

## DOCÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SABERES : REVISÃO DE LITERATURA (1996–2016)

DOI 10.5281/zenodo.15626130

Shirley Karla da Silva<sup>1</sup>  
Willian de Souza Pereira<sup>2</sup>

17

**Resumo:** Este artigo propõe uma revisão de literatura sobre os saberes e fazeres docentes na Educação Infantil, investigando como esses conhecimentos vêm sendo constituídos e legitimados nas produções acadêmicas entre os anos de 1996 e 2016. Parte-se da constatação de que a prática pedagógica com crianças pequenas exige competências que transcendem os saberes técnicos, articulando cuidado, escuta sensível, mediação e reflexão. O problema que orienta o estudo reside na invisibilização dos saberes experienciais dos professores da infância, frequentemente desconsiderados por abordagens prescritivas e por currículos padronizados. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico realizado em bases acadêmicas consolidadas e em obras de referência da área. Os resultados evidenciam a centralidade do vínculo entre teoria e prática, destacando a importância do brincar, da escuta das culturas infantis e da intencionalidade docente. Aponta-se, ainda, para fragilidades na formação inicial, descontinuidades na formação continuada e ausência de políticas institucionais que promovam a valorização simbólica e material da docência. Conclui-se que reconhecer a prática como espaço legítimo de produção de conhecimento e de autoria docente é condição para a construção de uma Educação Infantil mais democrática, dialógica e humanizadora.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Saberes. Prática. Pedagógica. Brincar.

**Abstract:** This article proposes a literature review on the knowledge and practices of teachers in Early Childhood Education, investigating how these forms of knowledge have been constituted and legitimized in academic productions between the years 1996 and 2016. It starts from the understanding that pedagogical practice with young children requires competencies that transcend

<sup>1</sup> Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci, Paraguai. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2003), Psicopedagogia Institucional -Faculdade Alfredo Nasser (2009) Professora de educação infantil pela secretaria municipal de Aparecida de Goiânia, e professora de EJA Prisional pela-Secretaria Estadual de Educação de Goiás, Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalet Teixeira (situado dentro do complexo prisional de Aparecida de Goiânia- POG. T.e-mail: Karlaskay@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor doutor, orientador na Universidade Leonardo Da Vinci, Paraguai.

Recebido em 28/11/2015

Aprovado em 04/01/2016

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*

technical knowledge, articulating care, sensitive listening, mediation, and reflection. The problem guiding the study lies in the invisibility of experiential knowledge held by early childhood teachers, often disregarded by prescriptive approaches and standardized curricula. The research adopts a qualitative approach, based on a bibliographic survey conducted in consolidated academic databases and in key reference works in the field. The results highlight the centrality of the link between theory and practice, emphasizing the importance of play, of listening to children's cultures, and of teaching intentionality. The study also points to weaknesses in initial training, discontinuities in continuing education, and the absence of institutional policies that promote the symbolic and material appreciation of teaching. It concludes that recognizing practice as a legitimate space for the production of knowledge and teacher authorship is essential for building a more democratic, dialogical, and humanizing Early Childhood Education.

**Keywords:** Early Childhood Education. Knowledge. Practice. Pedagogical. Play.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como etapa fundante da educação básica, tem sido gradativamente ressignificada nas políticas públicas brasileiras e nas produções acadêmicas que discutem o direito à infância. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e especialmente com a LDBEN nº 9.394/1996, consolidou-se o reconhecimento da Educação Infantil como direito subjetivo da criança e como dever inalienável do Estado. Esse marco legal não apenas amplia o acesso, mas convoca uma nova compreensão sobre a natureza da docência na infância, exigindo que se reconheçam as especificidades pedagógicas, afetivas e éticas que permeiam esse fazer docente. Ensinar crianças pequenas é um gesto técnico, político e amoroso, profundamente atravessado pela escuta, pela mediação e pela valorização dos múltiplos tempos da infância.

Nesse contexto, os saberes e fazeres pedagógicos emergem como categorias epistemológicas vitais à compreensão da docência na Educação Infantil, especialmente por sua natureza situada e processual. Tais categorias não se restringem aos conteúdos sistematizados nos cursos de formação, mas são produzidas no chão da escola, entrelaçadas às práticas cotidianas, às escutas sensíveis e às relações que se tecem com as crianças. Freire (1996, p. 15) já alertava que “não há docência sem discência”, reafirmando a inseparabilidade entre ensinar e aprender como experiência compartilhada e contínua. Ao reconhecer a prática como território formativo, político e ético, afirma-se que os saberes docentes não se acumulam como bens acabados, mas se constroem na vivência, no gesto, no diálogo e na reflexão crítica sobre o mundo e sobre si mesmo.

Apesar dos avanços nas discussões educacionais, persiste uma lacuna significativa na literatura no que tange à valorização dos saberes experienciais que emergem do cotidiano dos docentes da Educação Infantil. Tais saberes, forjados na tessitura das práticas, nas incertezas do dia a dia e na escuta atenta das infâncias, continuam sendo marginalizados por leituras prescritivas e por modelos de formação ancorados em lógicas tecnicistas. Como afirma Freire (1996), a prática pedagógica exige uma postura crítica e dialógica, que reconheça os sujeitos como produtores de conhecimento. A presente revisão de literatura parte, assim, da seguinte indagação: de que modo os saberes e fazeres docentes vêm sendo constituídos, narrados e legitimados nas pesquisas acadêmicas sobre a Educação Infantil produzidas entre os anos de 2000 e 2016?

Diante dessa problemática, este artigo tem por finalidade realizar uma revisão de literatura centrada em produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2000 e 2016, com ênfase na constituição dos saberes docentes e nas práticas pedagógicas que se desenham no cotidiano da Educação Infantil. A metodologia adotada ancora-se no levantamento bibliográfico em bases de dados especializadas, bem como na análise de obras de referência da área, priorizando estudos cuja autoria e relevância científica tenham contribuído de forma expressiva para o campo educacional. A revisão parte do entendimento de que o saber docente não é apenas técnico, mas existencial, e se constrói na imersão reflexiva das experiências vividas. Como aponta Freire (1996, p. 43), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, o que pressupõe também o reconhecimento da autonomia e da historicidade do próprio educador. Ao evidenciar os principais aportes teóricos sobre a docência na infância, pretende-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e eticamente comprometidas com a valorização do professor enquanto sujeito que pensa, sente e transforma a realidade educativa.

A metodologia adotada neste artigo inscreve-se no campo da abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educativos exigem um olhar interpretativo, sensível às subjetividades, contextos e processos históricos que atravessam as práticas docentes. A investigação foi efetivada por meio de uma revisão de literatura, cujo foco recai sobre estudos publicados entre os anos de 2000 e 2016, com ênfase na constituição dos saberes e dos fazeres na Educação Infantil. Como sustenta Gonçalves (2007), a pesquisa qualitativa permite compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua prática, valorizando o diálogo com a realidade e o caráter ético-político do conhecimento produzido. Com esse referencial, a revisão foi orientada por

critérios de relevância teórica, densidade analítica e compromisso com a valorização dos docentes da infância, enquanto sujeitos que pensam, criam e transformam.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na tessitura do trabalho docente, os saberes não se apresentam como repertórios prontos ou prescrições universais, mas como construções vivas, tecidas nas interações entre a formação inicial, a experiência acumulada e os contextos institucionais em que o educador atua. À luz de Maurice Tardif (2002), esses saberes são constituídos socialmente, enraizados na prática e atravessados pelas marcas da história profissional de cada sujeito. No âmbito da Educação Infantil, adquirem contornos singulares, pois emergem da relação sensível, cotidiana e intencional com as crianças, demandando do professor uma escuta afinada, uma presença atenta e a delicada arte de ler as múltiplas linguagens da infância. Trata-se de um saber que não apenas se constrói no fazer, mas que se reinventa a cada gesto, a cada silêncio partilhado, a cada olhar que reconhece a criança como sujeito de direitos, desejos e potências.

Os fazeres pedagógicos, na tessitura do cotidiano da Educação Infantil, transcendem a mera aplicação instrumental de técnicas e prescrições. São práticas intencionais, situadas e sensíveis, que entrelaçam saber, ação e reflexão numa dinâmica viva e continuamente recriada. Conforme nos ensina Kishimoto (2007), o fazer docente manifesta-se na forma como o educador organiza os espaços, escolhe materiais, propõe experiências lúdicas e, sobretudo, acolhe as múltiplas expressões da infância. Cada gesto, cada escolha pedagógica, carrega em si uma visão de criança, de conhecimento e de sociedade. Assim, o fazer do professor se torna um ato político e poético, onde o planejamento cede lugar à escuta, e o ensinar se transforma num diálogo constante entre o que se vive, o que se sente e o que se aprende.

A concepção da criança como sujeito de direitos configura um divisor de águas nas práticas e nas políticas educacionais voltadas à infância. Trata-se de um deslocamento ético e epistemológico que exige do educador o reconhecimento da criança como ser ativo, competente e participante das culturas que produz e nas quais se insere. Para Sonia Kramer (2006), afirmar a criança como sujeito é reconhecer sua agência, sua capacidade de expressão simbólica e sua potência de significar o mundo à sua maneira. Esse olhar inaugura uma escuta comprometida e ressignifica o lugar do professor, que deixa de ser o centro do saber para assumir o papel de

mediador atento, parceiro na construção de sentidos e coautor do processo educativo. Nessa perspectiva, educar torna-se um exercício de encontro, escuta e respeito à alteridade da infância.

A formação docente voltada à Educação Infantil, embora tenha registrado avanços importantes, ainda revela fragilidades que comprometem a consolidação de uma prática educativa sensível, crítica e situada. Para Cerisara (2002), é imprescindível romper com a histórica dicotomia entre teoria e prática, reconhecendo que o saber docente se constrói na confluência entre a experiência vivida, a reflexão sistematizada e o diálogo com o contexto. A formação inicial, portanto, deve cultivar vínculos entre o pensamento pedagógico e as realidades do chão da escola. Já a formação continuada deve ser concebida como um processo coletivo e permanente, que se alimenta da escuta, da partilha e da problematização das práticas. Trata-se de um percurso ético e político que fortalece o professor como sujeito que interpreta, ressignifica e transforma sua atuação cotidiana.

O currículo na Educação Infantil constitui-se como um território em constante disputa, onde diferentes concepções de infância, aprendizagem e docência se entrecruzam e tensionam. De um lado, persistem propostas tecnicistas que compreendem o planejamento como mera aplicação de conteúdos previamente definidos, esvaziando a complexidade do cotidiano pedagógico. De outro, ganham força perspectivas que reconhecem a criança como sujeito de direitos e produtor de cultura, defendendo um currículo que se construa a partir da escuta sensível, da observação atenta e do respeito aos tempos e ritmos infantis. Como propõe Oliveira (2002), trata-se de assumir um currículo aberto, flexível e situado, que valorize as experiências singulares das crianças e convoque o professor a exercer uma docência investigativa, sustentada em fundamentos teóricos sólidos e em uma postura ética diante da infância.

Na perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano não pode ser compreendido dissociado das interações sociais e dos contextos culturais nos quais os sujeitos estão inseridos. Tal compreensão lança luz sobre a importância da mediação pedagógica na Educação Infantil, reconhecendo o professor como um agente que, ao interagir com a criança, amplia suas possibilidades de significação do mundo. A aprendizagem precede o desenvolvimento, e o ambiente educativo passa a ser compreendido como espaço privilegiado de construção conjunta de sentidos, onde os instrumentos simbólicos, como a linguagem, o brincar e a escuta, constituem-se em ferramentas fundamentais do processo formativo.

A teoria vygotskyana também contribui de forma decisiva para repensar as práticas pedagógicas a partir da noção de zona de desenvolvimento proximal. Esse conceito desafia as pedagogias baseadas em pressupostos maturacionistas ao afirmar que o desenvolvimento potencial da criança pode ser alcançado com o apoio de um outro mais experiente, geralmente o professor. Na Educação Infantil, esse princípio convida à criação de experiências educativas que não se limitem ao que a criança já sabe, mas que ampliem seu repertório por meio de interações significativas e desafiadoras. Assim, o fazer pedagógico torna-se um gesto de aposta no futuro da criança, na sua capacidade de apropriar-se do mundo por meio do diálogo e da mediação.

Por fim, o olhar vygotskyano exige do educador uma escuta atenta e uma postura investigativa diante da infância. Vygotsky (1991) nos ensina que o desenvolvimento é sempre um processo dialógico, construído na relação entre o eu e o outro, entre o sujeito e a cultura. Ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos e sociais, portadoras de saberes e potências, a docência na Educação Infantil transforma-se em prática ética e política. Trata-se de criar espaços educativos em que a palavra da criança seja escutada, sua ação seja valorizada e sua experiência seja entendida como matéria-prima da aprendizagem. Nesse cenário, o educador não é apenas aquele que ensina, mas aquele que aprende com e através da criança.

A construção do conhecimento na infância, à luz da teoria piagetiana, é concebida como um processo ativo, em que a criança se apropria do mundo por meio de suas ações e constantes reorganizações cognitivas. Piaget (1975) defende que a inteligência não é uma herança estática, mas uma forma de adaptação progressiva que emerge da interação entre o sujeito e o meio. Nesse percurso, o erro não representa falha, mas condição para a aprendizagem, pois é no confronto entre o que já se sabe e o que se descobre que a mente se estrutura. Assim, a prática pedagógica na Educação Infantil deve ir além da transmissão de conteúdos, valorizando experiências que estimulem a exploração, a manipulação e a problematização do real, respeitando os estágios de desenvolvimento cognitivo.

Ao professor cabe um papel de mediador atento e instigador do pensamento infantil, promovendo ambientes ricos em estímulos que desafiem a criança a construir significados. Na perspectiva piagetiana, aprender implica transformar a própria estrutura mental em resposta às experiências vividas – processo que requer tempo, liberdade e escuta. O ensino, nesse sentido, torna-se um convite à reconstrução, e não à reprodução. Como afirma o autor, “a inteligência cresce

à medida que organiza o mundo” (PIAGET, 1975, p. 14), o que exige do educador uma postura investigativa, sensível às formas próprias de raciocínio da criança e comprometida com a valorização do percurso e não apenas do resultado.

### 3. REVISÃO DA LITERATURA (1996–2016)

As produções acadêmicas publicadas entre 1996 e 2016 evidenciam um movimento teórico e político em direção à valorização dos saberes docentes como construções sociais em constante elaboração, sobretudo na seara da Educação Infantil. Esse processo compreende os saberes não como produtos acabados, mas como sínteses provisórias, tecidas nas tramas da experiência cotidiana, do vínculo afetivo e da reflexão crítica sobre a prática. Maria Malta Campos (2001), ao refletir sobre os desafios enfrentados pelas educadoras da infância, denuncia a precarização das condições de trabalho e a fragilidade da formação inicial, elementos que comprometem a intencionalidade pedagógica e a potência das interações educativas. Ao evidenciar tais entraves, a autora convoca a repensar a docência como prática situada e complexa, cuja qualidade está intrinsecamente vinculada à valorização profissional, à escuta sensível e ao compromisso ético com a infância.

Sonia Kramer (2006) ressalta que a escuta é mais do que uma técnica ou postura metodológica; é um gesto ético e político fundante da prática pedagógica com crianças pequenas. Reconhecer a escuta como eixo estruturante da docência na Educação Infantil significa legitimar as múltiplas linguagens infantis, acolher a diversidade das culturas da infância e construir vínculos que respeitem a subjetividade em sua inteireza. Nesse horizonte, a relação pedagógica se transforma em um campo de presença e de cuidado, onde o adulto não apenas observa, mas se deixa afetar pela expressão da criança. A escuta, nesse sentido, desloca o professor do lugar de transmissor para o de mediador atento, capaz de construir práticas significativas e contextualmente situadas, nutridas pela alteridade e pela delicadeza do cotidiano educativo.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2002) oferece uma contribuição essencial ao conceber as rotinas pedagógicas não como molduras impositivas, mas como dispositivos estruturantes que organizam o tempo e o espaço da infância com sentido e afeto. Em sua perspectiva, as rotinas não devem aprisionar o cotidiano, mas abri-lo à escuta atenta do ritmo das crianças, respeitando suas temporalidades singulares e garantindo a previsibilidade necessária à construção da segurança

afetiva. Ao favorecerem a autonomia, a iniciativa e o protagonismo infantil, as rotinas tornam-se expressões de uma pedagogia que acolhe o movimento da vida e reconhece o brincar, o cuidar e o conviver como atos formativos. Assim, a rotina deixa de ser um roteiro estático para tornar-se uma trama sensível de experiências vividas, onde o educador age com intencionalidade e abertura ao imprevisível que brota do encontro com a criança.

Tizuko Morchida Kishimoto (2007) aprofunda o debate sobre a centralidade do brincar na Educação Infantil ao concebê-lo como linguagem constitutiva da infância e como direito inalienável da criança. Longe de ser uma atividade secundária ou meramente recreativa, o brincar é compreendido como experiência fundante do ser e do saber, atravessada por imaginação, simbolização e construção de sentidos. Nessa perspectiva, o professor é chamado a assumir um papel mediador, não como interventor direto, mas como aquele que cria contextos ricos em possibilidades lúdicas, capazes de nutrir a curiosidade, a expressão e a autonomia. Promover o brincar é, portanto, um ato pedagógico de profunda intencionalidade, que reconhece o corpo, o gesto e a fantasia como linguagens legítimas da criança em seu processo de desenvolvimento integral.

No cenário internacional, a experiência de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi, destaca-se como paradigma ético-estético da escuta pedagógica e da valorização das múltiplas linguagens da infância. Segundo Rinaldi (2001), essa abordagem compreende a documentação dos processos educativos como uma prática reflexiva, dialógica e coautoral, que permite ao professor revisitar suas intenções, ressignificar caminhos e construir sentidos compartilhados com as crianças. Mais do que registro, a documentação revela-se instrumento de escuta ativa, capaz de dar visibilidade aos pensamentos infantis e de sustentar decisões pedagógicas mais conscientes e contextualizadas. Nesse horizonte, o professor não apenas ensina, mas aprende com e sobre a criança, instaurando uma prática pedagógica viva, sensível e comprometida com a complexidade do ato educativo.

As contribuições de Piaget (1976), Vygotsky (1991) e Bruner (1997) permanecem como alicerces teóricos indispensáveis à compreensão dos processos de aprendizagem na infância, cada qual iluminando, sob ângulos singulares, a complexa tessitura do desenvolvimento humano. Piaget convida à reflexão sobre a construção ativa do conhecimento pela criança, valorizando a ação como eixo da inteligência em formação. Vygotsky, por sua vez, desloca o foco para a mediação social e

para o papel constitutivo da linguagem na emergência das funções psicológicas superiores, apontando para a aprendizagem como motor do desenvolvimento. Já Bruner destaca a importância da cultura e da linguagem simbólica, defendendo a necessidade de contextos que favoreçam a participação da criança como sujeito ativo na construção do sentido. Reunidos, esses autores nos convocam a pensar a infância não como preparação para o futuro, mas como experiência presente, rica de sentidos e potencialidades.

#### 4. DISCUSSÃO E SÍNTESE

A literatura examinada revela-se como terreno fecundo para desvelar as tensões e contradições que permeiam a formação e a prática docente na Educação Infantil. Ainda que se reconheça, em diversos estudos, a centralidade dos saberes experienciais na construção da identidade profissional docente, observa-se uma lacuna persistente no que tange à sua legitimidade institucional e à sua integração nos contextos formativos e nos projetos pedagógicos. Tais saberes, forjados no corpo-a-corpo com a realidade escolar, na escuta sensível e nas escolhas éticas cotidianas, nem sempre encontram ressonância nas políticas públicas ou nos currículos de formação. Esse desencontro tensiona o discurso sobre a valorização do magistério e evidencia a urgência de se instaurar um olhar que reconheça, respeite e mobilize esses conhecimentos como patrimônio vivo da prática pedagógica.

Reconhecer a criança como sujeito de direitos implica um deslocamento profundo na postura ética do professor, exigindo dele não apenas compromisso legal, mas sensibilidade humana e abertura ao diálogo com a alteridade infantil. No entanto, a formação inicial ainda carrega fragilidades estruturais e mostra-se frequentemente alheia aos desafios reais do cotidiano pedagógico. Sonia Kramer (2006) e Ana Beatriz Cerisara (2002) alertam para a persistente dissociação entre teoria e prática, apontando que tal cisão enfraquece a construção de uma docência crítica, reflexiva e situada. A ausência de vínculos entre os saberes acadêmicos e as experiências concretas vividas nas instituições educativas compromete a constituição de uma práxis transformadora, capaz de responder com responsabilidade e criatividade às complexidades do trabalho com as infâncias.

Além das lacunas na formação inicial, evidencia-se uma carência persistente de espaços sistemáticos e significativos de formação continuada. Quando presente, a formação em serviço

tende a reproduzir modelos homogêneos, centrados em prescrições externas e pouco atentos à escuta dos saberes produzidos nos contextos locais. Tal descompasso desconsidera as singularidades das práticas pedagógicas e desvaloriza a experiência docente como campo legítimo de conhecimento. Nesse cenário, a autonomia profissional é enfraquecida, e a prática educativa deixa de ser reconhecida como território fértil de invenção, investigação e resistência. Para que a docência na Educação Infantil se configure como exercício de criação e reflexão crítica, é indispensável que a formação continuada se constitua como processo dialógico, situado e emancipador, alinhado à complexidade e à dignidade do trabalho com as infâncias.

O planejamento curricular, imerso nas mesmas fragilidades que atravessam a formação docente, também é impactado pela ausência de institucionalização de tempos e espaços dedicados à construção coletiva. A rotina pedagógica, muitas vezes engessada por exigências administrativas ou por currículos padronizados, esvazia o potencial reflexivo e investigativo do trabalho docente. Como defende Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2002), um currículo vivo só se sustenta mediante escuta atenta, intencionalidade crítica e condições reais que permitam ao professor exercer sua docência de forma autoral e colaborativa. Quando o planejamento se dá de forma solitária ou aligeirada, perde-se a oportunidade de tecer sentidos compartilhados, enfraquecendo o vínculo entre teoria e prática, entre professor e criança, entre experiência e conhecimento.

Mesmo diante de avanços legais e de um discurso mais sensível às especificidades da Educação Infantil, a profissionalização da docência nesse campo ainda se encontra atravessada por processos históricos de desvalorização simbólica e material. O reconhecimento jurídico não tem sido suficiente para garantir o prestígio social e as condições de trabalho compatíveis com a complexidade da função docente junto às infâncias. Os autores aqui analisados convergem ao apontar a urgência de políticas públicas que ultrapassem o campo da retórica e assumam, de forma concreta, a valorização do professor como intelectual da prática, sujeito de direitos e agente de criação pedagógica. Trata-se de reposicionar o docente como produtor de saberes, não como mero executor de prescrições alheias à realidade escolar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste artigo revelam a complexidade que envolve a constituição dos saberes e fazeres docentes na Educação Infantil entre os anos de 1996 e 2016. Longe de se

restringirem a procedimentos técnicos ou conteúdos prescritos, esses saberes emergem das práticas vividas, da escuta sensível e do entrelaçamento cotidiano entre o ensinar e o cuidar. A docência com crianças pequenas exige não apenas domínio teórico, mas também disposição afetiva, intencionalidade ética e atenção constante às múltiplas linguagens da infância. Nesse sentido, reconhecer a prática como um espaço legítimo de produção de conhecimento é um passo fundamental para ressignificar as formas de formação e valorização das educadoras da infância.

Mesmo diante de importantes avanços legais e discursivos, persistem fragilidades estruturais que impactam a qualidade da atuação docente. A formação inicial ainda revela distanciamentos entre teoria e prática, enquanto a formação continuada, muitas vezes pautada em modelos homogêneos, desconsidera os saberes situados e experienciais das professoras. O currículo, por sua vez, segue tensionado por propostas tecnicistas que tentam padronizar tempos, espaços e vivências, em oposição a concepções que valorizam o protagonismo infantil e a escuta atenta das singularidades das crianças. Esses conflitos revelam que o campo da Educação Infantil continua sendo espaço de disputas epistemológicas e políticas, exigindo sensibilidade teórica e compromisso ético dos educadores.

Diante desse panorama, reafirma-se a necessidade urgente de políticas públicas que assegurem condições reais para o exercício qualificado da docência na infância. Investir em tempos institucionais para o planejamento, em práticas reflexivas sustentadas pela documentação pedagógica, em espaços de escuta e diálogo entre pares e na valorização da autonomia docente são ações indispensáveis à construção de uma pedagogia mais democrática, sensível e transformadora. A profissionalização do magistério infantil não pode ser medida apenas por títulos ou certificações, mas pela escuta da experiência e pelo reconhecimento de que, no cotidiano das salas de aula, forja-se um saber vivo, ético e comprometido com a infância como território de direitos.

Este artigo conclui afirmando que os saberes docentes na Educação Infantil são atravessados por histórias, afetos, resistências e esperanças. Eles não se aprendem apenas em livros ou cursos, mas se constroem nos gestos de acolhimento, nas escolhas cotidianas e na escuta atenta do outro. Que a palavra da professora da infância, tantas vezes silenciada ou deslegitimada, encontre eco nas políticas públicas, nas formações institucionais e nas pesquisas acadêmicas como expressão legítima de um conhecimento que transforma vidas e funda uma educação verdadeiramente humanizadora.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. **A qualidade da educação: perspectivas e proposições**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 10-18, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DA SILVA GONCALVES, Maria Célia. O uso da metodologia qualitativa na construção do conhecimento científico. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 199-203, mar. 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212007000100018&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000100018&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 05 jun. 2016.

DA SILVA GONÇALVES, Maria Célia. Conhecimento e complexidade: investigando a realidade. **Revista Morpheus-Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, v. 6, n. 11, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: os caminhos da formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

MALAGUZZI, Loris. A abordagem de Reggio Emilia. In: RINALDI, Carlina. **Fazendo visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.