

OS DESAFIOS DE SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ABORDAGEM PARTICIPATIVA: O QUE HÁ ENTRE A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE?

*The challenges of being a preschool teacher in a
participatory approach: what lies between teacher education
and professional development?*

*Los desafíos de ser maestra en la Educación Infantil en un
enfoque participativo: ¿Qué hay entre la formación y el desarrollo
profesional docente?*

Tamara Insauriaga Bueno 

Maiane Liana Hatschbach Ourique 

RESUMO

O presente ensaio tem como objetivo problematizar as resistências e invisibilidades que permeiam os espaços-tempos da formação e do desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil, especialmente no trabalho com as pedagogias participativas. O estudo ancora-se em uma abordagem crítica, dialogando com Oliveira-Formosinho, Folque e Garcia. O estado da arte realizado indica que já existe uma vasta literatura acerca das pedagogias participativas. Porém, essa complexidade teórica perde espaço para produções de caráter técnico e manual. Neste cenário, ser professora atuante com abordagens participativas exige um testemunho diário de resistência, de autoformação e de des/re/construção dos sentidos de sustentar as experiências de aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação docente; Desenvolvimento profissional docente; Pedagogias participativas.

ABSTRACT

This essay aims to problematize the resistances and invisibilities that permeate the spaces and times of teacher education and professional development in Early Childhood Education, particularly regarding participatory pedagogies. The study is grounded in a critical approach, engaging in dialogue with Oliveira-Formosinho, Folque, and Garcia. The state-of-the-art review indicates that there is already a substantial body of literature on participatory pedagogies. However, this theoretical complexity has increasingly been overshadowed by technical and manual-based publications. In this context, being a teacher committed to participatory approaches demands a daily testimony of resistance, self-formation, and the constant de/re/construction of the meanings that sustain children's learning experiences.

Keywords: *Early Childhood Education; Teacher Education; Teacher Professional Development; Participatory Pedagogies.*

RESUMEN

El presente ensayo tiene como objetivo problematizar las resistencias e invisibilidades que atraviesan los espacios y tiempos de la formación y del desarrollo profesional docente en la Educación Infantil, especialmente en lo que respecta a las pedagogías participativas. El estudio se sustenta en un enfoque crítico, en diálogo con Oliveira-Formosinho, Folque y Garcia. El estado del arte realizado indica que ya existe una amplia literatura sobre las pedagogías participativas. Sin embargo, esta complejidad teórica ha sido cada vez más desplazada por producciones de carácter técnico y de tipo manual. En este escenario, ser una docente comprometida con enfoques participativos exige un testimonio diario de resistencia, de autoformación y de des/re/construcción constante de los sentidos que sustentan las experiencias de aprendizaje de las niñas y los niños.

Palabras clave: *Educación Infantil; Formación docente; Desarrollo profesional docente; Pedagogías participativas.*

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é legalmente reconhecida como direito da criança e dever do Estado. No entanto, sua efetivação como um campo de saber e prática na Formação Docente ainda enfrenta resistências e invisibilidades, tanto nos currículos dos cursos de Pedagogia quanto na produção científica da área. Estudos como os de Garcia (2019) e Diniz-Pereira (2024) evidenciam que a formação inicial de professores

ainda prioriza os anos iniciais do Ensino Fundamental, relegando a Educação Infantil, especialmente a docência com bebês e crianças bem pequenas, a um segundo plano, de forma similar à histórica marginalização da cultura infantil na sociedade.

Considerando este cenário, o presente ensaio ancora-se em uma abordagem crítica, com o objetivo de problematizar as resistências e invisibilidades que permeiam os espaços-tempos da formação e do desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil, especialmente no trabalho com as pedagogias participativas. Busca-se, nesse contexto, refletir sobre a presença — ou ausência — de saberes específicos dessa etapa educativa, bem como das práticas participativas relacionadas às crianças de 0 a 5 anos, nas propostas formativas e nos debates realizados no âmbito universitário.

A formação e as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil têm recebido uma forte influência de pedagogias de cunho participativo desenvolvidas em países como Portugal, Espanha, Itália, Hungria, Austrália e países nórdicos, por exemplo. Na última década, cresceu visivelmente o número de publicações traduzidas ou inspiradas nessas pedagogias, assim como aumentou o intercâmbio acadêmico e escolar, como visitas técnicas, eventos de formação continuada, missão de estudos em nível de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. Todas essas iniciativas denotam um movimento de (re)descoberta de pedagogias do século XIX e XX que guardam ainda grande potencial para mobilizar as estruturas curriculares da Educação Infantil, que, por diversas razões, tendem a práticas curriculares hegemônicas, dominantes no Ensino Fundamental e Médio. Oliveira-Formosinho e Pascal, descrevem as pedagogias participativas como propostas que:

Envolvem uma ruptura com a pedagogia transmissiva tradicional para, dessa maneira, promover uma visão diferente do processo de aprendizagem, bem como das imagens e papéis de crianças e profissionais da educação. Para desenvolver pedagogias participativas é preciso desconstruir o modo tradicional transmissivo, a fim de criar nova consciência sobre metas e objetivos e sobre formas e fins (Oliveira Formosinho, 2007). O objetivo das pedagogias participativas é o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência

contínua e interativa. (Oliveira-Formosinho e Pascal, 2018, p. 46).

Mesmo com o fortalecimento de diretrizes participativas para orientar as práticas curriculares na Educação Infantil, a adesão e implementação dessas abordagens ainda são marcadas por desafios. São (des)encorajamentos e resistências que seguem desacomodando professoras da infância e professoras formadoras que lutam – seja nas instituições da infância, seja nas instituições da formação inicial – por uma educação respeitosa e humanizada na primeira infância. As crenças, condutas, falas e tudo aquilo contemplado na noção de identidade docente vêm se mostrando o mais desafiador nesse processo. Muito embora a ideia de colocar a criança no centro do processo educativo não seja nova, a prática da docência compartilhada, em que o profissional se posiciona como co-protagonista do processo, produzindo e articulando os usos dos espaços educativos junto às crianças, ainda é um desafio para o desenvolvimento profissional docente, altamente exposto às teorias e pedagogias hegemônicas. Neste cenário complexo e povoado por múltiplos interesses, este artigo tensiona os impactos da literatura emergente sobre as pedagogias participativas na formação e no desenvolvimento profissional docente. Busca-se explorar os modos como esses materiais são apresentados para os sujeitos e como essas práticas discursivas reverberam no entendimento de ser professora.

Para uma compreensão ampliada dessa problemática formativa, realizamos um estado da arte na plataforma Google Acadêmico utilizando os descritores “pedagogias participativas” e “identidade docente”. Esta etapa envolveu a pesquisa de artigos, livros e dissertações e teses acerca da proposta das pedagogias participativas, tendo como base principal os dez primeiros resultados indicados pela plataforma. Para isso, considerou-se materiais que estivessem integralmente disponíveis e que tivessem acesso gratuito. Essa abordagem permite que o pesquisador contemple uma gama maior de referências sobre determinado assunto, uma vez que acessa materiais que reúnem informações antes dispersas. Os trabalhos encontrados nessa etapa da pesquisa foram considerados tanto como dados quanto como referencial teórico deste ensaio, mobilizando reflexões sobre zonas ainda opacas do debate em

torno da formação e da docência na Educação Infantil. Ao articular as contribuições desses estudos, buscamos tensionar os silêncios e os deslocamentos presentes nas práticas formativas, visibilizando a complexidade que atravessa o desenvolvimento profissional quando se trata de cuidar e educar crianças bem pequenas e pequenas em contextos de cooperação, de participação ativa e de autogestão do aprendizado.

Este artigo organiza-se em duas seções, primeiramente, realizamos uma breve contextualização da discussão das pedagogias participativas no Brasil para, então, contextualizar, por meio da recuperação dos trabalhos encontrados no estado da arte, as aproximações feitas com os cotidianos da Educação Infantil brasileira. Na sequência, ampliamos as discussões delineadas a partir de outra perspectiva, apontando algumas resistências e invisibilidades que se fazem sentir na formação inicial e no desenvolvimento profissional de professores da infância.

Memórias que guiam: as pedagogias participativas no Brasil

Historicamente, a família constituía o primeiro grupo social de aprendizagem e socialização das crianças até que estas passassem a integrar a instituição escolar. As transformações sociais trouxeram mudanças no mercado de trabalho e fizeram com que novas dinâmicas familiares fossem se formando. Isso coloca a instituição escolar, ainda que dentro de uma visão assistencialista, como um mecanismo essencial para o amparo às famílias na tarefa de proteção e socialização de crianças pequenas, o que repercute ainda hoje no valor e na função do primeiro ciclo da Educação Básica, a Educação Infantil.

De forma geral, enquanto a educação no século XIX seguia moldes eclesiais, privilegiando a disciplina corporal e a autoridade do professor, na segunda metade do século XX, a educação passou a focar em um controle psicológico do indivíduo, “o que não deixa de incidir nas novas formas de ser e de pensar e na produção de novos tipos de subjetividades e conhecimentos.” (Amorim e Andrade, 2018, p. 123). Essa sutil separação entre os âmbitos privado e coletivo trouxe à tona algumas discussões que até hoje perduram e inquietam

educadores, como, por exemplo, quais relações cognitivas, afetivas e sociais podem melhor auxiliar as crianças no desenvolvimento de suas potencialidades.

O movimento de estudo e configuração curricular a partir dos princípios de pedagogias participativas que hoje notamos com maior vigor no Brasil, pode ser entendido como um retorno às bases que inspiraram as mudanças na educação das crianças, rompendo com uma abordagem hegemônica - de cunho assistencialista ou transmissivo - e instituindo abordagens participativas, que possuem diferentes raízes e matizes epistemológicas, conforme apresenta Folque (2018, p. 35):

Ao longo da história da educação de infância, diversos modelos pedagógicos têm sido elaborados por professores, investigadores e pedagogos, com fundamento nas ideias de determinados psicólogos, pedagogos ou filósofos (Montessori, Froebel, Dewey, Freinet, Steiner, Piaget, Vygotsky), ou então, através da ação colaborativa de grupos que pretendiam dar respostas a problemas sociais e políticos, tais como a falta de democracia (por exemplo, MEM, Reggio Emilia), a iliteracia da sociedade (MEM, João de Deus, entre outros), a pobreza e as desigualdades sociais (HighScope, Currículo anti-Bias).

Estas propostas de educação das crianças inspiraram a configuração de diferentes modelos curriculares que hoje podem ser agrupadas e chamadas de pedagogias participativas. Estas abordagens participativas configuram, assim, um conjunto diverso de iniciativas pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos ao redor do mundo, unificadas por princípios educativos fundamentais. Nelas, valores como democracia, participação ativa, cooperação, cuidado partilhado, expressão de si são concebidos como pilares inegociáveis para a ampliação das experiências de aprendizagem das crianças no mundo. Todas essas propostas curriculares reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, dotadas de voz, pensamento e competências próprias, capazes de se expressar e exercer sua autonomia à medida que se engajam, de forma colaborativa com o grupo, na exploração e investigação dos processos de construção do conhecimento.

Os trabalhos encontrados no estado da arte refletem, em certa medida, concepções e valores que pautam elementos basilares, conectando as necessidades contemporâneas da Educação Infantil ao ideário de educação das infâncias formulado no interior das abordagens participativas. A seleção

realizada mobiliza referenciais que dialogam com os princípios dessas abordagens, articulando-os às demandas atuais da área. O levantamento foi feito ainda no ano de 2024, considerando como critério a disponibilidade integral das obras. Ou seja, somente produções integralmente disponíveis e de acesso gratuito foram consideradas. Ainda, demos preferência para artigos, dissertações, teses e livros, considerando o aprofundamento teórico destes materiais. Todos os trabalhos vinculam-se à educação, com ênfase nas práticas pedagógicas e na formação docente no contexto da Educação Infantil. Na sequência, apresentamos os trabalhos que compõem o estudo e um breve resumo de cada um.

1. Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor

O livro, organizado por Flávio Santiago e Taís Aparecida de Moura, reúne reflexões de diferentes autores sobre os processos formativos de professoras e professores que atuam com a infância, destacando os desafios do cotidiano escolar, os sentidos da docência e as tensões que marcam o início da carreira. Os capítulos abordam a constituição da identidade docente, as relações com as crianças e o entrelaçamento entre experiência e formação. A obra enfatiza a importância da escuta sensível e da formação situada no contexto das práticas.

2. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: os espaços e tempos como mediadores de aprendizagens

O trabalho de conclusão de curso de Fernanda Grzebielucka investiga como a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil pode favorecer ou limitar as aprendizagens das crianças. A autora se baseia em autores como Kishimoto, Kramer e Barbosa, destacando a importância do ambiente como terceiro educador. A pesquisa defende uma abordagem que valorize a rotina flexível, a exploração e a escuta ativa como estratégias fundamentais na mediação pedagógica.

3. O registro e a perspectiva inclusiva olhares e concepções na educação infantil

O artigo de Mariane Falco analisa como os registros pedagógicos refletem concepções de inclusão na Educação Infantil. A partir de uma abordagem qualitativa, destaca-se que os registros podem tanto reforçar práticas excludentes quanto promover uma escuta sensível às singularidades das crianças. Referenciais como Hoyuelos, Kramer e Rinaldi são utilizados para defender a documentação como ferramenta crítica e inclusiva.

4. O projeto político-pedagógico e a base nacional comum curricular: uma resignificação dos campos de experiências na educação infantil

A dissertação discute como os campos de experiências propostos pela BNCC são incorporados ao PPP de uma instituição de Educação Infantil. A autora analisa tensionamentos entre normatizações e práticas pedagógicas, questionando se a BNCC amplia ou restringe os sentidos da infância. Autores como Libâneo, Oliveira-Formosinho e Veiga são mobilizados para discutir a resignificação dos currículos na perspectiva das crianças.

5. O Lugar e o Protagonismo das Infâncias na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A dissertação analisa o processo de transição entre as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com foco no protagonismo das crianças. A autora dialoga com estudos de Benjamin, Corsaro e Oliveira-Formosinho para defender a continuidade das experiências infantis, criticando a antecipação de conteúdos e o apagamento das culturas infantis na nova etapa.

6. A sub-existência das sensibilidades na educação infantil: detalhes à margem na relação pedagógica

O artigo propõe uma reflexão estética e ética da relação pedagógica na Educação Infantil, destacando aquilo que costuma ser ignorado ou marginalizado — os gestos, silêncios, olhares. Inspirado em Hermann, Hoyuelos e Oliveira-Formosinho e Pascal, o texto reivindica uma pedagogia que valorize a

presença e a sensibilidade como forma de resistência à lógica produtivista que atravessa a escola.

7. “O que nos une é mais forte do que o que nos separa”: a construção das identidades docentes a partir das interações entre professoras no contexto da Educação Infantil

A autora investiga a construção da identidade docente a partir das relações entre professoras em uma instituição de Educação Infantil. Utilizando a perspectiva da pesquisa narrativa, com apoio em Barbosa, Formosinho, Freire e Malaguzzi, o trabalho mostra como as interações colaborativas promovem pertencimento, trocas e fortalecimento profissional. A tese defende a importância da coletividade na formação das docentes.

8. As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal

A pesquisa parte da sociologia da infância para investigar como os bebês participam nas rotinas de uma creche. A autora utiliza observações e registros para evidenciar que os bebês não são apenas receptores de cuidados, mas sujeitos ativos nas interações. Com base em autores como Sarmento, Barbosa e Oliveira-Formosinho, defende-se uma escuta atenta às expressões dos pequenos como forma de garantir seu protagonismo.

9. Documentação pedagógica possíveis caminhos e desafios à democratização das práticas avaliativas e docentes na educação infantil

O artigo problematiza o uso da documentação pedagógica na Educação Infantil como estratégia avaliativa e formativa. Os autores discutem como a documentação pode contribuir para a democratização das práticas, ao tornar visíveis os processos de aprendizagem e permitir a participação da comunidade escolar. Com base em Hoffman, Hoyuelos, Oliveira-Formosinho, Ostetto e Rinaldi, argumenta-se que a documentação exige intencionalidade, sensibilidade e reflexão ética.

10. A formação permanente do professor e o processo de autoavaliação discente em um curso de licenciatura no norte do Brasil

O estudo aborda a formação continuada de professores em um curso de licenciatura, enfatizando o papel da autoavaliação discente como estratégia reflexiva. As autoras dialogam com Freire, Formosinho, Imbernón e Tardif para defender uma formação que promova autonomia e criticidade. A pesquisa aponta que a autoavaliação pode fortalecer a identidade docente e contribuir para a melhoria do ensino. processos de construção do conhecimento.

Estes 10 trabalhos que compõem o estado da arte oferecem contribuições significativas para o fortalecimento das pedagogias participativas. Destacam-se pontos como a valorização da escuta das crianças, a construção coletiva do conhecimento, a documentação pedagógica como prática formadora e também reflexiva e a docência focada nas crianças. De forma geral, os trabalhos ecoam os valores partilhados pelas pedagogias participativas e evidenciam um compromisso ético e estético para com as crianças. Na próxima seção, aprofundamos nossas reflexões sobre as produções encontradas, tensionando seu papel na formação de professores e na docência. Abordamos a ampla divulgação de trechos e conceitos e reiteramos a necessidade de um compromisso ético com a formação de professores para/da Educação Infantil em uma perspectiva participativa.

Entrelinhas da educação participativa: para pensar a docência na primeira infância

Durante a composição do estado da arte, foi possível aferir que já existe uma vasta e consolidada literatura acerca das pedagogias participativas. Obras influentes e autores renomados, como Hoyuelos, Edwards, Gandini e Forman e Oliveira-Formosinho têm se tornado cada vez mais centrais nas discussões sobre a infância e a docência na primeira infância. No entanto, observamos uma tendência à ampla divulgação de trechos e conceitos específicos dessas obras e teorias, sem uma consideração mais profunda de todo o seu conteúdo. Por exemplo, na educação Montessoriana, destaca-se a autonomia e a independência; nas propostas Reggianas, a aprendizagem por projetos; nas

propostas Piklerianas, o vínculo afetivo e de segurança. Esta discursividade insistente sugere que, muito embora essas obras sejam amplamente mencionadas e usadas como referência, elas não estão sendo exploradas de forma compreensiva e crítica. Para isso, seria necessária uma recomposição da gramática normativa e narrativa das propostas, situando-as historicamente e relacionando aspectos-chave que contribuem para revigorar os modos de dizer e de fazer na educação das infâncias. Como consequência dessa ampla e parcial divulgação das obras, o público leitor, em sua maioria docente, passa a ter acesso a essas propostas de forma parcial ou, algumas vezes, insuficiente para uma compreensão de seus sentidos no contexto contemporâneo da educação das infâncias. Parte desses profissionais inicia, então, uma busca por referências visuais, práticas e resumos de autores e instituições que expressam sua adesão a alguma abordagem participativa, alimentando um ciclo de instrumentalização raso e ineficiente para sustentar uma compreensão capaz que justificar uma prática pedagógica alicerçada em princípios e disposições nucleares das pedagogias participativas.

Esse sistema direciona-nos para dois possíveis resultados: 1º: o medo, a insegurança e a falta de conexão entre os conhecimentos teóricos e práticos sobre essas abordagens participativas levam as professoras a alimentarem uma visão distorcida e elitista, cedendo a discursos desencorajadores de que tais propostas não cabem na realidade da escola pública ou de que estas teorias possuem uma concepção de criança que não existe. 2º: munidos de referências visuais (imagens das redes sociais de escolas de Educação Infantil brasileiras e estrangeiras, assim como de apostilas vendidas ou distribuídas em curso de formação continuada, por exemplo) e informações superficiais sobre essas propostas, as professoras encontram dificuldade para implementar tais sugestões em suas práticas, visto que qualquer abordagem participativa exige uma ruptura radical com as imagens de criança subjugada, e submissa às ordens de um adulto. Nas palavras de Oliveira-Formosinho e Pascal, a criança em uma abordagem participativa é compreendida como “um ser ativo e competente; a motivação para a aprendizagem é sustentada pelo interesse intrínseco na tarefa e pela motivação intrínseca da criança.” (2018, p. 46). Assim, constantemente

encontram resistência de colegas e gestores no apoio a essas propostas, se tornando párias ou constantemente frustrando-se na profissão.

No espaço da formação docente inicial, é possível observar um caminho similar acerca da constituição de um acervo teórico e de um referencial para a composição dos espaços para a vivência e investigação das crianças. Observamos que mesmo outras autoras conhecidas do campo da educação das infâncias, como Maria Carmen Silveira Barbosa e Jussara Hoffmann, ao fugirem do padrão de citações fragmentadas e descolamento de teorias, podem também ser vítimas de um discurso circular. Suas produções, muitas vezes, são citadas nas publicações de novos autores que, na condição de comentadores, pouco fomentam o debate da área, apresentando sínteses, resumos ou relatos de caso sobre essas abordagens e teorias. Os trabalhos desses comentadores, por sua vez, para além de acessados por professores que buscam compreender essas pedagogias, são usados em cursos de formação de professores a fim de explanar de forma rápida e supostamente suficiente os principais objetivos e benefícios dessas pedagogias. Esse aligeiramento e condensamento de muitos conteúdos em uma única disciplina remete aos estudos de Garcia (2019) sobre os cursos de Pedagogia e suas organizações curriculares. Nas palavras da autora, “currículos fragmentados e dispersos, com pouco aprofundamento [...] formam docentes com domínio superficial e pouca experiência nas múltiplas funções, competências e habilidades que são chamados a desempenhar.” (Garcia, 2019, p. 92-93), um movimento que já havíamos identificado na pesquisa inicialmente.

Cabe ainda destacar que Garcia reconhece que esse modelo de organização curricular – superficial e sem uma especificidade – é fruto de “negociações complexas entre forças sociais, políticas e culturais que disputam a significação e tomam parte da configuração de objetos e realidades de nosso tempo.” (Garcia, 2019, p. 94), sendo possível compreender que os professores que ministram esses cursos estão inseridos em uma complexa rede de cobranças e poderes. Como sujeitos que precisam atender a inúmeras demandas em um curto período de formação, suas escolhas podem ser vistas como respostas inevitáveis a esse contexto. Dessa forma podemos dizer que o desenvolvimento profissional de professores ligados às abordagens

participativas está relacionado à maneira como a formação inicial docente aborda os materiais sobre o assunto.

Nesse sentido, se durante a graduação um sujeito é apresentado, de forma breve, a algumas diretrizes e/ou temáticas generalistas sobre o trabalho com algumas pedagogias participativas na Educação Infantil, como por exemplo, aprendizagem centrada nas crianças e nos seus interesses, autonomia das crianças e respeito aos seus tempos e ritmos de aprendizagem, ambiente preparado e planejado, entre outros, toda sua noção de pedagogia participativa corre sério risco de desembocar em uma pedagogia burocrática e estandardizada, cujos princípios e concepções teóricas pouco repercutem nas realidades vividas. Oliveira-Formosinho (2018) destaca a importância de reconhecer e nomear as práticas pedagógicas para evitar a adoção inconsciente de modelos burocráticos e impessoais. Ela argumenta que a recusa ou ausência de uma gramática pedagógica nomeada pode levar à adoção, por padrão, de uma "pedagogia sem nome nem rosto", caracterizada por práticas padronizadas e descontextualizadas. Esta pedagogia oficiosa ao sistema, embora invisível, orienta a discursividade e esconde-se em uma autoria desconhecida. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2018, p. 19):

O pedagogo anônimo “ganha corpo” numa pluralidade de atores/autores sociais que, tendo interiorizado o saber construído pelos autores da história coletiva, o “materializam” (em decretos, normas, regulamentos, instruções, projetos educativos e projetos curriculares de escola, de turma, etc.). Assim, o legitimam e autorizam e, por isso, lhe dão poder.

Embora esta discursividade possa estruturar e fortalecer a racionalização da vida em uma escola infantil, pouco consegue manter de coerência entre as concepções adotadas - pedagogia da escuta, autonomia, participação e protagonismo da criança, por exemplo - e um currículo emergente para sustentar as experiências infantis numa relação ético-estética no espaço-tempo da instituição. Um dos possíveis resultados para esse cenário é um desenvolvimento profissional fragilizado, no qual os adultos não saem da sua zona de conforto, pois não sabem o que colocar no lugar de uma imagem de docência centralizadora do processo pedagógico. Eventualmente, para justificar a não ruptura com esse modelo transmissivo, acabam recorrendo aos exemplos

que têm ao redor ou que teve em sua infância, pois, mesmo notando a insuficiência teórica e prática, aderem-se a suas crenças, além de lhes conferem reconhecimento perante as expectativas sociais da profissão e segurança sobre o papel a desempenhar numa instituição educativa.

Partindo dos possíveis resultados da falta de aprofundamento teórico-prático sobre a docência na primeira infância, apresentamos ainda três pontos de tensão que, dentro desse contexto formativo, habitam a educação das crianças pequenas. O primeiro ponto de tensão identificado refere-se à docência com bebês e crianças bem pequenas (de 0 a 3 anos), frequentemente marginalizada nos discursos e práticas da formação docente. Como apontam Goldschmied e Jackson (2016), a vida na creche impõe diversos desafios e estresses às professoras, que muitas vezes não se sentem preparadas ou motivadas a atuar com essa faixa etária. Tal realidade se reflete nos cursos de Pedagogia, onde os estágios e disciplinas tendem a concentrar-se nas turmas de crianças de 4 a 6 anos, em detrimento das turmas de berçário. Garcia (2019) trata dessa fragmentação como uma "pulverização" da Educação Infantil nos currículos, afirmando que "o foco na formação da pedagogia é a docência para os Anos Iniciais, vindo em segundo lugar a Educação Infantil" (p. 102). Essa hierarquização compromete a formação dos pedagogos e reforça a ideia de que a docência na primeiríssima infância seria "menos importante" ou "menos complexa" do que nos demais níveis.

O desenvolvimento profissional docente, nesse contexto, se constrói a partir dos encontros e desencontros com diferentes concepções e experiências, conforme argumenta Adorno (2009). Se a formação inicial apresenta as pedagogias participativas de maneira resumida e desvinculada de um aprofundamento teórico consistente, a identidade profissional das docentes pode se consolidar com lacunas significativas. A ausência de referências concretas para substituir modelos tradicionais de ensino corrobora para desencorajar as professoras a aderirem a uma proposta participativa, assim, mesmo reconhecendo as limitações de práticas transmissivas, a crença no que já conhecem acaba sobressaindo.

O segundo ponto de tensão diz respeito à ausência de aprofundamento temático da Educação Infantil, especialmente da primeiríssima infância, na produção científica da área. Diniz-Pereira (2024), ao analisar 539 teses e

dissertações de três programas de pós-graduação de excelência no Brasil (UERJ, UFMG e Unisinos), identificou que a Educação Infantil aparece apenas em 9º lugar entre os campos mais recorrentes. Tal dado revela a falta de investimento teórico-metodológico na formação de professores para essa etapa e indica um cenário de apagamento da infância na pesquisa em educação. Isso reforça a crítica de Garcia (2019) sobre o uso genérico do termo “Educação Infantil” e a confusão conceitual entre “infância”, “culturas infantis” e “formação docente”, sem distinção de faixas etárias ou especificidades do trabalho pedagógico com cada grupo etário.

Por fim, o terceiro ponto de tensão refere-se à presença da Educação Infantil nos currículos de formação docente. Apesar de ser uma habilitação legal da Licenciatura em Pedagogia, essa etapa ainda aparece de forma marginal e pouco estruturada nos projetos pedagógicos dos cursos. Garcia (2019) aponta que a organização curricular dos cursos de Pedagogia continua centrada na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Goldschmied e Jackson (2016) alertam para a necessidade de formações específicas e equipes pedagógicas bem equilibradas, compostas por profissionais com formação consistente em educação infantil. Essa carência também se expressa na precariedade dos estágios obrigatórios em creches e pré-escolas, na ausência de disciplinas voltadas à pedagogia dos bebês e na escassez de projetos de extensão e pesquisa com essa temática. A formação fragmentada e a superficialidade dos conteúdos contribuem para perpetuar a visão da Educação Infantil como um espaço de cuidado desprovido de intencionalidade pedagógica.

Esse cenário preocupa, pois a ausência de base teórica sólida fragiliza a subjetividade docente diante de contextos adversos e invisibiliza as necessidades e saberes das professoras de Educação Infantil. Como destacam Côco, Vieira e Giesen (2019), há uma tendência à condensação dos conteúdos da Educação Infantil com os Anos Iniciais, resultando em currículos que não contemplam as especificidades da docência com a primeira infância. Nesse contexto, ser professora atuante com abordagens participativas exige não apenas engajamento ético e sensível, mas um testemunho diário de resistência, de autoformação e de des/re/construção dos sentidos de sustentar as experiências de aprendizagem das crianças.

Considerações Finais

Ao final deste percurso, é possível tecer algumas reflexões sobre o caminho trilhado até aqui. A complexidade teórica e reflexiva do campo da Educação Infantil ainda encontra pouco espaço nos currículos e nos cursos de formação de professores. Os motivos para isso são muitos, indo desde as “negociações complexas” previstas por Garcia (2019), passando por uma formação de professores imersa em um sistema que lucra com uma formação instrumentalizadora até os sujeitos que se constituem professores em um curso que valoriza e tem como base o conhecimento em blocos, uma formação fragmentada e marcada lutas de poder/saber. Nesse cenário, observamos o esvaziamento do pensamento das autoras precursoras das pedagogias participativas, cujas contribuições têm sido substituídas por interpretações simplificadas, manuais pedagógicos e materiais visuais prontos para replicação, muitas vezes descolados dos fundamentos teóricos que lhes deram origem.

Os dados observados neste artigo evidenciam que, apesar dos avanços legais e das diretrizes curriculares, a Educação Infantil ainda ocupa um lugar periférico na formação docente, especialmente no que se refere à primeiríssima infância. Os três pontos de tensão identificados – a docência com bebês, a produção científica sobre a infância e a organização curricular da formação inicial – evidenciam a necessidade de repensar políticas curriculares e práticas acadêmicas nos cursos de Pedagogia e formação docente como um todo.

O estudo evidencia que a Educação Infantil ainda é um campo negligenciado na formação inicial de professores. A ausência de abordagens aprofundadas sobre a docência com bebês, o uso fragmentado das pedagogias participativas e a fragilidade na articulação entre teoria e prática revelam um cenário de desvalorização da área e de esvaziamento da profissão docente. Tudo isso repercute na constituição de resistências e invisibilidades que atravessam os espaços-tempos da formação inicial, estendendo-se ao longo do desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil e contribuindo para a manutenção de uma lógica que apequena as experiências de formação realizadas com as infâncias.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Raízes históricas de uma pedagogia participativa: a visão dos docentes da educação infantil. In: SOUSA, Cláudia Gláucia Oliveira de; COSTA, Ana Paula de Almeida; MORAES, Evaneide Nunes (org.). **Educação Infantil: saberes docentes e práticas pedagógicas**. Fortaleza: EdUECE, 2018. p. 53-70. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38343/1/2018_capliv_gccamorim.pdf. Acesso em: abr. de 2025.

DOS REIS, Darianny Araújo; MALTEZ, Lucas Lima. Documentação pedagógica: possíveis caminhos e desafios à democratização das práticas avaliativas e docentes na educação infantil. **Zero-a-seis**, v. 25, n. 48, p. 616-635, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/94446/54752>. Acesso em: abr. de 2025.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**. Penso Editora, 2015.

GARCIA, Maria M. A. Quimeras Do Curso De Pedagogia: A Formação Para A Docência Na Educação Infantil E Nos Anos Iniciais. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 33, p. 91-117, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/5278/4000>. Acesso em: abr. de 2025.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Penso Editora, 2016.

GRZEBIELUCKA, Fernanda. **A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: os espaços e tempos como mediadores de aprendizagens**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

FALCO, Mariane. O registro e a perspectiva inclusiva: olhares e concepções na educação infantil. **Zero-a-seis**, v. 25, n. 48, p. 927-952, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/94225>. Acesso em: abr. de 2025.

FOLQUE, Maria da Assunção. **O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Artmed Editora, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Penso Editora, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto: Porto Editora, 2018.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BUENO, Tamara Insauriaga; ALMEIDA, Alessandra Londero. A sub-existência das sensibilidades na educação infantil: detalhes à margem na relação pedagógica. **Zero-a-seis**, v. 24, n. 46, p. 1144-1167, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/84660>. Acesso em: abr. de 2025.

PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa. **“O que nos une é mais forte do que o que nos separa”**: a construção das identidades docentes a partir das interações entre professoras no contexto da Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

PESTANA, Amanda de Sousa. **O lugar e o protagonismo das infâncias na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

SANTIAGO, Flávio.; MOURA, Taís A. (org.). **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos: Pedro & João, 2021.

SILVA, Márcia Vanessa. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

SOUSA, Aliene da Silva et al. A formação permanente do professor e o processo de autoavaliação discente em um curso de licenciatura no norte do Brasil. **SICOOPES**, 2019. Disponível em: https://www.sicoopes.com.br/2019/XII_ANAIS.pdf. Acesso em: abr. de 2025.

SPENGLER, Bárbara Machry. **O projeto político-pedagógico e a base nacional comum curricular**: uma resignificação dos campos de experiências na educação infantil. Dissertação (Curso de Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2024.

Submissão em: 15 abr. 2025

Aceite em: 09 out. 2025

ⁱ **Tamara Insauriaga Bueno.** Universidade Federal de Pelotas.

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas com bolsa CAPES. Mestre em Educação e Pedagoga pela UFPel. Professora de Educação Infantil. Participa do Grupo de Pesquisa Laboratório de formação docente e reconhecimento das infâncias (LabForma/CNPq - UFPel).

E-mail: tibueno13@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3974398892091297>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3364-5740>

ⁱⁱ **Maiane Liana Hatschbach Ourique.** Universidade Federal de Pelotas.

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Universidade Federal de Pelotas no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPel). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Formação Docente e Reconhecimento das Infâncias (Labforma/UFPel/CNPq).

E-mail: maianeho@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3241620845064515>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5042-3648>