógica”: na formação inicial e continuada, em cursos e até mesmo nas instituições de ensino e até mesmo com as famílias. Os professores, em particular, podem criar hábitos de percorrer por essas indicações e aos poucos ir incorporando os conteúdos em seus planos de aula e atividades, criando um sentimento de pertencimento, reduzir estereótipos e desenvolver ações significativas as crianças.

UNIDADE I - PARA QUE , POR QUE E COMO DESENVOLVER PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Não há saber mais ou saber menos:
há saberes diferentes. Paulo Freire.*

Recentemente, o contexto de isolamento social causado pela Pandemia da COVID-19, houve um investimento significativo no uso educacional de tecnologias digitais com a expectativa que estas minimizariam os efeitos da pandemia na educação. Mas bem antes da pandemia, Moran (2010) apontava em seus estudos que as tecnologias digitais poderiam fomentar a ampliação do conceito de aula, de tempo e espaço e que para isso, seria importante que o professor buscasse integrar metodologias tradicionais com metodologias inovadoras como por exemplo: a escrita com imagem, o texto linear com hipertexto, o encontro virtual com o encontro presencial, tudo isso em um processo dinâmico de aprender pesquisando e o professor como um mediador desse processo.

Em seu livro, Paulo Freire afirma que “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes e dois anos depois, Moran (2012, p.07) complementa a mesma citação dizendo que “A escola é pouco atraente.” Com base em seus estudos, temos que a escola não oferece atrativos e é desmotivante para os estudantes e em sua maioria, encontra-se afastada de suas realidades. Ainda de acordo com este autor, “Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino” (MORAN, 2012, p. 08).

As escolas e as Universidades ainda estão presas aos modelos tradicionais de ensino, onde submetem seus estudantes a métodos engessados, pouco flexíveis, repetitivos e monótonos. É certo que muitos desses estudantes estão plenamente conectados e imersos em um mundo virtual que já faz parte de seu cotidiano (desde o berço), as suas relações e interações com o mundo já não são as mesmas, pois estes se comunicam e atualizam-se constantemente através das tecnologias digitais que estão disponíveis e crescem a todo o momento na sociedade moderna. Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Por sua vez, estudantes sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da

participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações on-line, enfim, da variada oferta de serviços digitais. (MORAN, 2012, p. 9 e 10).

Por este motivo, defendemos a ideia de que as Universidades e tudo aquilo que elas produzem de conhecimento podem e devem se conectar e preparar para um novo perfil de publicização de seus trabalhos e estudos, o que poderia torná-las ainda mais completas. É preciso oferecer a sociedade uma nova forma de acesso ao que se produz nas universidades, complementar a extensão pois para Moran (2012, p.10) “Podemos aprender estando juntos fisicamente e também conectados, podemos aprender no mesmo tempo e ritmo ou em tempos, ritmos e formas diferentes”.

Articulando a essas ideias, as Redes Sociais surgem como uma possibilidade pois possuem elevada audiência no Brasil, em especial, o Instagram, Facebook, o Youtube e o Twitter. Confirmando esta afirmativa, (Patrício & Gonçalves, 2010) revelam que os estudos desenvolvidos no Campo Educacional e em outras áreas do conhecimento demonstraram as potencialidades de articulação das redes sociais e outros espaços na Web, como repositórios educacionais, na medida em que permitem a aproximação entre estudantes, professores, gestores, empresas e comunidade. Nos estudos de Capobianco (2010), observa-se que ferramentas como o Instagram, Facebook e o Youtube oferecem recursos para potencializar os processos de ensino e aprendizagem na área da educação abrindo novas possibilidades para complementar o ensino formal. Por conta das características e conteúdos digitais que vamos compartilhar neste Produto Educacional, o Folder “Travessia Pedagógica” fará essa ponte com os conteúdos digitais que discutem a Educação Infantil.

Mas nosso público não são as crianças. Mas sim o adulto! Seja os responsáveis por elas ou ainda aqueles se dedicam aos estudos sobre a infância. Considera-se portanto que este Produto Educacional pode favorecer um diálogo contínuo com os adultos e conseqüentemente para as crianças, por meio do compartilhamento e da partilha, na medida em as travessias vão apontar diferentes modos de interagir e ensinar as crianças, seja nos espaços formais ou informais, assim como outras maneiras de articular as relações das crianças entre si e destas com os adultos nos muitos processos de ensino e aprendizagem.

UNIDADE II – A TRAVESSIA NA PRODUÇÃO DA DISSERTAÇÃO

2.1 Entendendo o mundo à nossa volta: que travessia é essa?

Ao realizar uma busca simples pelas redes sociais e sites de buscas, a #EducaçãoInfantil retorna milhares de perfis, canais e conteúdos sobre o assunto. São teses e dissertações de Programas de diversas áreas: Educação, Letras, Psicologia, História, Filosofia, Linguística, Medicina, Ciências Sociais, Comunicação Social, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Música e muitos outros. Encontramos professor, estudantes em formação, gestores, instituições privadas e públicas, mães, doulas, médicos, advogados entre outros profissionais discutindo e produzindo materiais sobre as infâncias. Porém, é com o aprofundamento e articulação à estudos teóricos que poderemos fazer boas escolhas.

Obviamente, exemplos de equívocos nesta direção não nos faltam, inclusive, pois, na busca pelo engajamento e repercussão rápida, os produtores de conteúdo, replicam informações para ver, para passar por ali e ganhar uma curtida (o turista) e não conseguem fazer com que os leitores queiram “morar em cada coisa” (o viajante).

Diante desse cenário, professores e profissionais da educação, vivem em um ritmo acelerado, cheio de atribuições e cobranças, que os coloca diante do desafio de fazer escolhas, de trazer “coisas novas” e por isso, vive em constante viagem por lugares inóspitos, desconhecidos, por caminhos contraditórios.

Partindo do pressuposto que há uma constate necessidade de saber e conhecer mais sobre a etapa da Educação Infantil, e que estes saberes devem estar bem fundamentados nos princípios básicos de desenvolvimento da criança e que, os desdobramentos da teoria em práticas é um processo contínuo e que requer muitas idas e vindas, o nosso Produto Educacional é um ponto de partida para que os leitores possam construir seus próprios caminhos.

2.2 Primeiros passos: o que vai para o Folder “Travessia Pedagógica”?

O Produto Educacional intitulado “*Travessia Pedagógica: Para Quê , Por Quê e Como Trabalhar com Crianças na Educação Infantil*”, integra os resultados da pesquisa “*A docência e o ensinar na educação infantil: uma revisão de literatura a partir de teses e dissertações de 2015 a 2020*”, que culminou na produção de uma dissertação. Diversos estudos subsidiaram essa pesquisa e neles, foi possível identificar importantes conceitos e proposições que permeiam o universo da Educação Infantil.

Antes disso, preciso contar uma história. Durante o processo de seleção dos trabalhos

que seriam analisados, estava com as folhas de rosto com os metadados (Título, Autores, Orientador, Banca, Ano, Vínculos Institucionais, Resumo) dos trabalhos encontrados na busca realizada em um Banco de Teses e Dissertações. Para seleção, realizava a leitura do resumo e percorria o trabalho completo buscando possibilidades de articulação com a pesquisa a ser realizada. Estava na escola na qual atuo como supervisora pedagógica quando três professoras adentraram a minha sala. Conversando, uma delas me perguntou: “- *mas o que é isso que você está fazendo?*” Respondi explicando todo o meu percurso metodológico. A outra professora, que segurava nas mãos as impressões completou dizendo: “- *se eu tiver que fazer isso tudo para achar o que eu preciso para dar aula...eu desisto*”. Sorriam e pegaram os celulares e começaram a me mostrar perfis no Facebook, Instagram e no Pinterest nos quais elas encontravam materiais, proposições de projetos e referenciais para escrever relatórios, participar de editais entre outros. E ainda completaram: - “ *sabe o projeto das famílias? Aquele edital? Tirei as ideias desse perfil aqui, olha! Eu deixo tudo salvo. Tem umas ideias muito boas.*” E todas concordaram. Por fim disseram, que não conheciam o site de trabalhos científicos (bancos de teses e dissertações).

Ora, diante desse contexto, algumas questões permearam os nossos pensamentos: quais estratégias poderíamos adotar para aumentar a apropriação dos trabalhos científicos? Como provocar a curiosidade e a busca por tais trabalhos? Como promover o acesso a um estudo longo e complexo? Metaforicamente, como o viajante escolhe seu destino?

Ao divulgar um estudo científico, é fundamental ir além das tradicionais apresentações em congressos. Outras opções são: compartilhar o conteúdo em redes sociais (acadêmicas ou não), conceder entrevistas a portais, jornais, rádio e TV; elaborar *post* para sites; participar de podcasts; produzir vídeo para Youtube e outras plataformas e disponibilizar o arquivo para download em repositórios científicos. As Universidades possuem canais de divulgação científica e ainda temos outros repositórios específicos, como Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sendo estes muito restritos ao universo acadêmico.

Verificamos, portanto, que são muitas as possibilidades de postagem: pode-se convidar os pesquisadores para apresentar suas pesquisas, realizar *lives*, indicar publicações, divulgar formações e eventos, convidar os seguidores a refletir sobre determinados conceitos, lançar questionamentos, compartilhar experiências educacionais exitosas e tudo aquilo que de certa forma, estiver relacionado à docência e aos processos de ensino e aprendizagem de crianças. O

fato é que isto já tem sido feito e ficou ainda mais intenso no período da Pandemia. Vejamos alguns exemplos:

- **Canal Reunião Pedagógica: um espaço para diálogos teórico-práticos sobre os dramas e alegrias de ser professora na educação infantil.** Sob a direção de Juliana C. Pasqualini (uma das nossas principais referências na construção do referencial teórico da dissertação) e Maria Cláudia Saccomani. O canal possui quase 3 mil inscritos e possui quatro playlists: (1) Fica a dica; (2) Conte Outra; (3) Inspire-se e (4) Bora Estudar?. Os Títulos já nos dão algumas dicas sobre os conteúdos abordados no Canal. De formas diferentes, as “youtubers” professoras e pesquisadoras, abordam as relações entre a psicologia histórico-cultural e a defesa do ensino na educação infantil e percorrem diferentes obras e autores para subsidiar suas produções. Há também bate papos com autores e dicas de proposições para se desenvolver com crianças.

Links:

Canal no Youtube: Reunião Pedagógica ([Clique Aqui](#))

Perfil no Instagram: @reuniaopedagogica ([Clique Aqui](#))

Página no Facebook: Reunião Pedagógica ([Clique Aqui](#))

- **Canal a Cor do Lápis:** o canal é mantido pela professora Júlia Rosa e disponibiliza materiais para pensarmos a ação docente e a Formação de professores na Perspectiva histórico-cultural. É possível acessar o perfil no Instagram e o site. Ela ainda mantém um grupo no telegram que pode ser acessado a partir dos dois canais. Nele é possível tirar dúvidas e trocar experiências com os colegas.

Links:

Perfil no Instagram: @acordolapis ([Clique Aqui](#))

Site: <https://acordolapis.com.br/> ([Clique Aqui](#))

Cobrir todo conteúdo disponível na internet é impossível. Destacamos aqueles que podem de fato contribuir para um ensino de qualidade na etapa da Educação Infantil é desafiador, ainda mais quando não se tem tempo disponível para uma pesquisa mais aprofundada ou quando se tem pouca afinidade com as tecnologias digitais. Mas saiba que com as indicações acima, estamos certas de que o professor e/ou estudante que deseja compreender um pouco mais sobre a Educação Infantil, poderá superar todas essas dificuldades.

O entendimento científico produzidos pelas Universidades, Grupos de Pesquisas e estudos realizados nos diversos programas de pós graduação e graduação, podem ter desdobramentos que culminem na apropriação mais tangível pelo professor, ou seja, esses canais de comunicação aqui listados, são frutos desses trabalhos.

A travessia por esses espaços certamente abrirá novos caminhos e possibilidades de aprendizagem. Portanto, convidamos o leitor, a construir a sua própria jornada!

Segue abaixo o folder completo:

Travessia Pedagógica

PARA QUÊ, POR QUÊ E COMO TRABALHAR COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Foque em um tópico

Para fazer a nossa travessia você precisará ter bem clara a concepção de ensino e docência a que se refere nossos estudos.

2. Convidamos você a descobrir o que se tem produzido sobre Educação Infantil a luz da Teoria Histórico-Cultural (THC)

THC e Ed Infantil

Nossas indicações dispõe várias formas de acesso: instagram, facebook, youtube, whatsapp, telegram e outras redes sociais. Escolha a que você tem mais familiaridade.

3. Por onde devo começar?

Quando palavras não são suficientes, use # para buscar conteúdos relacionados ao tema.

Use a #EducaçãoInfantil

Pronto?

Que tal experimentar a nossa travessia.

Referências

Resultado da pesquisa "A docência e o ensinar na educação infantil: uma revisão da literatura a partir de teses e dissertações de 2015 a 2020. Autora Isabel Cristina Tomaz de Costa. Orientadora Profa. Drª Francine de Paulo Martins Lima

Para saber mais...

O Produto Educacional intitulado "Travessias Pedagógicas Para Quê, Por Quê e Como Trabalhar com Crianças na Educação Infantil" integra os resultados da pesquisa "A docência e o ensinar na educação infantil: uma revisão da literatura a partir de teses e dissertações de 2015 a 2020", que se dedica na produção de uma dissertação final, para saber mais, apresentamos as três pesquisas que foram produzidas no nosso estudo.

Para acessar faça login no Instagram

- 1. Docência na Educação Infantil: a constituição subjetiva de professores**
- 2. Docência e Educação Infantil: condições de trabalho e profissão docente**
- 3. "Ser docente na Educação Infantil, ensinar e aprender": reflexões sobre especificidades da docência na infância**
- 4. Docência na Educação Infantil em instituições educacionais no interior do Paraná: práticas profissionais e representações sociais**
- 5. Docência na Educação Infantil proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública de município de Marilândia (PR)**
- 6. Aprendizagem docente na Educação Infantil: ensinar e aprender em turmas multisseriais**
- 7. Saberes relacionais e profissionais de docentes na Educação Infantil**

Para saber mais...

- 8. A inserção profissional e a situação docente na Educação Infantil**
- 9. A natureza dos Saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil**
- 10. Um desconhecido a partir os discursos das professoras da Educação Infantil sobre o ser, ensinar e fazer docente**
- 11. Práticas subjetivas da ação docente: o movimento de articulação entre planejamento e currículo**
- 12. Aprendizagem docente das expressões discursivas de pedagogos do ensino de infância**
- 13. Viagens pela educação da primeira infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na vida che**

As pesquisas foram realizadas na Plataforma Bibliotecária Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), quer fazer uma pesquisa também?

Clare Aparecida de Souza

Para Acesso ao Folder Digital: [clique Aqui](#)

O folder oferece links para diversas redes sociais, entre elas, Instagram, Facebook e Twitter e conta também com plataformas de músicas e repositórios de teses e dissertações.

Considerações Finais: a primeira de muitas travessias

Partimos dos estudos já realizados que integra os resultados da pesquisa “A docência e o ensinar na educação infantil: uma revisão de literatura a partir de teses e dissertações de 2015 a 2020” no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na modalidade de Mestrado Profissional, no ano de 2020-2022, da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Nesta pesquisa realizou-se um estudo de natureza bibliográfica exploratório - explicativa que teve como objetivo investigar o que a literatura sinaliza sobre a docência e o ensinar na Educação Infantil. A pesquisa permitiu explicitar possibilidades de organização do ensino, na Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural, com base nas práticas pedagógicas descritas em teses e dissertações produzidas no período de 2015 a 2020.

Desta pesquisa, analisou-se diversos trabalhos e deles, encontramos conceitos essenciais ao desenvolvimento de práticas de ensino na Educação Infantil. Ao nos debruçar nestes trabalhos e destacamos conceitos importantes e também autores que ampliaram seus trabalhos e os elevaram para um outro espaço de discussão: as redes sociais, como por exemplo, a autora Juliana Pasqualine que mantém o canal Reunião Pedagógica: um espaço para diálogos teórico-práticos sobre os dramas e alegrias de ser professora na educação infantil.

Realizamos neste produto educacional, um convite a leitura, indicando diferentes canais de pesquisa e trazendo possíveis espaços de diálogos sobre o ensino na Educação Infantil. Utilizando as *hashtag* # Educação Infantil, que serve para realçar o *post* e vincula-lo a outros *posts* que usam a mesma *hashtag* encontramos dezenas de perfis, canais e conteúdo que abordam nossa temática. Tomamos o cuidado de compreender as especificidades de cada um e a partir de nossos estudos, selecionar alguns canais que abordam de forma coerente e teórica assuntos inerentes a Educação Infantil.

Referências

CAPOBIANCO, L. **Comunicação e Literacia Digital na Internet – Estudo etnográfico e análise exploratória de dados do Programa de Inclusão Digital ACESSA SP – PONLINE**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2010.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. Tradução Angela S. M. Corrêa. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, v. 31, n. 3, p. 897-916, 2013.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LÉVY, Pierry. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LORENZO, Eder Maia. **A utilização das redes sociais na educação**. Clube de Autores, 2015.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos** – novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2009.

MORAN, José Manuel. MASETTO, M T; BEHRENS, M A . **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2010

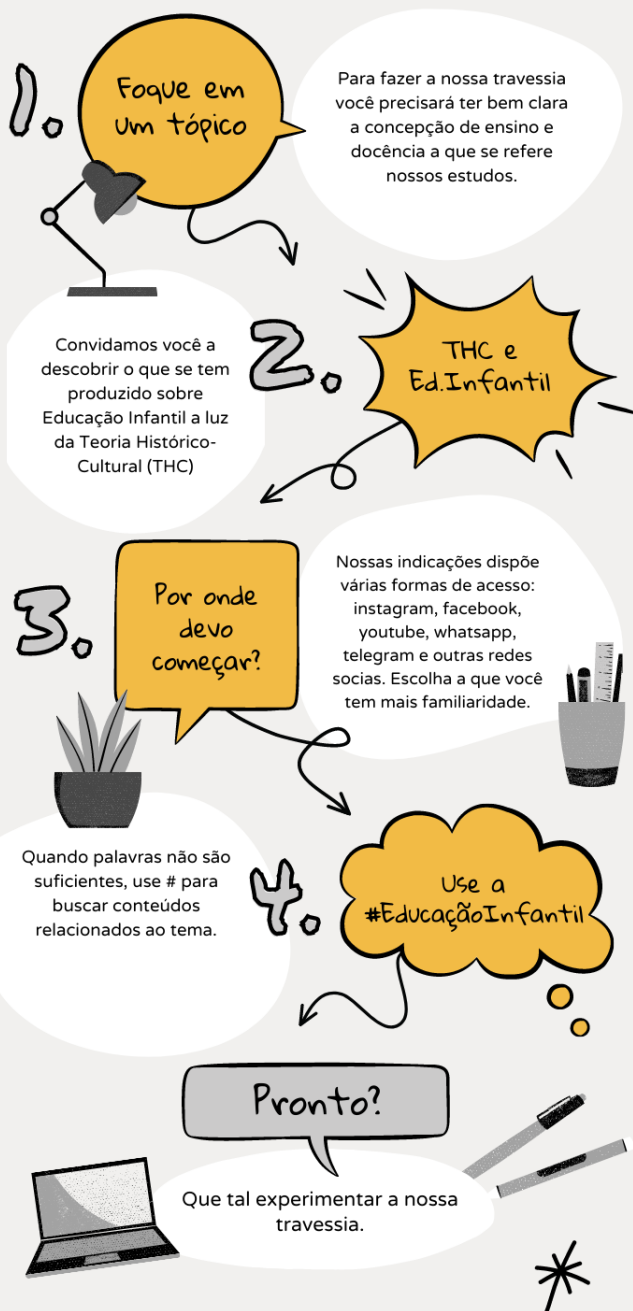
Patrício, R., & Gonçalves, V. **Facebook: rede social educativa?** I Encontro Internacional TIC e Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. 593-598, 2010.
<http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Formações discursivas que ecoam no ciberespaço. **discourse**, v. 2001, p. 2003, 2001.

Travessia Pedagógica

PARA QUÊ, POR QUÊ E COMO TRABALHAR COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Referências

Resultados da pesquisa "A docência e o ensinar na educação infantil: uma revisão de literatura a partir de teses e dissertações de 2015 a 2020. Autora Isabel Cristina Dornelas da Costa. Orientadora Profa. Drª Francine de Paulo Martins Lima

Para saber mais...

O Produto Educacional intitulado "Travessia Pedagógica: Para Quê, Por Quê e Como Trabalhar com Crianças na Educação Infantil", integra os resultados da pesquisa "A docência e o ensinar na educação infantil: uma revisão de literatura a partir de teses e dissertações de 2015 a 2020", que culminou na produção de uma dissertação. Então, para saber mais, apresenta, os as treze pesquisas que foram analisadas em nosso estudo.



Para acessar faça login no Instagram

Dica!
Reunião Pedagógica



1 [Clique Aqui](#)

Docência na Educação Infantil: a constituição subjetiva de professores



2

[Clique Aqui](#)

Docência e Educação Infantil: condições de trabalho e profissão docente

[Clique Aqui](#)

3

"Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender": reflexões sobre especificidades da docência na infância



4

[Clique Aqui](#)

Docência na Educação Infantil em instituições educacionais no interior da Paraíba: práticas profissionais e representações sociais



5

[Clique Aqui](#)

Docência na Educação Infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)



6

[Clique Aqui](#)

Aprendizagem docente na Educação Infantil: ensinar e aprender em turmas multitudes

1 mm = 50 km



7

[Clique Aqui](#)

Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil



Para saber mais ...

8

[Clique Aqui](#)

A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil



9

[Clique Aqui](#)

A natureza dos Saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil

10

[Clique Aqui](#)

Um desconhecido a porta: os discursos das professoras da Educação Infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente



11

[Clique Aqui](#)

Produções subjetivas da ação docente: o movimento de articulação entre planejamento e currículo



12

[Clique Aqui](#)

Aprendizagem docente das egressas dos cursos de pedagogia: docência com a infância



13

[Clique Aqui](#)

Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche



As pesquisas foram realizadas na Plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), quer fazer uma pesquisa também?



Clique Aqui e conheça