PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA NA BASE SCIELO (2015–2025)

Alyne Cristine Domene Martins de LIMA
Márcia Cristina ARGENTI
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara – SP
Eixo 09 — Formação e profissionalização docente
E-mail: alyne.lima@unesp.br

Resumo

O artigo analisa a produção científica brasileira sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, buscando compreender como essas práticas têm sido concebidas em sua articulação com a formação docente, os processos avaliativos, o brincar, a criatividade e a organização do cotidiano escolar. Trata-se de um recorte de pesquisa voltado às concepções de infância e formação docente, com foco em artigos publicados na base SciELO entre 2015 e 2025. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, com critérios definidos de seleção e análise, permitindo identificar aproximações, temas recorrentes e aspectos ainda pouco explorados. A análise dos estudos evidencia que a avaliação na Educação Infantil é compreendida, sobretudo, como acompanhamento do percurso de desenvolvimento das crianças, apoiado na observação, na escuta e na valorização de sua participação. Destaca-se também a defesa de práticas que reconhecem o brincar, as múltiplas linguagens, as interações e as dimensões emocionais como elementos centrais da aprendizagem. A formação docente e o trabalho coletivo aparecem como aspectos fundamentais para sustentar e qualificar essas práticas. Assim, reafirma-se a importância de fortalecer uma cultura pedagógica comprometida com os direitos das crianças, consolidando a Educação Infantil como espaço público de formação e construção de sentidos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Formação docente.

1. Introdução

A Educação Infantil consolidou-se, nas últimas décadas, como direito social e primeira etapa da Educação Básica no Brasil, conforme estabelecem a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), reafirmando sua centralidade no debate educacional contemporâneo. Nesse contexto, compreende-se a docência como um saber plural e socialmente construído, articulado entre formação, experiência e prática profissional, conforme destaca Tardif (2013). Vinculado a uma pesquisa mais ampla sobre concepções de infância e formação docente, este estudo realiza uma revisão sistemática de artigos publicados na base SciELO entre 2015 e 2025, com foco no trabalho docente, na formação de professores e nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, a partir da análise de títulos, resumos e textos integrais dos estudos selecionados.

A revisão foi conduzida a partir da seguinte questão norteadora: como as práticas pedagógicas na Educação Infantil têm sido abordadas na produção científica brasileira

publicada na base SciELO entre 2015 e 2025, especialmente em sua articulação com a formação docente? A base SciELO foi escolhida por reunir periódicos científicos de referência na área da Educação e por disponibilizar artigos avaliados por pares, favorecendo o acesso à produção nacional sobre o tema.

Para a busca foram utilizados os descritores "Educação Infantil", "práticas pedagógicas" e "formação docente", considerando artigos publicados entre 2015 e 2025. Como critérios de inclusão, selecionaram-se estudos que abordassem o trabalho docente, a formação de professores ou as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Foram excluídos textos que não tratavam diretamente do objeto de investigação, bem como duplicidades e publicações que não correspondiam aos critérios estabelecidos. Após a leitura dos títulos, resumos e textos completos, dez artigos compuseram o corpus da pesquisa, sendo analisados de forma comparativa, com vistas à identificação de temas recorrentes e aproximações entre os estudos.

2. Entre assistência e educação: a construção histórica da Educação Infantil e a emergência da profissionalização docente

Reis e Ostetto (2018) analisam que, historicamente, as instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas, especialmente naquilo que hoje se reconhece como primeira etapa da Educação Básica, estiveram vinculadas a órgãos da assistência ou da saúde, e não propriamente da educação. Nessa configuração, as políticas destinadas à infância caracterizavam-se por lidar de forma precária com a pobreza, concentrando-se sobretudo na garantia da alimentação e de serviços básicos de saúde. Esse entendimento justificava, por consequência, a contratação de profissionais com baixa escolaridade e sem formação específica, sendo comuns a presença de monitoras, estagiárias e, em alguns casos, a convocação da colaboração das próprias mães. Para as autoras, esse cenário expressa uma Educação Infantil marcada por um viés assistencialista, voltada prioritariamente à guarda e à formação de hábitos e atitudes, concebida como favor e não como direito. Nessa perspectiva, Reis e Ostetto (2018) defendem que a superação dessa lógica exigiu, de modo imprescindível, a definição de um perfil profissional e de uma formação específica para atuação na primeira etapa da Educação Básica.

Louzada, Albuquerque e Amancio (2023), que, ao defenderem a avaliação como prática democrática, não classificatória e vinculada aos direitos das crianças, alinham-se à concepção da Educação Infantil como direito social, superando definitivamente visões assistencialistas e compensatórias. No mesmo sentido, Chaves (2015) critica práticas pedagógicas mecânicas e desprovidas de sentido, afirmando a Educação Infantil como espaço de educação por excelência, cuja função central é promover aprendizagem e

desenvolvimento, e não apenas ocupar o tempo das crianças.

Nessa direção, Argenti (2025) sustenta a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos históricos e sociais, portadoras do direito à escuta, à participação e ao acesso aos saberes culturalmente produzidos. Ao problematizar concepções romantizadas ou espontaneístas da infância, a autora evidencia que as experiências infantis são atravessadas pelas condições concretas de vida e pelas desigualdades sociais, reafirmando a importância de práticas pedagógicas intencionais, comprometidas com a equidade, a justiça social e as mediações educativas.

No processo de consolidação dessa mudança, Reis e Ostetto (2018) destacam que a definição do profissional da Educação Infantil como professor, habilitado em curso superior, admitida a formação em nível médio, na modalidade normal, conforme a legislação brasileira, representou uma conquista histórica significativa. Entretanto, as autoras alertam que essa definição, embora fundamental, não é suficiente, sendo necessária a construção de processos de formação continuada que tomem como base o perfil profissional requerido e projetado para esse campo de atuação.

Nesse horizonte, Nóvoa (2019) argumenta que a distinção tradicional entre universidades humanistas e instituições voltadas à formação profissional torna-se insuficiente diante das exigências contemporâneas, uma vez que toda profissão requer base científica sólida. Essa afirmação do professor como profissional dialoga diretamente com Louzada, Albuquerque e Amancio (2023), que atribuem alta complexidade ao trabalho docente na Educação Infantil, ao exigir domínio conceitual sobre avaliação, desenvolvimento infantil, diversidade e contextos sociais, reafirmando o professor como profissional qualificado e não como mero executor de rotinas prescritas. Tal compreensão aproxima-se da concepção de docência como profissão discutida por Tardif (2013), ao reconhecer a centralidade dos saberes profissionais na constituição da prática pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, Argenti (2025) afirma que a escola deve assegurar às crianças não apenas o direito de participar, mas, sobretudo, o direito de aprender. Defende, assim, a avaliação e o ensino como processos intencionais, formativos e humanizadores, orientados à ampliação das experiências e dos conhecimentos das crianças na Educação Infantil.

No mesmo campo de discussão, Neves-Pereira e Branco (2015) problematizam a formação docente ao afirmarem que o domínio de saberes pedagógicos consistentes e progressistas, por si só, não garante que o professor estimule o desenvolvimento da criatividade infantil. Chaves (2015) reforça essa compreensão ao atribuir centralidade à ação do professor e à intencionalidade pedagógica, compreendendo a docência na Educação Infantil como trabalho profissional que exige formação teórica consistente. A autora enfatiza que a organização da rotina, dos ambientes e das experiências infantis não

pode ser entendida como tarefa espontânea, mas como resultado de decisões pedagógicas fundamentadas, construídas a partir de reflexão, estudo e planejamento. Schlindwein, Milléo e Souza (2024) ampliam essa discussão ao defenderem o brincar como vivência fundamental tanto na escola quanto na formação de professores, compreendendo-o como elemento central da prática pedagógica e da experiência educativa.

Nessa mesma direção, Argenti (2025) discute a organização do ensino como condição central para o desenvolvimento humano. A autora afirma que tempos, espaços, rotinas e propostas de trabalho não são neutros, mas carregados de sentidos pedagógicos, políticos e culturais, revelando concepções de infância e de docência e constituindo expressão concreta das escolhas formativas realizadas pelos professores e pelas instituições.

Lima e Pavan (2023) defendem a docência como profissão sustentada em saberes produzidos na e sobre a prática, destacando professores fortemente comprometidos com a profissão e reafirmando o professor como profissional reflexivo, em diálogo direto com a perspectiva de Tardif (2013). As autoras afirmam que esse compromisso profissional se expressa na capacidade de analisar criticamente a prática e de produzir conhecimentos a partir dela. Essa concepção é desenvolvida por Chaves (2020), ao romper com a imagem do professor como simples executor e afirmar a profissionalização docente também no âmbito da coordenação pedagógica. Nesse sentido, a autora defende que, na formação em serviço, não basta que o coordenador participe das mesmas vivências formativas destinadas aos professores, sendo necessária a formulação de temas específicos para as coordenações. Diante das análises apresentadas, evidencia-se que a Educação Infantil no Brasil se constitui historicamente em meio a tensões entre perspectivas assistencialistas e concepções educacionais voltadas ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. A consolidação da infância como sujeito de direitos e da docência como profissão fundamentada em conhecimentos específicos resulta de disputas políticas, teóricas e institucionais que deslocaram a Educação Infantil do campo da assistência para o da educação. Nesse processo, a formação docente, a organização intencional do ensino e o reconhecimento do professor como produtor de saberes tornam-se centrais para fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral e com os direitos das crianças.

3. Entre experiência e reflexão: processos formativos e construção do saber docente na Educação Infantil

Na Educação Infantil, o professor exerce sua autoria pedagógica ao organizar ambientes e experiências que favorecem o brincar e a aprendizagem. A profissionalização docente representa uma importante conquista (REIS; OSTETTO, 2018), mas sua

efetivação depende de processos de formação continuada. Nessa perspectiva, Nóvoa (2009; 2024) defende uma formação superior, crítica e abrangente, capaz de responder às múltiplas dimensões da docência. Nesse horizonte, Argenti (2025) afirma que a formação do educador deve ser científica, crítica e reflexiva, articulando teoria e prática. Ao dialogar com Nóvoa, a autora compreende o professor como profissional indispensável na socialização dos saberes culturais, sociais e escolares, o que exige processos formativos que superem ideias superficiais e se fundamentem em conhecimentos teóricos consistentes. Há convergência, portanto, com a defesa de Nóvoa (2024) de que as universidades desempenham papel decisivo na formação docente, embora a formação não possa ocorrer exclusivamente no espaço universitário.

Conforme Tardif e Raymond (2000), a prática pedagógica exige um referencial teórico que permita compreender o contexto político, econômico e social, condição fundamental para uma atuação consciente. Desse modo, os autores reforçam a necessidade de autonomia intelectual e compromisso ético do professor diante das escolhas que realiza e dos efeitos de sua ação formativa. Em concordância, Nóvoa (2024) afirma que a presença das escolas e dos professores da educação básica é indispensável em todo o continuum formativo, da formação inicial à continuada, incluindo o período de indução profissional, superando a fragmentação entre universidade e escola.

Nessa perspectiva, Reis e Ostetto (2018) defendem que a formação não se esgota no dizer ou no fazer isoladamente, pois seu sentido surge da relação prática–teoria–prática, sendo nas demandas concretas do cotidiano escolar que se produzem novas apropriações e ressignificações do trabalho docente. Essa articulação entre experiência e reflexão também se alinha a Tardif e Raymond (2000), ao reconhecer que os saberes docentes se constroem ao longo da trajetória profissional e são permanentemente revistos no cotidiano.

Essa compreensão é reforçada por Louzada, Albuquerque e Amancio (2023), que atribuem diversidade de fatores envolvidos ao trabalho docente na Educação Infantil, exigindo domínio conceitual sobre avaliação, desenvolvimento infantil, diversidade e contextos sociais. O professor como profissional qualificado e afastando-se de uma visão técnica ou repetitiva da docência, o que implica reconhecer a formação contínua como elemento fundamental da prática pedagógica.

No mesmo sentido, Neves-Pereira e Branco (2015) indicam que o domínio de saberes pedagógicos voltados à mudança, embora necessário, não é suficiente para promover o desenvolvimento da criatividade infantil, sendo imprescindível que a criatividade e seus processos de desenvolvimento sejam considerados de modo específico no contexto educacional. Essa ênfase na organização consciente do cotidiano reafirma e amplia a concepção de práxis discutida por Argenti (2025), ao compreender que a ação pedagógica é sempre intencional e teoricamente orientada. Schlindwein, Milléo e Souza

(2024), defendem o brincar como vivência fundamental tanto na escola quanto nos processos de formação de professores, compreendendo-o como atividade humana, social e culturalmente constituída.

Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025) destacam o brincar como experiência formativa também para os professores, evidenciando que a participação docente nas brincadeiras amplia a compreensão das culturas infantis e qualifica as mediações pedagógicas. Lima e Pavan (2023) defendem a docência como profissão sustentada em saberes produzidos na e sobre a prática, destacando professores fortemente comprometidos com a profissão e reafirmando o professor como profissional reflexivo, em diálogo com a perspectiva de Tardif (2013). Chaves (2020) afirma que professores e coordenadores pedagógicos se consolidam como produtores de saber quando assumem a autoria de textos acadêmicos e o protagonismo de práticas pedagógicas significativas, superando a lógica do professor como mero executor de prescrições externas. Nessa perspectiva, a autora enfatiza que, nos processos de formação em serviço, não basta que coordenadores pedagógicos participem das mesmas vivências formativas destinadas aos professores, defendendo a proposição de temas específicos para as coordenações como condição para a profissionalização desses sujeitos e para a superação de uma lógica improvisada ou meramente administrativa. Ao enfatizar a autoria docente, Chaves (2020) converge com Argenti (2025), que compreende a formação como processo investigativo e colaborativo, no qual o professor se reconhece como pesquisador de sua própria prática.

Reis e Ostetto (2018) compreendem a formação como processo permanente, que abarca transformações e aprendizagens construídas pelo sujeito nas interações sociais e ao longo de seu percurso pessoal e profissional. Louzada, Albuquerque e Amancio (2023) afirmam que a avaliação demanda formação contínua, pois se constrói no fazer cotidiano, na análise das experiências vividas com as crianças e na reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas. No mesmo horizonte, Neves-Pereira e Branco (2015) destacam a necessidade de um trabalho formativo específico que desenvolva no professor a capacidade de observar e analisar criticamente suas próprias práticas, considerando que o docente pode não perceber contradições entre seus objetivos pedagógicos e suas ações concretas. Para as autoras, formar professores para o ensino criativo implica, sobretudo, problematizar suas crenças sobre desenvolvimento infantil e sobre a própria docência.

Chaves (2015) amplia essa discussão ao afirmar que a prática docente se constitui como espaço privilegiado de aprendizagem do próprio professor, que se forma ao refletir sobre sua atuação e sobre o contexto social, político e histórico no qual está inserido. Schlindwein, Milléo e Souza (2024) convergem com essa compreensão ao afirmarem que a vivência, entendida como experiência qualificada, possibilita ao ser humano ampliar referências e aprofundar sua compreensão do mundo, defendendo que exercer a docência

implica assumir o trabalho educativo na perspectiva da vivência.

Micarello e Baptista (2018) contribuem para esse debate ao evidenciarem que a formação docente se dá também pela experiência estética, ao afirmarem que a professora é estimulada de formas distintas daquelas vividas em sua experiência cotidiana, passando a descobrir o potencial formativo das histórias, o prazer que podem proporcionar e seu papel na constituição das crianças como leitoras. Nessa perspectiva, a formação emerge como experiência vivida, humanizadora e não como mera prescrição externa.

Lima e Pavan (2023) afirmam que a formação docente se constrói por meio da experiência, da reflexão sobre a prática e do diálogo entre professores, ancorando-se na trajetória profissional e na análise crítica do fazer cotidiano. Em diálogo, Neves-Pereira e Branco (2015) alertam que práticas rotineiras e pouco refletidas podem dificultar a criatividade, evidenciando fragilidades formativas relacionadas à ausência de clareza conceitual. Micarello e Baptista (2018), por sua vez, reforçam a experiência estética como princípio formativo e epistemológico que sustenta a prática docente.

No campo da pesquisa-ação, Lima e Pavan (2023) situam essa perspectiva como fundamento epistemológico da formação, ao compreenderem a prática como espaço privilegiado de produção de conhecimentos e defenderem que o fazer cotidiano das instituições constitui aspecto imprescindível do processo formativo. Nessa mesma direção, Argenti (2025) apresenta a pesquisa-ação como experiência formativa capaz de articular teoria e prática, promover reflexão coletiva e reorganizar projetos pedagógicos, reafirmando a docência como prática investigativa, colaborativa e historicamente situada.

Reis e Ostetto (2018) complementam essa compreensão ao afirmarem que a formação convoca o sujeito à responsabilidade por seu próprio percurso formativo, orientando-se para a autonomização do pensamento e para o conhecimento de si. Louzada, Albuquerque e Amancio (2023) atribuem ao professor a responsabilidade de realizar avaliações contextualizadas, democráticas e não excludentes, o que pressupõe autonomia profissional e compromisso ético com as infâncias. Neves-Pereira e Branco (2015) reforçam que o desenvolvimento dessa autonomia requer trabalho formativo sistemático, voltado à análise crítica da própria prática. Chaves (2015) evidencia que a adoção de um referencial teórico capaz de analisar a conjuntura política, econômica e social constitui condição para uma prática pedagógica consciente, exigindo autonomia intelectual e responsabilização ética do professor diante de suas escolhas e de seus efeitos na formação das crianças. Para a autora, cabe à educação assumir a responsabilidade de ensinar o conhecimento historicamente acumulado, contrapondo-se ao empobrecimento do desenvolvimento infantil. Lima e Pavan (2023) reforçam a formação como processo ético, emancipatório e autônomo, centrado no protagonismo docente. Louzada, Albuquerque e Amancio (2023), por sua vez, compreendem os registros avaliativos como

relatos de experiência que possibilitam documentar, compreender e ressignificar a prática pedagógica.

Os autores convergem ao compreender a formação docente na Educação Infantil como um processo contínuo, coletivo, reflexivo e articulado entre teoria e prática, perspectiva que dialoga com Nóvoa (2009; 2024). A análise evidencia que o desenvolvimento profissional ocorre ao longo da trajetória docente, nas interações com colegas, crianças e instituições, tendo a prática pedagógica como espaço de produção de saberes. Nesse sentido, fortalecer processos formativos que integrem universidade, escola e redes de ensino é fundamental para consolidar a profissionalização docente e promover práticas pedagógicas críticas, comprometidas com o desenvolvimento humano e os direitos das crianças.

4. Autoria docente e criação pedagógica: criatividade, experiências estéticas e produção de saberes na Educação Infantil

Sobre autoria docente e criação pedagógica, Esteban, Louzada e Fernandes (2021), afirmam que a prática avaliativa da professora se fundamenta nas concepções adquiridas ao longo de sua trajetória, evidenciando movimentos docentes voltados à criação de registros próprios, à coleta, sistematização e interpretação de informações. As autoras destacam que a avaliação revela indicadores de novos conhecimentos necessários, assinalando a formação continuada como inerente ao fazer docente, bem como a potência da avaliação realizada no cotidiano para o aprimoramento contínuo.

Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025) enfatizam que o professor ministra sua aula a partir de experiências vivenciadas e observadas, sendo fundamental que ele tenha experimentado atividades corporais em sua formação. Para as autoras, o docente precisa aprender a ser autor, criar e inventar, mas muitas vezes a formação inicial não fundamenta teoricamente a atuação nem torna a prática uma referência, evidenciando a dificuldade de articular teoria e prática. Tal constatação reforça, em diálogo com Nóvoa (2009), a problematização da histórica separação entre teoria e prática na formação docente, defendendo que as práticas profissionais sejam reconhecidas como espaço legítimo de produção de conhecimento, sem reduzi-las a mero fazer técnico ou a um discurso distante da realidade escolar.

Reis e Ostetto (2018) reforçam a necessidade de uma formação continuada orientada pelo perfil profissional exigido e esperado, considerando que formar-se é um processo permanente, no qual o sujeito realiza transformações e aprendizagens sobre si mesmo. A formação docente, segundo as autoras, compreendem a formação docente como processo contínuo, construído desde as experiências escolares até o exercício profissional. Pode-se afirmar, com Nóvoa (2024), que o conhecimento profissional não se reduz a manuais ou prescrições técnicas, constituindo-se como repertório de experiências

vividas, analisadas e partilhadas coletivamente, sendo a reflexão crítica sobre a experiência fonte legítima de produção de saber profissional.

Nessa direção, Argenti (2025) e Nóvoa (2024) convergem ao defender que a formação docente deve ser científica, crítica e contínua, articulando teoria e prática e superando concepções restritas ao domínio de competências técnicas, ao compreenderem a docência como profissão fundada na construção da identidade profissional, no compromisso social e na inserção na cultura profissional.

Louzada, Albuquerque e Amancio (2023) destacam que o professor deve refletir, selecionar, planejar, mediar e monitorar suas práticas pedagógicas, apoiando-se em saberes construídos na experiência, na observação cotidiana e na reflexão crítica sobre a própria prática. Nessa perspectiva, conforme Tardif e Raymond (2000), a docência se constitui na prática pedagógica concreta, materializada nas escolhas didáticas, na organização do cotidiano escolar e na definição das experiências que serão proporcionadas às crianças. É preciso pensar a organização da rotina, do tempo e do espaço não é aspecto secundário, mas dimensão estruturante da ação docente situada.

Neves-Pereira e Branco (2015) apontam que as concepções e crenças das professoras moldam suas práticas pedagógicas, embora o professor possa não perceber contradições em sua própria prática, atuando, por vezes, de forma contrária ao que deseja. Schlindwein e Milléo e Souza (2024) reforçam que tornar-se docente implica vivenciar a ação de ensinar e exercer o trabalho de docência de maneira comprometida, considerando que trabalhar com crianças é realizar o exercício da docência na perspectiva da vivência.

Micarello e Baptista (2018) destacam a relevância de apoiar professoras na mediação das interações das crianças com textos literários, evidenciando que a participação nessas experiências também constitui dimensão formativa para o docente, ao possibilitar a percepção de novas formas de trabalho pedagógico. As autoras ressaltam, ainda, que saber diferenciar o que é relevante do que não é configura competência profissional que deve ser assegurada desde a formação inicial.

Lima e Pavan (2023) reforçam essa perspectiva ao defenderem a reflexão crítica sobre a atuação docente e a formação continuada, destacando que professores envolvidos em pesquisas sobre suas próprias práticas tendem a desenvolver modelos de ensino mais centrados nos alunos. Chaves (2020) enfatiza que a formação contínua é oportunidade ímpar para aprimorar a atuação profissional, destacando a necessidade de dialogar e refletir sobre a prática, superando a simples valorização da experiência adquirida ao longo do tempo acumulada. O autor problematiza práticas cristalizadas e defende a reflexão sobre o saber da experiência, tensionando-o para além da rotina docente.

No que tange à autoria e criação docente, Esteban, Louzada e Fernandes (2021) destacam a importância de movimentos docentes para criar registros próprios, coletar,

sistematizar e interpretar informações como parte do processo avaliativo. Em consonância com essa perspectiva, Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025) enfatizam que, para desenvolver professores criativos, autores e criativos, é necessário experimentar diferentes estratégias pedagógicas com o corpo, sendo que as atividades propostas servem como inspiração, nunca como modelo fixo.

Louzada, Albuquerque e Amancio (2023), em diálogo com Nóvoa (2024), defendem que a rejeição de modelos padronizados de avaliação e a valorização de registros contextualizados reconhecem a autoria docente e reafirmam o conhecimento profissional como situado e não como aplicação de modelos prontos. Chaves (2015) e Schlindwein, Milléo e Souza (2024) convergem ao compreender que a criatividade infantil depende de uma ação pedagógica intencional, na qual a organização do ambiente, a escolha consciente de materiais, o brincar e o drama constituem experiências capazes de ampliar as possibilidades de criação e elaboração do novo pelas crianças.

Argenti (2025) e Nóvoa (2024) concordam ao compreender a docência como ação intencional e historicamente situada, fundada na reflexão, na cultura e na responsabilidade coletiva, contrapondo-se à redução do trabalho docente à execução técnica ou ao treinamento operacional. Micarello e Baptista (2018) apontam que itinerários de leitura e interações com outras linguagens promovem a autoria pedagógica, possibilitando que a professora crie experiências estéticas e educativas, rompendo com a visão meramente técnica da prática. Nessa mesma direção, Schlindwein e Milléo e Souza (2024) concluem que pensar à docência como vivência estética implica considerar como emoções influenciam as decisões do professor, oferecendo à criança o brincar vivido de forma intensa e significativa, consolidando a ideia de que a ação docente é criativa, reflexiva e situada. As análises desenvolvidas evidenciam que a prática pedagógica na Educação Infantil não se configura como aplicação de modelos previamente definidos, mas como construção situada que envolve decisões, interpretações e escolhas realizadas pelos professores no contexto concreto de seu trabalho.

5. Considerações finais

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa evidenciam que a prática pedagógica na Educação Infantil ultrapassa perspectivas reduzidas à execução de rotinas, afirmando-se como ação intencional, relacional e comprometida com o desenvolvimento humano das crianças. A avaliação, compreendida como acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, distancia-se de práticas classificatórias e padronizadas para assumir caráter ético, formativo e contextualizado, sustentado na observação, na escuta e na valorização das experiências infantis. Nessa perspectiva, o brincar, as múltiplas linguagens, a literatura, a arte, as interações e as experiências corporais constituem dimensões centrais do cotidiano educativo, ampliando o repertório cultural das

crianças e favorecendo aprendizagens significativas. Assim, reafirma-se a importância de reconhecer as crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos, cujas experiências demandam práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a participação e a produção de sentidos. Os estudos analisados também demonstram que a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente vinculada à formação docente e ao reconhecimento da docência como atividade intelectual, criativa e reflexiva. A autoria docente emerge, nesse contexto, como elemento fundamental para a construção de experiências educativas significativas, exigindo do professor capacidade de interpretar contextos, organizar tempos e espaços, realizar escolhas pedagógicas conscientes e produzir conhecimentos a partir da própria prática. Embora a formação inicial represente uma conquista histórica importante para a profissionalização da Educação Infantil, evidencia-se a necessidade de processos contínuos de formação, reflexão coletiva e articulação entre teoria e prática. Desse modo, fortalecer a autonomia profissional, o trabalho colaborativo e a dimensão investigativa da docência significa consolidar a Educação Infantil como espaço público de formação, humanização e efetivação dos direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

ARGENTI, Marcia Cristina. Saberes da infância e a formação dos profissionais da educação In: BALDEZ, Etienne; VOLTARELLI, Monique Aparecida (org.). **Educação infantil em diálogo: pesquisas e olhares a partir dos estudos sociais da infância.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2025, p. 57-66. Acesso em: 18 de out. de 2025

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; RIBEIRO, Camila Borges; FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. Quando a professora brinca, aprende a ensinar as crianças a brincar? : Experiências em processos formativos. **Educar em Revista**, p. e91617, 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.91617. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/91617. Acesso em: 02 de dez. de 2025

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 maio 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 maio 2026.

CHAVES, Marta. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. esp., p. 227–232, jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/41036. Acesso em: 19 dez. 2025.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico- cultural. **Fractal: Revista de Psicologia,** v. 27, n. 1, p. 56–60, jan./abr. 2015. Disponível:https://www.scielo.br/j/fractal/a/pXhgq76wMx95YXSpG3QhnCp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 dez. 2025.

ESTEBAN, Maria Teresa; LOUZADA, Virgínia; CORRÊA FERNANDES, Ana Cristina. Processos avaliativos e docência na Educação Infantil: diálogos cotidianos. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78253. Acesso em: 01 de dez. de 2025

LIMA, Ana Cristina Cantero Dorsa; PAVAN, Ruth. Formação continuada por meio da

pesquisa-ação: participação e decisão dos professores. **Interações**, Campo Grande, v. 24, n. 2, p. 509–519, 2023. Disponível em: https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/4028. Acesso em: 16 de dez. de 2025

LOUZADA, Virgínia; ALBUQUERQUE, Liliane; AMANCIO, Cristiane. Educação infantil e avaliação: compromisso com a qualidade social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 101–111, set./dez. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RvqnKNswJzPMjWcx76sBMLG/?lang=pt. Acesso em: 03 dez. 2025.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169–186, nov./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?format=html&lang=pt. Acesso em: 14 dez. 2025.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; BRANCO, Angela Uchoa. Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 161–172, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/JrQrRDsGxdXYDRpkPyDNTTG/?format=html&lang=pt. Acesso em: 05 dez. 2025.

NÓVOA, António. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 67, p. 1-14, 2024. Disponível em: https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/777. Acesso em: 15 dez. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910. Acesso em: 14 dez. 2025.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. p. 25– 46.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação & Pesquisa,** São Paulo, v. 44, e180983, 2018. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/157422. Acesso em: 02 dez. 2025.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; MILLÉO, Olivia; SOUZA E SOUZA, Maria Luiza de. Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, n. 124, p. 316–327, set./dez. 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Z6H8RNCLKDMDmTWwPL3gjGN/?format=html&lang=pt Acesso em: 09 dez. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 325 p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 209, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 dez. 2025.