

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAYARA MACÊDO DE LIMA JARDIM

**A CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

MARIANA, MG

2026

NAYARA MACÊDO DE LIMA JARDIM

**A CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores, Políticas Educacionais e História da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo.

MARIANA, MG

2026

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

J37c Jardim, Nayara Macedo de Lima.

A condição docente de professoras da educação infantil em contexto universitário. [manuscrito] / Nayara Macedo de Lima Jardim. - 2026.  
282 f.: il.: color., gráf., tab.. + Quadro.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo.  
Tese (Doutorado). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Área de Concentração: Educação.

1. Professores - Formação. 2. Universidades e faculdades. 3. Condições de trabalho. 4. Educação infantil. I. Araújo, Regina Magna Bonifácio de. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.011.3:373.2

Bibliotecário(a) Responsável: Eliane Apolinário Vieira Avelar - CRB6/3044



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Nayara Macedo de Lima Jardim**

### **A condição docente de professoras da Educação Infantil em contexto universitário**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de doutor

Aprovada em 06 de maio de 2026

#### Membros da banca

Dra Regina Magna Bonifácio de Araújo - Orientador(a) Universidade Federal de Ouro Preto  
Dr Júlio Emílio Diniz Pereira - Universidade Federal de Minas Gerais  
Dr. Emílio *Tenti Fanfani* - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires  
Dra Célia Maria Fernandes Nunes - Universidade Federal de Ouro Preto  
Dra. Liliane dos Santos Jorge - Universidade Federal de Ouro Preto  
Dra Ana Lúcia Souza de Freitas - Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Jaguarão

Dra Regina Magna Bonifácio de Araújo, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 15/05/2026



Documento assinado eletronicamente por **Regina Magna Bonifacio de Araujo, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/05/2026, às 10:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1108509** e o código CRC **50F059D5**.

À minha família.

Esta travessia profissional e pessoal só se fez possível  
porque caminhamos juntos.

## AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é ao meu Deus e Senhor, Jesus Cristo. Ele é minha rocha firme e meu sustento. Dele vêm minha inspiração, sabedoria, inteligência e direção. A Ele, toda honra e toda glória. “Bom é render graças ao Senhor e cantar louvores ao teu nome, ó Altíssimo, anunciar de manhã a tua misericórdia e, durante as noites, a tua fidelidade” (Salmos 92:1-2).

Em segundo lugar, agradeço à minha família. Ao meu marido, meu grande incentivador. Aquele que torce por mim, me motiva a seguir adiante e me encoraja a dar mais um passo. Quando pensei em desistir, lá atrás, ainda na graduação, ele me disse: “Vai!”. E eu fui. Ele tem sido instrumento do Senhor em minha vida, levando-me a alcançar lugares que eu nem imaginava alcançar. É também aquele que luta por mim e pelas minhas causas, como se fossem suas. Obrigada, amor, por caminhar comigo. Eu te amo!

À minha primogênita, Valentina Jardim, e ao meu caçula, Bernardo Jardim. Vocês são minha inspiração para prosseguir. Quantas vezes se achegaram a mim chamando “mamãe, mamãe...”, e eu precisei responder que estava trabalhando, que precisava terminar esta tese. Até que chegou o momento em que vocês mesmos começaram a me perguntar: “E aí, mamãe, já acabou a sua tese?”. Eu amo muito vocês!

À minha mãe querida, Iris Macedo, que me incentivou a estudar desde muito pequenina. Aquela que me pedia a nota dez por amor e por acreditar que, por meio dos estudos, eu poderia conquistar uma vida melhor. Obrigada, mãe. Obrigada por ter acreditado em mim e confiado em mim quando, muitas vezes, as circunstâncias diziam o contrário. Obrigada por tudo. Eu te amo.

Ao meu pai, João Dias, que se alegra com as minhas conquistas.

A todos os meus familiares e às minhas tias queridas, que, de alguma forma, torceram e oraram por mim.

À minha sogra, Nilsa, pelo amparo em nossa casa nas tantas vezes em que precisamos.

Às minhas amigas queridas, que tantas vezes me ouviram falar desta tese, torceram por mim e intercederam em oração.

Aos meus irmãos em Cristo da Comunidade Batista da Paz (CBPAZ), pela intercessão constante.

À minha orientadora querida, Regina Magna Bonifácio de Araújo. Que presente de Deus para a minha vida. Como foi bom percorrer esse processo com você, Regina. Você fez tudo ficar mais leve. Caminhou comigo, lado a lado. Que profissional de excelência, e quanto aprendizado construímos juntas. O Senhor me presenteou com uma orientadora maravilhosa e

muito especial. No processo de desenvolvimento profissional vivido neste doutorado, você deixa em mim marcas muito bonitas: as marcas da orientadora que desejo ser um dia e na qual sempre me espelharei.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), meu lugar de aprendizado e conquista.

Às minhas colegas do Departamento de Educação Infantil (DEI) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), pelo apoio contínuo. Vocês fazem parte dessa caminhada.

E à UFV, meu local de trabalho e a “universidade mais linda do Brasil”, lugar de realização de sonhos.

*“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.”*

— Jennifer Nias (1991 *apud* Nóvoa, 1992).

## RESUMO

Esta tese investiga a condição docente de professoras da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que trabalham na Educação Infantil em universidades federais. O estudo tem como objetivo analisar como essa condição se constitui a partir da articulação entre o ser docente e o estar na docência ao longo da trajetória profissional. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uso de dados quantitativos descritivos para a caracterização do campo. De abrangência nacional, o estudo mapeou 19 Unidades Universitárias de Educação Infantil, UUEI, vinculadas a universidades federais distribuídas pelas cinco regiões do país, cujo universo é composto por 152 professores efetivos. A produção dos dados foi organizada em duas etapas: a aplicação de questionários *on-line*, com a participação de 69 docentes; e a troca de Cartas Pedagógicas com 18 professoras, o que possibilitou o acesso a narrativas reflexivas. A articulação entre esses instrumentos, examinada por meio da análise de conteúdo temática, permitiu apreender, de forma integrada, aspectos objetivos e subjetivos da condição docente das professoras. Os resultados permitem compreender que essa condição se constitui de modo processual, relacional e situado. No eixo do ser docente, a análise sugere que a identidade profissional começa a se formar antes mesmo do ingresso na carreira federal, sendo atravessada por influências familiares, vivências da infância, experiências anteriores de trabalho e trajetórias de formação acadêmico-profissional. As narrativas demonstram articulação entre vida pessoal e profissional, o que permite compreender que o tornar-se professora é construído nesse entrelaçamento. Ao mesmo tempo, a dimensão do estar na docência evidencia que o cotidiano envolve a articulação entre o trabalho pedagógico com bebês e demais crianças pequenas e as demandas institucionais da universidade relativas à pesquisa, à extensão e à gestão. A vivência dessa multiplicidade de atribuições tende a produzir tensões e sobrecarga, dimensões que também se articulam a expressões de realização, orgulho e desejo de permanência na carreira. A análise aponta, assim, para uma docência com características singulares, produzida no encontro entre as especificidades da infância e as exigências da cultura universitária. Com isso, o estudo busca dar visibilidade a esse grupo profissional, reafirmando o reconhecimento das professoras como produtoras de conhecimento e a relevância política do trabalho desenvolvido nas UUEI.

**Palavras-chave:** Condição docente; Ser docente; Estar na docência; Educação Infantil Universitária; Carreira EBTT; Cartas Pedagógicas.

## ABSTRACT

This thesis investigates the teaching condition of educators in the Basic, Technical, and Technological Education (EBTT) career who work in Early Childhood Education at federal universities. The study aims to analyze how this condition is constituted from the articulation between *being a teacher* and *being in teaching* throughout their professional trajectory. Methodologically, this is a qualitative research study that employs descriptive quantitative data to characterize the field. National in scope, the study mapped 19 University Early Childhood Education Units (UUEI) affiliated with federal universities across the country's five regions, comprising a universe of 152 permanent teachers. Data production was organized into two stages: the application of online questionnaires, with the participation of 69 educators, and the exchange of Pedagogical Letters with 18 teachers, which enabled access to reflective narratives. The articulation of these instruments, examined through thematic content analysis, allowed for an integrated understanding of the objective and subjective aspects of the educators' teaching condition. The results reveal that this condition is constituted in a processual, relational, and situated manner. Regarding the axis of *being a teacher*, the analysis suggests that professional identity begins to form even before entering the federal career, intersected by family influences, childhood experiences, previous work experiences, and academic-professional training trajectories. The narratives demonstrate a link between personal and professional life, illustrating that becoming a teacher is constructed within this intertwining. Concurrently, the dimension of *being in teaching* highlights that the daily routine involves balancing pedagogical work with babies and other young children alongside the institutional demands of the university regarding research, outreach, and management. Experiencing this multiplicity of responsibilities tends to produce tension and overload—dimensions that are equally articulated with expressions of fulfillment, pride, and the desire to remain in the career. Thus, the analysis points to a teaching practice with unique characteristics, produced at the intersection of the specificities of childhood and the demands of university culture. Ultimately, the study seeks to bring visibility to this professional group, reaffirming the recognition of these teachers as knowledge producers and the political relevance of the work conducted within the UUEIs.

**Keywords:** Teaching condition; Being a teacher; Being in teaching; University Early Childhood Education; EBTT career; Pedagogical Letters.

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1: Distribuição das professoras participantes da pesquisa segundo sexo .....                                   | 110 |
| Gráfico 2: Estado civil das professoras colaboradoras .....                                                            | 116 |
| Gráfico 3: Quantidade de filhos das professoras colaboradoras.....                                                     | 119 |
| Gráfico 4: Faixa etária das professoras.....                                                                           | 123 |
| Gráfico 5: Total de professoras versus categoria formativa .....                                                       | 151 |
| Gráfico 6: Distribuição das áreas de pós-graduação das professoras participantes .....                                 | 153 |
| Gráfico 7: Avaliação das condições de trabalho .....                                                                   | 165 |
| Gráfico 8: Salário recebido pela professora .....                                                                      | 170 |
| Gráfico 9: Classe da carreira profissional.....                                                                        | 176 |
| Gráfico 10: Renda familiar das professoras EBTT .....                                                                  | 178 |
| Gráfico 11: Profissionais que trabalham na sala com a professora .....                                                 | 193 |
| Gráfico 12: Distribuição das professoras segundo a atuação em outros níveis de ensino.....                             | 206 |
| Gráfico 13: Participação das professoras EBTT da Educação Infantil em comissões institucionais.....                    | 209 |
| Gráfico 14: Participação das professoras EBTT da Educação Infantil em eventos acadêmicos, na condição de ouvintes..... | 212 |
| Gráfico 15: Apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos e/ou científicos .....                                     | 213 |
| Gráfico 16: Sobre a frequência de publicação de artigos em revistas e periódicos.....                                  | 214 |
| Gráfico 17: Escrita e organização de livros e ou capítulos de livros pelas professoras EBTT da Educação Infantil.....  | 215 |
| Gráfico 18: Realização profissional das professoras EBTT .....                                                         | 236 |
| Gráfico 19: Percepção de valorização profissional das professoras EBTT .....                                           | 237 |
| Gráfico 20: Situações com as quais a professora se identifica .....                                                    | 238 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1: Relação das Unidades Universitárias de Educação Infantil, universidades de vinculação, n.º de professores EBTT efetivos e número de professores colaboradores da pesquisa ..... | 87  |
| Quadro 2: Produção de dados a partir das Cartas Pedagógicas .....                                                                                                                         | 96  |
| Quadro 3: Remuneração média mensal padronizada para 40 horas semanais dos docentes da educação básica com nível superior completo, segundo rede de ensino (Brasil, 2017).....             | 172 |
| Quadro 4: Distribuição da carga horária semanal das professoras EBTT em sala de aula ....                                                                                                 | 196 |
| Quadro 5: Frequência de participação e produção acadêmica das professoras EBTT da Educação Infantil.....                                                                                  | 211 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1: Distribuição de docentes da Educação Infantil nas Instituições Federais de Ensino Superior, segundo etapa e tipo de vínculo ..... | 42  |
| Tabela 2: Formação acadêmico-profissional das professoras participantes .....                                                               | 145 |
| Tabela 3: Síntese das perdas salariais reais na carreira EBTT (Dedicação Exclusiva), por classe, no período de 2010 a 2023 .....            | 173 |
| Tabela 4: Vencimento básico e retribuição por titulação do professor EBTT em dedicação exclusiva .....                                      | 174 |
| Tabela 5: Cruzamento entre classe da carreira e satisfação com o salário das professoras EBTT .....                                         | 177 |
| Tabela 6: Distribuição das professoras segundo a faixa etária e a condição de trabalho docente .....                                        | 186 |
| Tabela 7: Quantidade média de crianças por turma nas salas de Educação Infantil .....                                                       | 189 |
| Tabela 8: Número médio de profissionais que trabalham na sala com a professora.....                                                         | 195 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|                 |                                                                                           |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ANDIFES</b>  | ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR           |
| <b>ANFOPE</b>   | ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO                           |
| <b>ANUFEI</b>   | ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL             |
| <b>BDTD</b>     | BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES                                     |
| <b>BNCC</b>     | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR                                                            |
| <b>CAP</b>      | COLÉGIOS DE APLICAÇÃO                                                                     |
| <b>CAPES</b>    | COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR                               |
| <b>CEPAE</b>    | CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO                                           |
| <b>CNE</b>      | CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO                                                             |
| <b>CONDICAP</b> | CONSELHO DE DIRIGENTES DAS ESCOLAS BÁSICAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR            |
| <b>DCNEI</b>    | DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL                                |
| <b>EBTT</b>     | ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO                                                      |
| <b>EEBAS</b>    | ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA                                                                 |
| <b>LDB</b>      | LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL                                            |
| <b>LDH</b>      | LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO                                                     |
| <b>LDI</b>      | LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL                                                   |
| <b>MEC</b>      | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO                                                                    |
| <b>NDI</b>      | NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL                                                        |
| <b>NEDI</b>     | NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA                                                            |
| <b>NEI</b>      | NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA                                                            |
| <b>PPGE</b>     | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO                                                     |
| <b>SINASEFE</b> | SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA |
| <b>UAC</b>      | UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA                                                          |
| <b>UEIIA</b>    | UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO                                                  |
| <b>UFAC</b>     | UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE                                                              |

|                |                                             |
|----------------|---------------------------------------------|
| <b>UFAL</b>    | UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS             |
| <b>UFBA</b>    | UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA               |
| <b>UFC</b>     | UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ               |
| <b>UFMG</b>    | UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE      |
| <b>UFES</b>    | UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO      |
| <b>UFG</b>     | UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS               |
| <b>UFOP</b>    | UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO          |
| <b>UFPA</b>    | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ                |
| <b>UFPB</b>    | UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA             |
| <b>UFF</b>     | UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE             |
| <b>UFRJ</b>    | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO      |
| <b>UFRN</b>    | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE |
| <b>UFLA</b>    | UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS              |
| <b>UFSC</b>    | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA      |
| <b>UFSCAR</b>  | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS          |
| <b>UFSM</b>    | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA         |
| <b>UFU</b>     | UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA          |
| <b>UFV</b>     | UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA              |
| <b>UNIFESP</b> | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO           |
| <b>UUEI</b>    | UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL  |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| DE ONDE FALO: PERCURSOS DE VIDA, DOCÊNCIA E PESQUISA.....                                                                                             | 16  |
| INTRODUÇÃO.....                                                                                                                                       | 22  |
| CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZANDO AS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UUEI) .....                                                             | 33  |
| CAPÍTULO 2: CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.<br>.....                                                                            | 46  |
| 2.1 Ser docente na Educação Infantil.....                                                                                                             | 49  |
| 2.1.1 A formação acadêmico-profissional de professores da Educação Infantil .....                                                                     | 51  |
| 2.1.2 <i>Formação continuada de professores da Educação Infantil: uma perspectiva a partir da ideia de desenvolvimento profissional docente</i> ..... | 59  |
| 2.1.3 <i>A tessitura da identidade profissional: saberes, vivências e o cotidiano na Educação Infantil</i> .....                                      | 66  |
| 2.2 O estar na docência: condições do trabalho docente, prática pedagógica e cultura institucional .....                                              | 73  |
| 2.2.1 <i>Condições do trabalho docente na Educação Infantil</i> .....                                                                                 | 74  |
| 2.2.2 <i>Dimensões do estar na docência na Educação Infantil: da prática pedagógica à cultura institucional</i> .....                                 | 81  |
| CAPÍTULO 3: PERCURSOS ÉTICO-METODOLÓGICOS.....                                                                                                        | 85  |
| 3.1 Questionário <i>on-line</i> .....                                                                                                                 | 90  |
| 3.2 Cartas Pedagógicas: fundamentos, características e uso em pesquisa .....                                                                          | 92  |
| 3.3 Produção e análise de dados a partir das Cartas Pedagógicas.....                                                                                  | 95  |
| CAPÍTULO 4: SER DOCENTE .....                                                                                                                         | 101 |
| 4.1 Influências familiares e vivências da infância .....                                                                                              | 102 |
| 4.2 Integração entre vida pessoal e profissional: identidade docente integrada .....                                                                  | 109 |
| 4.3 Experiências profissionais anteriores à carreira EBTT .....                                                                                       | 126 |
| 4.4 Trajetórias de formação.....                                                                                                                      | 144 |

|                                                                                                                                           |                                                                                                                                      |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.5                                                                                                                                       | A identidade profissional da professora EBTT em sua vida universitária.....                                                          | 160 |
| 4.6                                                                                                                                       | Síntese do percurso: entre o ser docente e o estar na docência.....                                                                  | 162 |
| CAPÍTULO 5: ESTAR NA DOCÊNCIA .....                                                                                                       |                                                                                                                                      | 164 |
| 5.1                                                                                                                                       | Condições materiais do trabalho docente na Educação Infantil universitária.....                                                      | 165 |
| 5.2                                                                                                                                       | Salário e carreira das professoras EBTT da Educação Infantil.....                                                                    | 168 |
| 5.3                                                                                                                                       | Prática docente das professoras EBTT.....                                                                                            | 182 |
| 5.4                                                                                                                                       | A professora EBTT e as demandas de gestão, representação institucional, pesquisa e extensão .....                                    | 207 |
| 5.5                                                                                                                                       | Tensões do cotidiano docente: multiplicidade de atribuições, dinâmica de apoio e a intensificação do trabalho na carreira EBTT ..... | 218 |
| 5.6                                                                                                                                       | Lutas, realização e permanência na carreira EBTT .....                                                                               | 231 |
| CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                                   |                                                                                                                                      | 242 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                                                                                                          |                                                                                                                                      | 253 |
| APÊNDICES .....                                                                                                                           |                                                                                                                                      | 275 |
| APÊNDICE A: Quadro-síntese do mapeamento sobre Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil e professores da carreira EBTT ..... |                                                                                                                                      | 276 |
| APÊNDICE B: Carta de apresentação aos diretores (as)/coordenadores (as) das UUEI das IFES .....                                           |                                                                                                                                      | 279 |
| APÊNDICE C: Carta convite aos (às) professores (as) EBTT: o caminho se faz ao caminhar ... ..                                             |                                                                                                                                      | 281 |

## DE ONDE FALO: PERCURSOS DE VIDA, DOCÊNCIA E PESQUISA

Viçosa, 03 de abril de 2026.

Queridos leitores,

Esta Carta Pedagógica<sup>1</sup> é um convite para acompanhar o processo que transformou inquietações pessoais em objeto de estudo científico. Escrever sobre o ser e o estar na docência me levou, antes de tudo, a revisitar minha própria trajetória, para compreender de que lugar falo e por que as Cartas Pedagógicas passaram a compor os instrumentos de produção de dados desta pesquisa.

A história que deu origem a esta tese começa muito antes da universidade. Ela começa na zona rural de Ervália, em Minas Gerais. Filha de mãe solteira que, naquele momento, também construía sua trajetória como professora, cresci com a convicção de que o estudo representava a única possibilidade de “ser alguém na vida”. A busca por superação aparecia na exigência materna por notas máximas e na expectativa constante de ingresso no ensino superior. A docência também já estava presente na minha infância. Eu costumava transformar os móveis de casa em lousas para brincar de ensinar, em uma experiência que, mais tarde, se tornaria parte da minha trajetória profissional.

Minha própria vivência como criança na Educação Infantil, no entanto, foi marcada por desafios profundos. Durante a pré-escola, vivi um longo período de retraimento extremo, marcado pela ausência de comunicação verbal com colegas e professoras. Em contraste com a concepção contemporânea que orienta a Educação Infantil, baseada na escuta atenta, no acolhimento das emoções, na avaliação sensível do desenvolvimento e na intervenção intencional voltada à criança, a minha infância encontrou uma prática educativa distante desses princípios. A experiência em um ambiente no qual minha dificuldade de expressão não recebeu a mediação pedagógica necessária prolongou esse recolhimento emocional por anos. Essa vivência deixou em mim uma compreensão profunda sobre o impacto da postura docente e sobre a importância de formar professores capazes de enxergar, compreender e agir de forma intencional diante das singularidades das crianças.

O projeto de acessar o ensino superior contrastava com um contexto social em que, até os meus 17 anos, o espaço físico de um *campus* universitário era completamente desconhecido para mim, embora Viçosa (MG), cidade que abriga a Universidade Federal de Viçosa (UFV),

---

<sup>1</sup> O conceito de Cartas Pedagógicas e seu uso como instrumento metodológico nesta investigação serão discutidos no Capítulo 3, intitulado “Percursos ético-metodológicos.”

estivesse localizada a cerca de 32 km de Ervália, minha cidade de origem. Tornar-me a primeira pessoa da família a ingressar em uma universidade pública federal representou um marco de ruptura social. A entrada no curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em 2005, configurou-se, inicialmente, como uma estratégia de acesso a esse universo, já que, naquele momento, o sonho estava voltado para o curso de Direito e para o prestígio social a ele associado. Contudo, atravessar os portões da universidade foi apenas o primeiro passo. O desafio diário passou a ser garantir a permanência. A concretização desse percurso formativo exigiu morar em alojamentos estudantis e assumir rotinas de trabalho como bolsista de assistência estudantil. Toda essa materialidade influenciou a constituição da minha identidade docente.

Os planos iniciais de deixar a Licenciatura não se concretizaram. Em janeiro de 2010, concluí o curso de Licenciatura em Educação Infantil e, uma semana depois, fui contratada para trabalhar em uma Unidade Universitária de Educação Infantil (UUEI). A realidade prática da sala de aula redefiniu as minhas escolhas profissionais. Essa inserção efetiva na docência ocorreu no Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) da UFV e foi marcada pelas contradições históricas que acompanham a área. Embora formada por uma universidade federal, a minha primeira contratação deu-se de forma terceirizada, com o registro na carteira de trabalho restrito ao cargo de “atendente de instituição de Educação Infantil”. No ano seguinte, ao assumir novas atribuições, a nomenclatura foi alterada apenas para “Educadora Infantil”. A norma institucional impedia o uso do termo “professora” para as trabalhadoras terceirizadas daquele espaço. Ainda assim, a rotina exigia de mim a execução integral do trabalho docente.

Esse cenário inicial desencadeou um intenso choque de realidade. O cotidiano exigia lidar de forma muito concreta com a dimensão física e fisiológica das crianças, o que envolvia dar banho, trocar fraldas, alimentar, limpar mesas e acolher episódios de adoecimento. O conflito entre a bagagem teórica construída ao longo dos quatro anos de graduação e as exigências intensas do corpo e do cuidado gerava uma inquietação profunda, fazendo ecoar com frequência a pergunta: “estudei para isso?”. Eu estava, de fato, vivenciando o choque de realidade. A superação desse tensionamento exigiu um movimento contínuo de reflexão para compreender, na concretude do dia a dia, a indissociabilidade entre cuidar e educar, reconhecendo o cuidado como parte constitutiva da prática docente na Educação Infantil.

A experiência tornou-se ainda mais densa com o trabalho como professora eventual, transitando por berçários e assumindo a regência de turmas consideradas as mais desafiadoras da instituição. O trabalho direto com os bebês exigiu o enfrentamento de dilemas pedagógicos bastante específicos. A prática da contação de histórias, por exemplo, revelou-se um grande

desafio. Havia uma sensação de incerteza, uma dúvida constante sobre a compreensão dos bebês diante da narrativa. Para dar sentido a essa ação, precisei revisitar todo o embasamento teórico construído na universidade, reafirmando para mim mesma a potência da literatura desde os primeiros meses de vida.

A vivência nesse ambiente assumia contornos ainda mais singulares devido à própria natureza da instituição. Enquanto lidava com os intensos conflitos e descobertas do início da carreira, o LDI se apresentava como um espaço de referência para a formação universitária. Assim, eu recebia com frequência, em minha sala de aula, estudantes do curso de Licenciatura em Educação Infantil que vinham observar a minha prática. Eu precisava materializar o planejamento e mostrar como desenvolver propostas envolvendo as ciências naturais e sociais, a linguagem oral e escrita, a linguagem matemática e os processos de avaliação do desenvolvimento infantil, dentre outras.

Entre 2015 e 2017, vivi a experiência que se tornou o ponto de partida desta pesquisa: tornei-me professora efetiva da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) da UFV. Para a menina que partiu da zona rural, essa conquista representou a materialização de um sonho intensamente desejado. O ingresso na carreira federal oferecia uma estabilidade e uma remuneração que, diante da minha origem social e do meu histórico como professora terceirizada, se apresentavam como algo extraordinário. Naquele momento, eu desfrutava do plano de carreira que muitos referenciais teóricos apontavam como solução para os dilemas da profissão. Contudo, percebi que a segurança do concurso e a valorização salarial, embora fundamentais, não eliminavam os conflitos identitários. As dúvidas sobre a especificidade do trabalho direto com as crianças e a insatisfação profissional permaneciam presentes, sugerindo que a satisfação profissional e a permanência na docência é atravessada por dimensões que vão além da questão financeira.

Ao começar a acessar, no mestrado, a literatura da área, observei uma tendência recorrente de atribuir as dificuldades do trabalho docente quase exclusivamente à precarização salarial e à ausência de planos de carreira. Ao olhar para a minha própria realidade, a de uma docente com boas condições objetivas de trabalho, mas ainda assim imersa em conflitos, percebi que o professor EBTT da Educação Infantil podia ser fonte de pesquisa para melhor compreensão da docência na Educação Infantil. Percebi aí que esse professor ocupava um lugar de invisibilidade nas pesquisas acadêmicas. Os estudos sobre as condições de trabalho docente tendiam a se voltar para as redes municipais, deixando em segundo plano as particularidades de quem trabalha nas unidades universitárias federais de Educação Infantil (UUEI).

A intensidade desse estar na docência EBTT revelou-se em uma rotina marcada pela multiplicidade de funções. Além das 25 horas semanais dedicadas ao trabalho direto com as crianças, eu ministrava disciplinas no magistério superior, como Avaliação do Desenvolvimento da criança e Linguagem Matemática. Se, por um lado, a docência universitária me encantava, paixão despertada ainda no período em que atuei como professora substituta, por outro, a sobrecarga se tornava evidente. O tempo destinado à pesquisa e à extensão mostrava-se insuficiente diante da densidade do cotidiano escolar. Esse descompasso atingiu seu ápice durante a gestação da minha primeira filha, Valentina. O cansaço físico e a sobrecarga mental sinalizaram os limites do corpo e da mente, evidenciando que a organização do trabalho, mesmo em uma carreira privilegiada, podia interferir na saúde e na plenitude do exercício profissional. Foi esse conjunto de vivências e percepções que me impulsionou, em 2017, a buscar o magistério superior de forma efetiva, trazendo comigo as inquietações que deram origem esta tese.

Ao assumir o cargo de professora do Magistério Superior na Licenciatura em Educação Infantil da UFV passei a mediar a formação daquelas estudantes que possivelmente, em breve, enfrentariam os mesmos dilemas, choques de realidade e intensidades que marcaram a minha própria trajetória. Olhar para esses futuros professores significou deparar-me com o desafio contínuo de formar professores para cuidar e educar de forma indissociável de bebês e demais crianças pequenas. Foi exatamente desse lugar de dupla vivência, de quem conhece as dores e as belezas do trabalho direto com crianças pequenas e, hoje, trabalha na formação universitária, que comecei a problematizar a condição docente de professores da Educação Infantil, com o olhar voltado para os professores EBTT das UUEI.

Foi ao cursar a disciplina Profissão Docente na América Latina, com o professor Júlio Emílio Diniz-Pereira, que tive meu primeiro contato com a discussão sobre condição docente, a partir da produção de Emilio Tenti Fanfani. Essa temática me chamou muito a atenção e despertou meu interesse de forma especial. Ao longo da trajetória da pesquisa, fui me aproximando cada vez mais desse conceito e compreendendo sua importância para pensar a docência para além das questões salariais e estruturais. A leitura de Fanfani permitiu compreender que a condição docente envolve tanto as condições objetivas de trabalho quanto dimensões subjetivas, históricas, políticas e relacionais que atravessam a vida de cada professora. Esse referencial passou, então, a ocupar um lugar importante na construção desta pesquisa. Inspirada pelas reflexões que Júlio Emílio Diniz-Pereira foi desenvolvendo sobre a condição docente, especialmente a partir das noções de ser docente e estar na docência, fui direcionando cada vez mais a minha pesquisa para essa temática.

Para investigar a condição docente dos professores EBTT, o contato com as Cartas Pedagógicas teve um papel importante no meu percurso investigativo. Essa aproximação ocorreu durante o doutorado, em uma disciplina da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ministrada por um grupo de seis docentes. Foi, sobretudo, por meio da orientação cuidadosa da professora Regina, minha orientadora e integrante desse grupo, que conheci essa possibilidade metodológica. Nesse espaço de interlocução, tive contato com as reflexões de autoras e autores cujas formulações sobre as Cartas Pedagógicas contribuíram de modo significativo para a pesquisa.

Nesse processo, a influência de Paulo Freire aparece como uma base importante. Em suas Cartas, a escrita assume um sentido pedagógico, especialmente pelo incentivo constante ao ato de escrever como forma de “ler o mundo” e de registrar o vivido para transformá-lo em saber. Inspirada por essa perspectiva freireana de valorização da autoria, incorporei a escrita epistolar à minha trajetória pessoal e profissional, o que me motivou a propor esse mesmo movimento às professoras participantes da pesquisa.

A opção pelas Cartas Pedagógicas para a produção de dados teve como objetivo consolidar um processo investigativo construído por meio do diálogo epistolar. Esse movimento gerou um forte envolvimento das participantes, pois o ato de escrever permitiu que elas refletissem sobre o próprio trabalho. O efeito reflexivo desse instrumento ficou evidente quando uma professora relatou que, ao redigir sua Carta Pedagógica, tomou consciência de uma situação de assédio moral que vivenciava na instituição, o que a encorajou a agendar uma reunião e a se posicionar para enfrentar o problema. Para mim, a leitura dessas narrativas também foi mobilizadora, especialmente ao reconhecer a minha própria história nos relatos das professoras que conquistaram seu espaço na universidade pública. Por fim, a elaboração das Cartas-resposta às docentes consolidou o caráter dialógico da pesquisa.

Toda essa jornada reafirma o quanto o pessoal e o profissional se entrelaçam na condição docente, algo que vivenciei de forma intensa durante este doutorado. Como professora do magistério superior, tive a oportunidade de cursar a pós-graduação com afastamento. Contudo, percorrer o processo de construção de uma tese exercendo, ao mesmo tempo, a maternidade de duas crianças pequenas revelou-se um grande desafio, mas também uma parte importante do meu desenvolvimento.

Neste momento em que escrevo esta Carta Pedagógica, já retornei à docência na universidade. Percebo em mim um amadurecimento nítido, que se reflete nas relações institucionais, no convívio com meus pares e no diálogo com os estudantes. Hoje, compreendo que o meu ser docente vem sendo constituído a partir da influência de diversos fatores, desde

as experiências da infância até as mobilizações teórico-práticas e reflexivas vivenciadas no cotidiano do trabalho docente. A profissional que hoje trabalha na universidade está intrinsecamente relacionada por exemplo com aquela criança/jovem que buscava “ser alguém na vida” e com a professora de bebês.

É a partir dessa trajetória, construída no diálogo com outras colegas de profissão, que deixo o convite para a leitura das páginas que se seguem. Desejo que esta seja uma leitura proveitosa e que contribua para uma melhor compreensão do ser docente e do estar na docência na Educação Infantil, bem como da pesquisa com Cartas Pedagógicas.

Abraços,

Nayara Jardim.

## INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de estudo a condição docente de professoras da Educação Infantil. Para situar o campo da investigação, o texto tem início com a contextualização do trabalho docente nesse nível de ensino. Compreender o trabalho docente na Educação Infantil implica considerá-lo no arcabouço legal que busca romper com a lógica meramente assistencialista e reconhece a criança como sujeito de direitos.

Historicamente, como aponta Oliveira (2012), ao analisar os primeiros passos da Educação Infantil no Brasil, esse atendimento foi marcado, a princípio, pela ausência de intencionalidade pedagógica. A reconfiguração desse atendimento não resultou de uma mudança legislativa espontânea, mas constituiu-se a partir de disputas sociais e políticas. Conforme destacam Vieira e Baptista (2023, p. 60), a partir do final da década de 1980, o país vivenciou “intensos movimentos coletivos que resultaram na reformulação da sua legislação educacional e culminaram em ações, projetos e políticas públicas voltadas para a ampliação do direito de bebês e demais crianças pequenas à educação”.

Nesse contexto, Vieira e Baptista (2023, p. 69) afirmam que “o marco legal mais relevante na história da educação infantil foi a Constituição Federal de 1988”. O texto constitucional estabeleceu a educação como direito social e dever do Estado, a ser efetivado em regime de colaboração entre os entes federados, assegurando, inicialmente, o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos. Esse ordenamento foi posteriormente redefinido, especialmente a partir da Emenda Constitucional n.º 59 de 2009, que ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica e estabeleceu a garantia de educação obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, produzindo efeitos diretos sobre a organização da Educação Infantil ao redimensionar, em seu interior, a faixa etária de atendimento até os cinco anos.

Na esfera da legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394 de 1996) instituiu a Educação Infantil, compreendendo creches e pré-escolas como a primeira etapa da Educação Básica, e definiu como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança. A adequação da LDB às alterações constitucionais ocorreu por meio da Lei n.º 12.796 de 2013, que reafirmou a obrigatoriedade da Educação Básica na faixa etária dos quatro aos dezessete anos. Esse conjunto normativo consolidou uma distinção legal no interior da Educação Infantil, mantendo a creche, destinada às crianças de zero a três anos, como direito da criança e dever do Estado, com matrícula facultativa à decisão das famílias, e atribuindo à pré-escola, destinada às crianças de quatro e cinco anos, o caráter de etapa obrigatória da Educação Básica. Mais do que uma norma escrita, essa divisão produz

efeitos concretos no cotidiano da Educação Infantil, gerando demandas específicas que diferenciam a experiência docente na creche, daquela vivida na pré-escola.

Ao tratar dos marcos legais, destaca-se a Lei n.º 11.274, de 2006, que, ao ampliar o Ensino Fundamental para nove anos e antecipar o ingresso obrigatório aos seis anos de idade, produziu efeitos diretos sobre a Educação Infantil. Tal medida contribuiu para a incorporação de dinâmicas que Kishimoto (2009, p. 456) define como práticas de “escolarização”, entendidas como a “antecipação precoce do ensino sistemático de conteúdos”. Essas dinâmicas manifestam-se na organização de tempos e rotinas que a autora caracteriza como currículos do tipo mosaico, marcados por horários rígidos e fragmentados para atividades específicas, como língua estrangeira ou conteúdos isolados, em detrimento da integração das experiências. Esse movimento, muitas vezes impulsionado por cobranças das famílias e por concepções equivocadas das próprias professoras, incide sobre a condição docente ao favorecer a incorporação de lógicas do Ensino Fundamental, rompendo a continuidade entre o brincar e o aprender, conforme problematiza Kishimoto (2009). Tal processo pode contribuir para tensionamentos na identidade profissional e se coloca em contradição com as diretrizes vigentes para a Educação Infantil, que afirmam a especificidade pedagógica dessa etapa.

Em contraposição à lógica preparatória para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, afirmam uma concepção que se opõe à tradição escolarizante, ao definirem a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas [...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende” (Brasil, 2010, p.12). Ao estabelecerem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, as DCNEI contribuem para a ressignificação do trabalho docente na Educação Infantil, concebido normativamente pela organização intencional de tempos, espaços, materiais e relações no cotidiano institucional. Contudo, é necessário pontuar que a existência da norma não garante, por si, sua imediata materialização nas práticas, uma vez que a efetivação dessa concepção de docência e de criança, em contraposição ao modelo de escolarização precoce criticado por autores como Kishimoto (2009), ainda se apresenta, no cenário atual, como um desafio cotidiano para as professoras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017) dá continuidade a essa perspectiva ao explicitar a intencionalidade pedagógica do trabalho docente na Educação Infantil. O documento atribui ao professor a responsabilidade de propor experiências relacionadas ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer a si, por meio da organização de contextos educativos que favoreçam a participação das crianças. Nessa direção,

o trabalho docente passa a envolver processos de observação, registro e planejamento de situações que possibilitam a bebês e demais crianças a construção de conhecimentos a partir de suas próprias ações.

Ressaltamos que a BNCC (Brasil, 2017) organiza a Educação Infantil em três grupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, considerando que as formas de relação das crianças com o mundo, com o próprio corpo e com os outros, variam conforme a faixa etária e orientam a definição dos objetivos de aprendizagem. Nesta tese, a utilização dos termos “crianças” ou da expressão “bebês e demais crianças pequenas” decorre de uma escolha vinculada ao campo de estudos da docência na Educação Infantil, que reconhece a necessidade de conferir visibilidade específica ao trabalho docente com bebês, sem excluir as crianças bem pequenas, evitando tanto a repetição excessiva quanto o apagamento das especificidades que caracterizam essa docência.

O trabalho docente na Educação Infantil, portanto, organiza-se a partir de especificidades próprias desse campo, relacionadas ao trabalho com crianças de zero a cinco anos e onze meses. Essas especificidades se expressam no cotidiano institucional e incluem a indissociabilidade entre cuidar e educar, a centralidade das interações e das brincadeiras e uma organização própria dos tempos e espaços da rotina, em consonância com as múltiplas linguagens e com o desenvolvimento das crianças.

Quando esse trabalho se desenvolve no interior de Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI) vinculadas a universidades federais, essas especificidades se articulam a dinâmicas institucionais mais amplas. A educação das crianças passa a coexistir com atividades acadêmicas, projetos formativos de cursos de graduação e pós-graduação e demandas no âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão, o que incide diretamente sobre as condições em que o trabalho docente é realizado pelos professores.

É nesse cenário de fronteira entre a escola infantil e a universidade que se insere esta tese. O estudo focaliza a condição docente de professoras<sup>2</sup> da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que trabalham com bebês e demais crianças pequenas em universidades federais. Trata-se de um segmento docente que, embora vinculado a instituições reconhecidas pela produção científica e regido por um plano de carreira federal que prevê elevada qualificação acadêmica (Brasil, 2012), vivencia no cotidiano, tensões

---

<sup>2</sup> Ao longo desta tese, ao nos referirmos às colaboradoras da pesquisa, será utilizado o termo professoras, no feminino, em consonância com a composição do grupo participante, majoritariamente formado por mulheres. Essa escolha não desconsidera a presença masculina na carreira, mas decorre das características empíricas do conjunto de participantes e do campo investigado.

relacionadas à sua inserção institucional. Essas professoras ocupam um lugar marcado pela convivência entre demandas próprias da Educação Infantil e exigências do ambiente universitário, o que produz ambiguidades quanto ao reconhecimento de seu trabalho docente e à visibilidade de suas especificidades no interior das universidades federais.

Nesta pesquisa, adota-se o termo Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI) para abarcar a diversidade de denominações existentes no país para as instituições de Educação Infantil vinculadas às universidades tais como creches universitárias, núcleos de desenvolvimento infantil e escolas de aplicação, bem como suas diferentes configurações administrativas. O elemento comum que as reúne, e que orienta esta investigação, é a vinculação institucional à universidade e a presença de professoras da carreira EBTT que, em contextos marcados por equipes multiprofissionais e por distintos vínculos de trabalho, constroem seus percursos profissionais e produzem compreensões sobre o trabalho docente.

O objeto central desta tese é, portanto, a condição docente das professoras que trabalham na Educação Infantil em Unidades Universitárias vinculadas a universidades federais. Para compreendê-la, a investigação organiza-se a partir de referenciais teóricos que dialogam entre si. A base sociológica da análise adota a noção de condição docente a partir das nas formulações de Fanfani (2005, 2010), para quem ela se expressa em um processo de construção social da docência. Nessa perspectiva, o autor propõe compreender o trabalho docente para além de suas dimensões técnicas, situando o ofício em uma realidade histórica na qual se articulam fatores objetivos, como vínculo, salário, carreira e posição na estrutura social, e fatores subjetivos como representações, valorações e expectativas. É a partir dessa compreensão que a docência é analisada nesta tese não apenas como um emprego, mas como uma posição social vivida e interpretada pelas professoras em contextos concretos e situados.

Em diálogo com essa perspectiva, a organização analítica do estudo fundamenta-se na proposição de Diniz-Pereira (2015), que contribui para o aprofundamento do conceito de condição docente. O autor explicita duas dimensões articuladas: a condição de ser docente e a condição do trabalho docente (dimensão por ele também formulada como o estar na docência). A partir das ideias do autor, compreendemos o ser docente como uma dimensão relacionada aos processos identitários e o estar na docência como as condições materiais, organizacionais e institucionais – às quais acrescentamos, nesta tese, a prática docente – que estruturam o trabalho docente no cotidiano.

A obra organizada por Souza e Diniz-Pereira (2025), intitulada *A condição docente na rede estadual de Educação de Minas Gerais*, constitui uma referência importante para este estudo, não apenas pelo desenvolvimento conceitual que apresenta sobre a condição docente,

mas também por explicitar que essa discussão vem sendo construída no âmbito do Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente, o PRODOC, que há mais de duas décadas se dedica ao estudo da profissão docente e da condição docente. Na introdução da obra, os autores destacam que esse conceito possui forte potencial integrador, pois permite articular dimensões como formação, trabalho, identidade, saberes e práticas. Também observam que, embora ainda pouco sistematizado na literatura especializada, o conceito vem sendo progressivamente desenvolvido no interior das pesquisas do PRODOC. O aprofundamento teórico sobre o tema será retomado no capítulo teórico.

Diante desse contexto, esta tese orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: Como se constitui a condição docente de professoras EBTT da Educação Infantil em universidades federais, a partir das dimensões do ser docente e do estar na docência, em sua articulação ao longo da trajetória profissional?

A fim de responder a essa questão, a investigação tem como objetivo central analisar como se constitui a condição docente de professoras EBTT da Educação Infantil em universidades federais, a partir das dimensões do ser docente e do estar na docência, em sua articulação ao longo da trajetória profissional.

Além do objetivo principal, são também objetivos específicos deste estudo:

- Mapear as Unidades Universitárias de Educação Infantil vinculadas às universidades federais no país, identificando sua distribuição institucional e o número de professoras da carreira EBTT nessas unidades;
- Compreender como trajetórias pessoais, formativas e profissionais participam da constituição do ser docente das professoras EBTT da Educação Infantil;
- Analisar as condições institucionais, organizacionais e relacionais que configuram o estar na docência das professoras EBTT da Educação Infantil no contexto das universidades federais;
- Examinar como o ser docente e o estar na docência se articulam ao longo da trajetória profissional das professoras EBTT da Educação Infantil.

## Relevância científica e social da pesquisa

A relevância científica e social desta pesquisa foi sendo compreendida a partir do próprio movimento de problematização do campo. Com o objetivo de compreender o lugar que esta pesquisa ocupa e a contribuição que busca oferecer, realizou-se um mapeamento da produção acadêmica existente sobre as Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEIs) vinculadas a Universidades Federais e, de modo mais específico, sobre o professor EBTT que trabalha nesses espaços. Nessa direção, a justificativa do estudo fundamenta-se nos resultados desse mapeamento, cujo propósito foi situar o objeto de investigação no interior da produção acadêmica nacional.

A relevância da tese decorre, portanto, dos achados que orientaram a delimitação do objeto de investigação. Ao longo desse processo, buscou-se compreender não apenas a extensão da produção sobre as UUEIs nas Instituições Federais de Ensino Superior, mas, sobretudo, identificar de que maneira as professoras da carreira EBTT da Educação Infantil têm sido tratadas nas pesquisas identificadas, evidenciando o que já vem sendo explorado e os prováveis silenciamentos presentes no campo.

Com essa finalidade, realizou-se um mapeamento sistemático de teses e dissertações, organizado em duas etapas complementares. A primeira, de caráter exploratório, foi conduzida em 2022 (fase inicial da pesquisa), sem delimitação temporal prévia. A opção por não estabelecer um recorte temporal decorreu do número reduzido de trabalhos identificados nos testes preliminares de busca, o que não justificaria a delimitação por período. Além disso, a ausência de recorte temporal possibilitou apreender a historicidade do campo, permitindo compreender seus processos de constituição, suas inflexões e as tendências que se delinearam ao longo do tempo.

Os bancos de dados do levantamento foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A segunda etapa correspondeu à atualização desse levantamento, realizada em fevereiro de 2026, com o objetivo de incorporar produções recentes e assegurar a atualidade do *corpus* no momento de conclusão da tese.

A escolha da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) fundamentou-se em seu papel como portal integrador da produção acadêmica nacional, voltado à reunião e à disponibilização, em acesso aberto, dos textos completos de teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa (IBICT, 2024). De modo complementar, recorreremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por reunir também teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, cujas informações são atualizadas de forma contínua (Brasil, 2024).

Para a realização do mapeamento da produção acadêmica, optou-se pela combinação de estratégias de buscas complementares, com o objetivo de garantir a maior abrangência possível dos resultados. Inicialmente, foi realizada uma busca voltada à especificidade da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, mobilizando descritores<sup>3</sup> diretamente associados a essa nomenclatura e seus desdobramentos, em articulação com termos que remetem ao campo da Educação Infantil e às instituições nas quais esse trabalho se desenvolve, como creches universitárias e colégios de aplicação. Em um segundo momento, adotou-se uma estratégia centrada no contexto institucional, cruzando descritores relativos à docência na Educação Infantil com referências às universidades federais e às Instituições Federais de Ensino Superior, considerando a possibilidade de que determinadas produções não utilizassem explicitamente o termo técnico da carreira EBTT em seus títulos, resumos ou palavras-chave.

Posteriormente, procedeu-se a um refinamento manual do *corpus* identificado, a partir da leitura dos resumos e da inclusão de termos mais específicos como Creche Universitária, Unidade Universitária de Educação Infantil, Colégio de Aplicação e EBTT. Essa estratégia permitiu contemplar variações na nomenclatura adotada pelas diferentes instituições e, ao mesmo tempo, distinguir a carreira EBTT do contexto dos Institutos Federais, assegurando maior precisão analítica e exaustividade ao levantamento realizado.

O levantamento inicial identificou 27 trabalhos, dos quais 7 foram excluídos após a etapa de triagem. A partir da leitura dos títulos e resumos, realizou-se uma análise preliminar das produções, resultando na definição de um *corpus* analítico final composto por 20 trabalhos. Os critérios de exclusão foram relacionados à delimitação do campo empírico e do objeto desta tese, que se concentra nas Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil e na condição docente de professoras vinculadas à carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Nesse processo, verificou-se a presença recorrente de pesquisas desenvolvidas no âmbito das Universidades Estaduais Paulistas, especialmente USP, UNICAMP e UNESP, instituições que mantêm creches universitárias e apresentam produção acadêmica expressiva sobre o tema.

---

<sup>3</sup> Descritores utilizados: (“EBTT” OR “Ensino Básico Técnico e Tecnológico”) AND (“Educação Infantil”) AND (“Creche Universitária” OR “Colégio de Aplicação” OR “Unidade Universitária de Educação Infantil”); “Creche universitária”; “Unidade Universitária de Educação Infantil”; (“Professor” OR “Docente” OR “Docência”) AND “Educação Infantil” AND (“Universidade Federal” OR “Instituição Federal de Ensino Superior”).

A exclusão dessas produções fundamenta-se em um critério: nas universidades estaduais não há inserção de docentes na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Nessas instituições, os vínculos funcionais das professoras são regulados por estatutos estaduais próprios, distintos do regime jurídico federal instituído pela Lei n.º 11.784, de 2008 (Brasil, 2008), posteriormente reestruturado pela Lei n.º 12.772, de 2012 (Brasil, 2012). Essa diferença de pertencimento institucional e de carreira inviabiliza a comparação direta com as condições de ingresso e de organização do trabalho docente que constituem o foco desta tese.

A análise concentrou-se, assim, em um conjunto de 20 produções acadêmicas, defendidas entre 2002 e 2024 (APÊNDICE A)<sup>4</sup>. A leitura do conjunto de produções selecionadas a partir dos critérios de inclusão e exclusão adotados nesta pesquisa, que tomam as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil como objeto de estudo, indica tratar-se de um campo ainda em consolidação, marcado por um desenvolvimento lento e desigual. A produção mais antiga identificada data de 2002, com o trabalho pioneiro de Raupp (2002), seguida por um intervalo de oito anos sem novos registros.

Entre 2010 e 2012, identificamos um trabalho defendido em cada um desses anos (Pereira, 2010; Silva, 2012). A partir de 2013, contudo, observamos uma retomada gradual das pesquisas, com duas produções em 2013 (Melo, 2013; Santos, 2013) e uma variação entre uma e duas defesas por ano entre 2014 e 2018 (Lopes, 2014; Araújo, 2015; Barros, 2015; Dornelles, 2016; Bullé, 2016; Miceli, 2017; Pereira, 2017; Macedo, 2018; Santos, 2018). O ano de 2019 concentra o maior número de produções do período analisado, com cinco trabalhos defendidos (Lopes, 2019; Melo, 2019; Oliveira, 2019; Pereira, 2019; Ferreira, 2019). Após esse período, o levantamento registra uma nova produção apenas em 2024 (Moraes, 2024).

Ao investigar as temáticas exploradas nas 20 produções identificadas, é possível identificar tendências que ajudam a situar o lugar desta tese no conjunto da produção analisada. Um primeiro grupo de produções, concentra-se na história e na gestão institucional das Unidades Universitárias de Educação Infantil. Pesquisas como as de Raupp (2002), Silva (2012), Bullé (2016), Oliveira (2019) e Pereira (2019) dedicam-se à reconstrução da trajetória dessas unidades, abordando processos de criação, crises orçamentárias e disputas por reconhecimento no interior da universidade. Nesses estudos, a instituição ocupa posição central, enquanto o professor aparece, em geral, como informante da memória institucional, e nem sempre as pesquisadoras explicitam quem é esse professor, tampouco se pertence à carreira EBTT.

---

<sup>4</sup> No apêndice A apresentamos o quadro-síntese do mapeamento sobre Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil e professores da carreira EBTT.

Um segundo grupo, numericamente mais significativo, dirige o olhar para as práticas pedagógicas e para o cotidiano escolar. Trabalhos como os de Melo (2013), Santos (2013), Dornelles (2016), Miceli (2017) e Santos (2018) investigam temas como currículo, brincar, leitura, dança e relações étnico-raciais. Nessas pesquisas, a centralidade recai sobre a criança e sobre o fazer pedagógico, de modo que o professor da carreira EBTT não se constitui como foco central de investigação.

Há, contudo, produções que se aproximam de forma mais direta da temática docente. Estudos como os de Pereira (2010; 2017), Barros (2015) e Moraes (2024) tomam o professor como sujeito participante/colaborador da pesquisa. Em Pereira (2010; 2017), as professoras EBTT constituem o núcleo da análise, com foco nas relações entre prazer e sofrimento no trabalho e na ludicidade como dimensão da profissionalidade. Nessas investigações, observa-se um aprofundamento das dimensões subjetivas da docência, enquanto as dimensões objetivas da carreira aparecem, em geral, como contexto.

Barros (2015), por sua vez, analisa a formação continuada em articulação com o tripé ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo a carreira EBTT como elemento estruturante, mas mantendo o foco analítico no campo formativo. Já Moraes (2024) discute o estágio supervisionado e o papel da professora referência, trazendo contribuições relevantes a partir das percepções docentes, embora a análise permaneça centrada no dispositivo do estágio.

Em conjunto, essas produções representam o movimento mais próximo do objeto desta tese, ao tomarem o professor da carreira EBTT como sujeito colaborador da pesquisa. Trata-se de estudos fundamentais, cujas contribuições são aqui incorporadas. Ao mesmo tempo, são investigações ancoradas em recortes institucionais específicos, circunscritos a unidades localizadas (como na Bahia e no Rio de Janeiro), o que delimita o alcance de seus achados. Além disso, a docência é abordada a partir de recortes temáticos particulares, sem uma articulação sistemática entre as dimensões objetivas da carreira EBTT (vínculo, estrutura, inserção universitária) e as dimensões subjetivas da experiência. Nesse sentido, torna-se relevante uma investigação de abrangência nacional que tome a condição docente dos professores EBTT da Educação Infantil como categoria analítica central.

É a partir desse contexto que se fundamenta a relevância científica desta tese. O mapeamento realizado evidenciou não apenas a escassez de estudos que tomam como foco o trabalho de professoras da carreira EBTT na Educação Infantil, mas permitiu identificar uma lacuna analítica mais específica: a ausência de pesquisas que investiguem a condição docente de forma integrada, articulando, suas dimensões objetivas e subjetivas, em um recorte de abrangência nacional. As produções existentes concentram-se, majoritariamente, em estudos de

caso circunscritos a unidades ou instituições específicas, o que limita a compreensão dos elementos estruturais que atravessam a docência EBTT nesses espaços. Ao propor uma abordagem de alcance nacional, esta pesquisa avança, ao buscar, em sua primeira etapa de coleta de dados, a participação de professoras vinculadas às Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil em todo o país. Esse movimento analítico possibilita ultrapassar a leitura das particularidades locais e construir uma compreensão mais ampla dos aspectos estruturantes que configuram a condição docente na carreira EBTT no contexto da Educação Infantil universitária.

A relevância social desta tese reside em dar visibilidade a um grupo profissional específico, o das professoras EBTT da Educação Infantil em universidades federais, cujo trabalho nem sempre alcança o reconhecimento correspondente à sua importância. Ao tornar mais visíveis suas trajetórias, condições de trabalho, práticas e desafios, a pesquisa contribui para ampliar o reconhecimento social e institucional dessa docência e para reafirmar a importância da Educação Infantil universitária como espaço de educação, cuidado e formação humana desde os primeiros anos de vida.

Tendo em vista esse percurso investigativo, bem como os objetivos e a relevância delineados, a organização desta tese acompanha o desenvolvido ao longo do estudo: inicia-se pela contextualização do campo empírico, avança para o aprofundamento teórico e metodológico e culmina na análise das narrativas das professoras. Além desta introdução, o texto estrutura-se em capítulos articulados entre si, orientados pela questão de pesquisa que sustenta o estudo.

O primeiro capítulo situa o leitor no contexto específico da investigação. Nele, são apresentadas as Unidades Universitárias de Educação Infantil, com a recuperação de seu processo histórico de criação e institucionalização, bem como um panorama de sua configuração atual nas instituições federais brasileiras. Na sequência, o capítulo teórico estabelece as bases conceituais da pesquisa, discutindo a condição docente a partir das contribuições de Fanfani (2010), Diniz-Pereira (2015) e Souza e Diniz-Pereira (2025). Nesse momento, são desenvolvidas as dimensões do ser docente e do estar na docência, em articulação com as especificidades da Educação Infantil e com a indissociabilidade entre educar e cuidar.

O capítulo metodológico apresenta os caminhos percorridos na pesquisa de campo. Nele, descreve-se a abordagem qualitativa adotada, os procedimentos de produção de dados e os instrumentos utilizados, com destaque para os questionários *on-line* e para as Cartas Pedagógicas, assumidas como estratégia de escuta das narrativas das professoras. Também são

explicitados os procedimentos de análise de conteúdo que orientaram a construção das categorias analíticas.

A análise dos dados empíricos constitui o núcleo da tese e organiza-se em dois eixos complementares. O capítulo dedicado ao ser docente aborda a dimensão identitária e histórica da docência, examinando como trajetórias pessoais, familiares e formativas participam da constituição do ser professora na carreira EBTT. Em seguida, o capítulo sobre o estar na docência analisa as condições objetivas do trabalho docente, discutindo aspectos relacionados à infraestrutura, à carreira, ao salário, às relações institucionais, à intensificação das demandas no cotidiano universitário e às especificidades da prática docente na Educação Infantil nas UUEIs.

O movimento de síntese articula essas dimensões a partir da trajetória profissional, compreendendo a docência como um processo que se constrói ao longo do tempo, marcado por permanências, mudanças e rearranjos no percurso profissional. A tese encerra-se com as considerações finais, nas quais são retomados os principais achados da investigação e indicadas suas contribuições para o campo da Educação Infantil e para o debate sobre o trabalho docente.

## **CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZANDO AS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UUEI)**

Denominamos de Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI), nesta pesquisa, as instituições de Educação Infantil vinculadas às universidades federais. No cenário nacional, essas instituições já receberam ou ainda recebem nomenclaturas variadas, tais como Creche Universitária, Escola de Educação Infantil, Núcleo de Desenvolvimento Infantil, Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Centro de Convivência, entre outras (Raupp, 2002; Ferreira; Cancian, 2009; 2020).

A adoção do termo UUEI, proposta pioneiramente por Raupp (2002), não é apenas uma escolha semântica, mas uma estratégia para abarcar essa diversidade de arranjos institucionais, constituindo um termo singular que situa essas unidades no âmbito dos departamentos e centros de ensino das universidades federais. No entanto, como a própria autora e, posteriormente, Silva (2012), alertam, essa heterogeneidade de denominações refletiu, historicamente, uma indefinição do papel dessas unidades, marcadas pela oscilação entre o assistencialismo aos servidores e a função acadêmica de ensino, pesquisa e extensão.

A consolidação dessas unidades não foi um processo linear. Estudos como o de Oliveira (2019), ao reconstruir a história da Creche Paulistinha (UNIFESP), e de Bullé (2016) na UFRRJ, demonstram que a permanência desses espaços foi garantida por meio de intensas disputas políticas. Segundo a narrativa apresentada por Oliveira (2019), a institucionalização ocorreu, muitas vezes, graças à mobilização de funcionárias e mulheres que reivindicavam o direito à educação dos filhos. Complementarmente, Bullé (2016) aponta que esse processo se deu em um contexto de tensão constante entre a ameaça de fechamento e a luta pelo reconhecimento da unidade como espaço educativo de direito, superando a visão de mero benefício trabalhista.

Cabe esclarecer que, no interior das universidades, coexistem diferentes arranjos institucionais vinculados à Educação Básica. Os Colégios de Aplicação (CAp), por exemplo, configuram unidades que podem abarcar distintas etapas, incluindo, em alguns casos, a Educação Infantil, além do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. É comum encontrar, na organização universitária, uma distinção institucional entre unidades voltadas especificamente à Educação Infantil e aquelas de caráter mais abrangente. A Universidade Federal de Viçosa (UFV) constitui um exemplo dessa diferenciação: o Colégio de Aplicação (Coluni) volta-se especificamente para o Ensino Médio, enquanto o Laboratório de Desenvolvimento Infantil

(LDI) e o Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) configuram unidades distintas de Educação Infantil, sem vínculo administrativo com o Coluni.

Nesta investigação, não se pretende analisar os modelos institucionais vigentes, tampouco estabelecer tipologias rígidas. Adota-se a nomenclatura Unidades Universitárias de Educação Infantil para designar as instituições voltadas à Educação Infantil no âmbito das universidades federais, incluindo, nesse conjunto, os Colégios de Aplicação que abrangem essa etapa da Educação Básica.

A delimitação do *locus* da pesquisa às Instituições Federais de Ensino Superior justifica-se pela própria natureza do objeto investigado, qual seja, a condição docente de professores da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que trabalham na Educação Infantil. Trata-se de uma categoria profissional cuja existência e inserção funcional estão restritas à estrutura administrativa da rede federal de ensino, o que torna as IFES o espaço institucional no qual essa condição docente se constitui e pode ser analisada.

Segundo Aquino (2018), a origem das UUEI está associada ao movimento de servidoras universitárias no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, inserido em um contexto de iniciativas sociais e políticas lideradas por mulheres trabalhadoras, feministas e por sindicatos. Esses movimentos reivindicavam o atendimento às crianças em creches e pré-escolas durante o período em que as mulheres cumpriam sua jornada de trabalho (Aquino, 2018). No interior dessas lutas, dispositivos legais foram retomados, como o Decreto Federal de 1943<sup>5</sup>, que aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Esse decreto previa a criação de local apropriado para que as empregadas pudessem manter seus filhos durante o período de amamentação. Como alternativas, também estavam previstas a celebração de convênios com creches ou a criação, por entidades públicas, de escolas maternais e jardins de infância destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas. Contudo, o que foi anunciado neste decreto pouco se efetivou na prática (Aquino, 2018).

Nesse contexto de reivindicações, as comunidades universitárias também se engajaram na luta pelo direito à creche no local de trabalho (Aquino, 2018). A condição legal para que as universidades criassem Unidades Universitárias de Educação Infantil foi estabelecida pelo Decreto n.º 93.408, de 10 de outubro de 1986<sup>6</sup>, que autorizou a instituição de creches, maternais

---

<sup>5</sup> Decreto Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <DEL5452 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 09 nov. 2011.

<sup>6</sup> Decreto disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/antigos/D93408.htm#:~:text=DECRETO%20No%2093.408%2C%20DE%2010%20DE%20OUTUBRO%20DE%201986.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20de,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D93408.htm#:~:text=DECRETO%20No%2093.408%2C%20DE%2010%20DE%20OUTUBRO%20DE%201986.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20de,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs)>. Acesso em: 24

ou jardins de infância como unidades integrantes da própria estrutura organizacional das universidades. O decreto também previa a possibilidade de atendimento por meio de licitação com instituições particulares de Educação Infantil ou via convênios com instituições de Educação Infantil, conjuntamente com outros órgãos ou entidades públicas (Raupp, 2002).

O surgimento das UUEI ocorreu na década de 1970. A primeira unidade, inaugurada em 1971, foi o Núcleo de Educação Infantil Escola Paulistinha de Educação, da Universidade Federal de São Paulo UNIFESP<sup>7</sup> (Ferreira; Cancian, 2009; Cancian, 2020). A Escola Paulistinha foi criada no âmbito do Departamento de Enfermagem, com o objetivo de atender aos filhos das professoras e dos funcionários da universidade. No ano seguinte, em 1972, foi criada a Creche Francesca Zácara, localizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Silva, 2012; Ferreira; Cancian, 2009).

A Creche Francesca Zácara foi extinta no ano de 2022, conforme noticiado em reportagem à qual tivemos acesso. Segundo a informação divulgada, “a comunidade da UFRGS foi surpreendida com a comunicação do uso do espaço físico da Creche da Universidade como Casa do Estudante Indígena. A informação foi confirmada em 28 de março de 2022, em documento assinado pela pró-reitora de Assuntos Estudantis e pelo chefe de gabinete do reitor”<sup>8</sup>.

Gradativamente, foram sendo criadas creches nas universidades federais, e a ampliação do número dessas unidades ocorreu, sobretudo, entre a década de 1980 e o início da década de 1990. Os avanços da Educação Infantil e a consolidação da área como campo de pesquisa podem ter contribuído para essa expansão. Por outro lado, é possível considerar que as próprias Unidades Universitárias de Educação Infantil, por meio de suas ações e produções, também tenham colaborado para os avanços observados na área. Soma-se a esse contexto o reconhecimento, a partir da Constituição Federal de 1988, da educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado (Raupp, 2002; Silva, 2012; Aquino, 2018).

---

ago. 2022. (Obs.: Esse decreto foi revogado Decreto n.º 977, de 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/antigos/D0977.htm#art15](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D0977.htm#art15)>. Acesso em: 24 ago. 2022.

<sup>7</sup> Página eletrônica da unidade: <<https://paulistinha.unifesp.br/>>.

<sup>8</sup> Essa informação foi retirada da reportagem intitulada *Fim da Creche da UFRGS é responsabilidade da atual reitoria e antigas gestões*. Essa reportagem estava disponível no link: <<https://www.assufrgs.org.br/2022/03/31/fim-da-creche-da-ufrgs-e-responsabilidade-da-atual-reitoria-e-antigas-gestoes/>>, no entanto, na data de hoje, 24 de agosto de 2022, o site não abre a reportagem. Deixo a reportagem disponível no ANEXO 1 deste trabalho.

Entretanto, o processo de criação das UUEI foi interrompido com a promulgação do Decreto federal n.º 977, de 10 de novembro de 1993<sup>9</sup>. Esse decreto, ao instituir o auxílio pré escolar como uma assistência financeira mensal destinada a substituir a creche no local de trabalho, proibiu a criação de novas unidades a partir da data de sua publicação (Raupp, 2004).

Em 2002, Raupp (2002) identificou a existência de 26 Unidades Universitárias de Educação Infantil, administradas por 19 universidades federais, além da Fundação Oswaldo Cruz, instituição federal que também mantinha uma creche em sua estrutura<sup>10</sup>. Nos anos subsequentes, esse conjunto de unidades passou a vivenciar um cenário marcado por instabilidade institucional e disputas recorrentes em torno de sua permanência no interior das universidades federais, contexto no qual Pereira (2019) monitorou a existência de 21 unidades vinculadas a 21 universidades federais.

Ao analisar essas trajetórias, Pereira (2019) descreve percursos caracterizados por um contínuo e intenso esforço de resistência institucional para garantir a permanência dessas unidades. A pesquisadora destaca que tais espaços se viram atravessados tanto por severas restrições orçamentárias quanto por complexas exigências legais voltadas à readequação administrativa e à ampliação do atendimento. Na avaliação da autora, esse conjunto de tensionamentos contribuiu para o progressivo declínio quantitativo dessas instituições, uma vez que, diante dos desafios impostos pela reestruturação frente às novas normativas, Pereira (2019) constata que um número significativo de unidades não obteve êxito em superar tais pressões, culminando no encerramento definitivo de suas atividades.

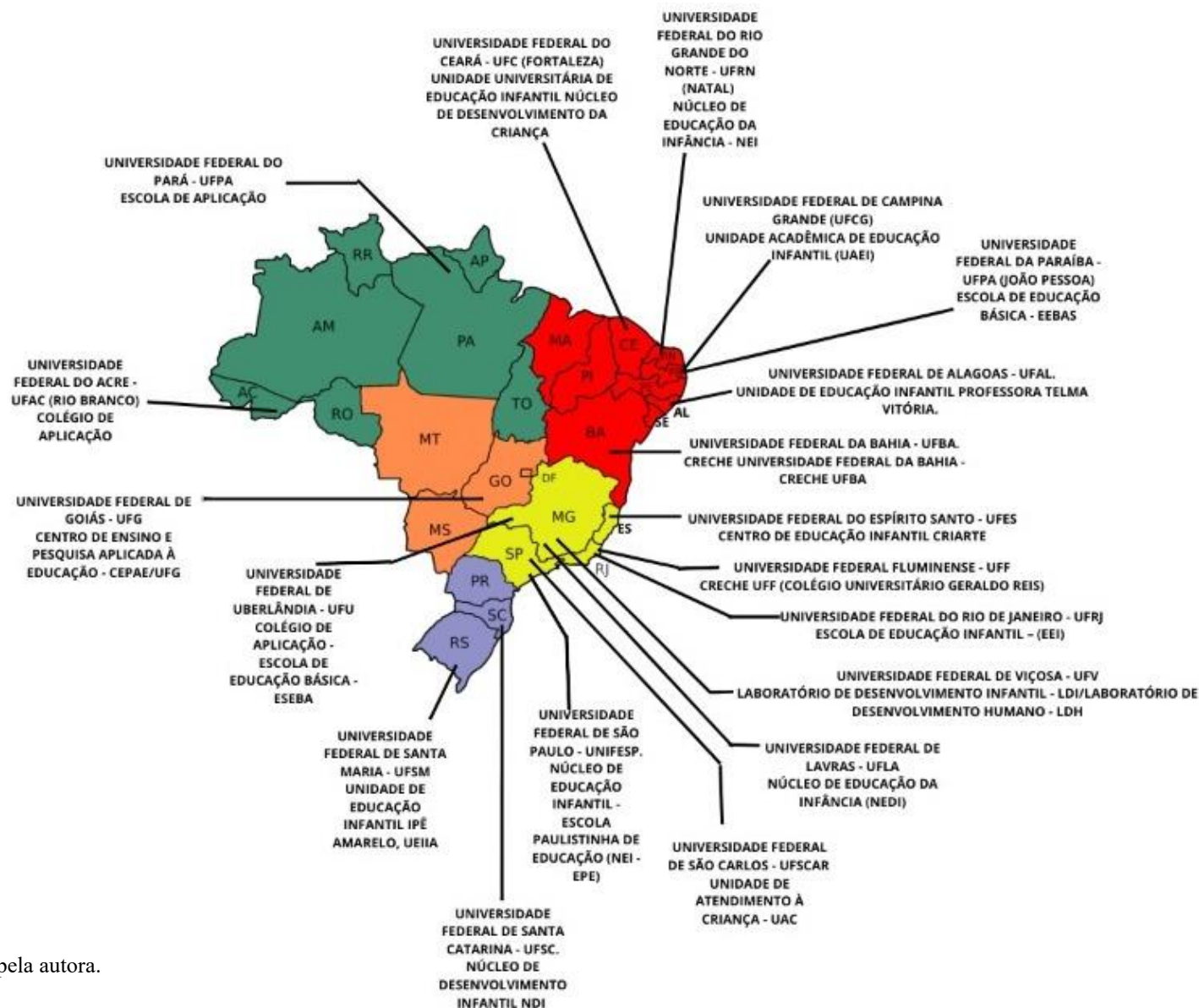
A partir da pesquisa de campo realizada, identificou-se a existência, na atualidade, de 19 UUEI vinculadas a 19 universidades federais. Esse dado resultou da articulação entre a consulta ao Censo da Educação Básica de 2022 (Brasil, 2023) e o contato institucional estabelecido com a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEEI). Com base nesse levantamento, elaborou-se o mapa a seguir, que apresenta a distribuição das Unidades Universitárias de Educação Infantil das universidades federais no território nacional.

---

<sup>9</sup> DECRETO n.º 977, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1993. Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: <d0977 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 09 nov. 2022.

<sup>10</sup> Em 2022 (período da realização do mapeamento que fizemos), identificamos a creche da Fiocruz no Campus Manguinhos (Rio de Janeiro) e no Instituto Fernandes Figueira (IFF). Informações retiradas de <<http://www.direh.fiocruz.br/creche/?c=quem-somos>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

Figura 1: UUEI nas IFES



Fonte: Elaborado pela autora.

A distribuição dos dados apresentada na Figura 1, permite observar a presença das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil no território nacional e evidencia uma desigualdade regional significativa. A região Sudeste reúne o maior número de instituições, com pelo menos uma unidade em cada um de seus estados, totalizando oito unidades, com destaque para Minas Gerais, que concentra três delas.

Em seguida, a região Nordeste apresenta seis unidades, distribuídas entre os estados da Bahia, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. Nas demais regiões, a presença dessas unidades é mais restrita. As regiões Sul e Norte contam, cada uma, com duas instituições identificadas no mapeamento. A região Centro-Oeste, por sua vez, apresenta apenas uma unidade, localizada no estado de Goiás. Essa configuração geográfica expressa desigualdades históricas nos processos de investimento e expansão da rede federal de ensino superior (Santos, 2025), assim como as distintas trajetórias de mobilização das comunidades universitárias pela criação e manutenção desses espaços de Educação Infantil.

Cada UUEI apresenta características próprias. No entanto, todas compartilham um histórico marcado por lutas em defesa da manutenção do espaço da Educação Infantil no interior das universidades. Essas lutas evidenciam, de modo recorrente, as dificuldades enfrentadas no que se refere aos recursos humanos, financeiros e administrativos, bem como a instabilidade gerada pela incerteza quanto ao reconhecimento das UUEI como espaços plenamente institucionalizados nas universidades (Silva, 2012; Pereira, 2019).

O movimento pela institucionalização das UUEI ganhou corpo a partir dos debates realizados nos encontros promovidos pela Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEDI). Esse movimento se fortaleceu, em especial, durante o VII Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, realizado em Brasília, nos dias 28 e 29 de setembro de 2009. Na ocasião, as unidades discutiram coletivamente questões relacionadas à identidade, aos dilemas e às perspectivas das UUEI. A programação do encontro incluiu, ainda, a apreciação das diretrizes e do regimento da associação, bem como de documentos que explicitavam reivindicações e necessidades das unidades (Cancian, 2009; Silva, 2012).

A ANUUFEDI foi criada em 2002, a partir de um encontro nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil das universidades federais. A associação se configura como um espaço de discussão e de troca de informações entre as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, com vistas ao fortalecimento de sua identidade coletiva (Ferreira; Cancian, 2009).

A ANUFEI esteve à frente do movimento pelo reconhecimento das Unidades Universitárias de Educação Infantil no âmbito das Instituições Federais de Ensino, promovendo esforços conjuntos em defesa dessas unidades. Esse movimento se materializou por meio de sucessivas reuniões e encontros realizados em Brasília, que culminaram na aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB n.º 17/2010, em 8 de dezembro de 2010<sup>11</sup>, e, posteriormente, na Resolução n.º 1, de 10 de março de 2011<sup>12</sup>, que “fixa normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações” (Silva, 2012, p. 53).

Após a aprovação dessa resolução, o movimento das UUEI nas Instituições Federais de Ensino Superior passou a concentrar-se na regulamentação de suas estruturas no interior das universidades. O Art. 8º da referida resolução estabelece que as universidades devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil em sua estrutura administrativa e organizacional. Para tanto, foi necessário que as unidades se organizassem coletivamente e buscassem articulação junto às reitorias, de modo a viabilizar o cumprimento do que foi estipulado pela norma (Silva, 2012). Essas tratativas ainda se encontram em andamento, e cada UUEI avança de forma progressiva no processo de vinculação institucional, com vistas a assegurar recursos financeiros e humanos necessários ao seu funcionamento.

Cabe destacar que o processo de criação das UUEI ocorreu a partir de iniciativas e condições locais, o que resultou em ampla diversidade nas formas de vinculação administrativa dessas unidades às estruturas universitárias, bem como nos mecanismos de manutenção, financiamento e na composição e formação dos quadros de pessoal (Barros, 2015). Ao longo de sua trajetória histórica, observa-se que essas unidades passaram a incorporar, em suas propostas, as funções próprias da universidade, constituindo-se como espaços para estágios, pesquisas e projetos de extensão em diferentes áreas do conhecimento (Barros, 2015). Ressalta-se, ainda, que algumas UUEI são reconhecidas como Colégios de Aplicação e, nesse caso, vinculam-se ao Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior CONDICAP, e não à ANUFEI.

---

<sup>11</sup> Parecer disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2010/pceb017\\_10.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2010/pceb017_10.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2022.

<sup>12</sup> Resolução disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&category\\_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192#:~:text=4%C2%BA%20O%20funcionamento%20dessas%20unidades,jornada%20em%20tempo%20integral%20ter](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192#:~:text=4%C2%BA%20O%20funcionamento%20dessas%20unidades,jornada%20em%20tempo%20integral%20ter)>. Acesso em: 24 ago. 2022.

Em 23 de setembro de 2022, foi publicada a Portaria ME n.º 694/2022 (Brasil, 2022), que reconhece oficialmente as Unidades Universitárias de Educação Infantil da UFC (Universidade Federal do Ceará), UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), UFAL (Universidade Federal de Alagoas), UFLA (Universidade Federal de Lavras), UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) e UFPB (Universidade Federal da Paraíba) como Colégios de Aplicação. Essa portaria altera a Portaria MEC n.º 959, de 27 de setembro de 2013 (Brasil, 2013), que dispõe sobre os Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais.

Com essa alteração normativa, as UUEI vinculadas às referidas universidades passam a integrar o Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições de Ensino Superior (CONDICAP). Em nota<sup>13</sup> direcionada às Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, Viviane Ache Cancian, presidente da ANUUEI, manifesta a expectativa de que as unidades de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa (UFV), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que ainda não constam na portaria, possam integrar esse grupo em um futuro próximo.

Atualmente, as UUEI não se caracterizam apenas como espaços destinados à educação de crianças no interior das universidades, mas também como locais de produção e socialização de conhecimentos. Nessa perspectiva, buscam interlocução tanto com a comunidade acadêmica quanto com a área de Educação no âmbito universitário (Ferreira; Cancian, 2009; Raupp, 2002; Silva, 2012; Cancian, 2020).

Em palestra ministrada no evento “O lugar das crianças em uma Instituição de Ensino Superior: refletindo sobre as Unidades de Educação Infantil”<sup>14</sup>, realizado em 2022, Marilene Dandolini Raupp afirma que a justificativa da existência das Unidades de Educação Infantil nas universidades reside em sua constituição como espaços de produção de conhecimentos, por meio da pesquisa, e de socialização desses conhecimentos, por meio da extensão, voltados à educação de crianças de zero a cinco anos e onze meses.

Ao abordar a importância das UUEI no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, Coelho (2020) destaca que essas unidades precisam se afirmar como espaços de referência no

---

<sup>13</sup> Disponível em: <noticia\_anuufei\_-\_portaria\_dos\_colegios\_de\_aplicacao.pdf (ufes.br)>. Acesso em: 01 nov. 2022.

<sup>14</sup> Palestra de abertura do semestre 2021.2 do Centro de Humanidades UFG. Canal *Youtube*, Assessoria Comunicação CH. 2022. 10 de maio de 2022. Disponível em: <<https://youtu.be/7ks86d6-xX4>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

interior das universidades. As UUEI têm como elemento constitutivo de sua identidade o tripé universitário formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, dimensões que devem ser compreendidas e vivenciadas de forma indissociável, conforme estabelece o artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Considerando essa indissociabilidade, também nas UUEI as atividades de ensino, pesquisa e extensão se inter relacionam de modo contínuo no cotidiano institucional.

Para fins analíticos e apenas como forma de exemplificação, essas dimensões são apresentadas separadamente. No âmbito do ensino, as UUEI podem ser compreendidas como campo de estágio, espaço de observação e de prática para estudantes universitários de graduação e de pós-graduação, além de se constituírem como locais de educação e cuidado de bebês e demais crianças pequenas e como espaços de formação profissional no interior da universidade. Nesse contexto, o trabalho docente ganha amplitude, pois, como destaca Moraes (2024), as professoras dessas unidades assumem o papel de formadoras no chão da escola, mediando a relação entre a teoria universitária e a prática pedagógica junto aos estagiários. Simultaneamente, o ensino voltado às crianças se estrutura por meio de propostas pedagógicas intencionais e sistemáticas, como a metodologia de projetos de trabalho, que confere visibilidade ao protagonismo infantil e à autoria docente (Melo, 2013).

No que se refere à pesquisa, essas unidades configuram-se não apenas como campos de coleta de dados por pesquisadores externos, mas como polos ativos de investigação e de produção de conhecimentos sobre a educação da infância e sobre a formação de professores (Ferreira; Cancian, 2009). Santos (2013) reforça essa dimensão ao demonstrar que o cotidiano dessas unidades, ao ser sistematizado e teorizado pelas próprias docentes, gera saberes originais fundamentais para o campo, superando a dicotomia entre quem faz e quem pensa a educação. Essa produção abrange desde a especificidade das práticas pedagógicas até questões mais amplas de gestão e políticas institucionais (Pereira, 2019) e de formação continuada em serviço (Barros, 2015), estendendo-se ainda a temáticas interdisciplinares como saúde, nutrição e Educação Física.

No campo da extensão, destacam-se as assessorias, supervisões, programas, projetos e cursos de formação continuada desenvolvidos pelas equipes profissionais das UUEI junto a instituições da comunidade externa à universidade, bem como a recepção de profissionais de outras instituições para visitas monitoradas e a socialização dos conhecimentos que emergem do cotidiano do trabalho docente nessas unidades. Soma-se a isso a colaboração das UUEI na formulação de documentos orientadores de políticas públicas, como ocorreu com os documentos “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” e “Critérios para um atendimento

que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças em Creches”, do Ministério da Educação, que contaram com a participação de profissionais da Creche Carochinha (USP/Ribeirão Preto)<sup>15</sup>, evidenciando o impacto social e político do conhecimento produzido nesses espaços (Cancian, 2020; Piotto; Martins; Corrêa, 2015).

Sobre os profissionais que trabalham nas UUEI das Ifes, há diferentes formas de contratação. Barros (2015) mostra que servidores concursados (docentes e técnicos) convivem diariamente com trabalhadores terceirizados e estagiários. Já Raupp (2002), ao descrever quem trabalha diretamente com as crianças, lista diversas denominações, como professor, recreacionista, auxiliar de creche e bolsista, além da equipe de apoio e gestão (diretor, enfermeiro, nutricionista, cozinheiro, entre outros).

Com base no Censo da Educação Básica de 2022 (Brasil, 2023), levantamos o número de docentes nessas instituições, conforme a situação funcional. Vale pontuar que os auxiliares de creche não foram incluídos nessa contagem, seguindo o critério do Censo daquele ano. Embora a recente Lei n.º 15.326/2026 (Brasil, 2026) tenha passado a reconhecer esses profissionais na carreira do magistério, independentemente da designação do cargo, mantivemos a distinção nesta análise para respeitar a fidelidade aos dados originais e à organização das IFES vigente no período do levantamento desses dados. A Tabela 1 ilustra esses quantitativos.

Tabela 1: Distribuição de docentes da Educação Infantil nas Instituições Federais de Ensino Superior, segundo etapa e tipo de vínculo

| <b>Tipo de vínculo</b>     | <b>Creche</b> | <b>Pré-Escola</b> | <b>Total</b> |
|----------------------------|---------------|-------------------|--------------|
| Concursado efetivo estável | 72            | 129               | <b>201</b>   |
| Contrato temporário        | 43            | 44                | <b>87</b>    |
| Contrato terceirizado      | 24            | 14                | <b>38</b>    |
| Contrato CLT               | 14            | 8                 | <b>22</b>    |
| <b>Total</b>               | <b>153</b>    | <b>195</b>        | <b>348</b>   |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2023).

<sup>15</sup> Embora o recorte empírico desta tese se limite às unidades vinculadas a universidades federais, *lôcus* de trabalho das professoras da carreira EBTT, o exemplo da Creche Carochinha, vinculada a uma universidade estadual, é mobilizado aqui para evidenciar a relevância histórica e o alcance político do trabalho desenvolvido pelas UUEI no contexto universitário mais amplo.

A partir dessas informações, constatamos que, do total de 348 docentes das UUEI das Ifes, 57,76% são concursados, efetivos ou estáveis. Essa proporção, entretanto, não representa exatamente a realidade dessas instituições, uma vez que o Censo da Educação Básica não considera, em sua contagem, os auxiliares de creche e de pré-escola, nem aqueles profissionais que, conforme já apontado por Raupp (2002), são contratados como recepcionistas ou bolsistas, mas exercem atividades docentes. Desse modo, a proporção de docentes efetivos em relação aos não efetivos seria significativamente menor caso esses profissionais fossem incluídos, evidenciando que parte do trabalho docente na Educação Infantil universitária não é formalmente reconhecida nos vínculos de contratação.

Barros (2015) discute a diversidade das carreiras docentes dos profissionais que trabalham nas UUEI das Ifes, indicando contextos marcados pela ausência de quadros próprios de carreira e pela coexistência de recursos humanos vinculados e mantidos integralmente pelas Ifes, por meio de convênios, por contratos terceirizados, por fundações universitárias e por iniciativas privadas, como associações de pais, servidores, cooperativas, sindicatos e contribuições das famílias. A autora também destaca a composição diversificada das equipes de trabalho dessas instituições, nas quais figura, entre outros profissionais, o(a) recreacionista.

Os docentes concursados, efetivos ou estáveis que trabalham nas UUEI das Ifes são os professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Esses(as) professores EBTT também podem integrar o quadro docente por meio de contratos temporários, na condição de professores substitutos. Em ambos os casos, o ingresso na universidade ocorre por meio de concurso público. No entanto, os professores com contrato temporário não detêm estabilidade e podem permanecer no vínculo por, no máximo, dois anos consecutivos. Já os docentes efetivos possuem estabilidade e um plano de carreira estabelecido, exercendo atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, além de poderem assumir atividades administrativas, como aquelas inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia e coordenação, dentre outras.

O professor da carreira do Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) se insere em um enquadramento jurídico específico, diretamente relacionado à criação e à consolidação dessa carreira no âmbito das Instituições Federais de Ensino. Tal enquadramento passa a adquirir definição normativa com a promulgação da Lei n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), que estruturou o Plano de Carreira e Cargos do Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico. A Lei n.º 11.784 de 2008 (Brasil, 2008) estabeleceu parâmetros de ingresso, atribuições e desenvolvimento profissional que permanecem em vigor, ainda que tenham sido objeto de reestruturações posteriores.

Na sequência desse processo normativo, a Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), promoveu a reestruturação das carreiras docentes federais ao instituir o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Essa legislação integrou a carreira do Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico a um plano unificado que passou a abranger também a Carreira de Magistério Superior, estabelecendo equivalência na estrutura de cargos e na remuneração entre ambas. Além de organizar as carreiras em classes e níveis e de definir a estrutura remuneratória, composta por Vencimento Básico e Retribuição por Titulação, a lei estabeleceu normas para o ingresso mediante concurso público de provas e títulos, bem como para o regime de trabalho, compreendendo a dedicação exclusiva e o tempo parcial.

No que se refere especificamente à carreira EBTT, a Lei n.º 12.772 de 2012 (Brasil, 2012) definiu que o desenvolvimento ocorre por meio de progressão funcional, caracterizada pela passagem ao nível de vencimento imediatamente superior dentro da mesma classe, mediante o cumprimento do interstício de vinte e quatro meses e a aprovação em avaliação de desempenho, e por meio de promoção, entendida como a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente. No caso da Classe Titular, a legislação estabelece requisitos adicionais, entre eles a posse do título de doutor e a aprovação de memorial ou a defesa de tese acadêmica inédita, na qual são avaliadas contribuições relativas ao ensino, à pesquisa, à extensão, à gestão acadêmica e à produção profissional relevante (Brasil, 2012).

Uma inovação introduzida pela Lei n.º 12.772/2012 para a carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico refere-se aos critérios de concessão da Retribuição por Titulação (RT). Essa legislação estabeleceu que a RT não se limita à apresentação formal de títulos acadêmicos, podendo ser obtida também por meio do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). Esse mecanismo valoriza a trajetória profissional do professor e possibilita a equivalência da titulação exigida para fins remuneratórios em três níveis: o diploma de graduação acrescido do RSC I equivale à especialização; o certificado de pós-graduação *lato sensu*, somado ao RSC II, equivale ao mestrado; e a titulação de mestre acrescida do RSC III equivale ao doutorado. Para normatizar e supervisionar esse processo, a legislação previu a criação do Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências, no âmbito do Ministério da Educação, responsável por estabelecer as diretrizes para a concessão desse direito (Brasil, 2012).

A Lei n.º 12.772/2012, ao estruturar a carreira EBTT, trouxe avanços legais, que buscaram superar as fragilidades históricas dessas instituições. Segundo Barros (2015), a pesquisa realizada na Creche UFF demonstrou que, antes da realização dos concursos, a realidade era marcada pela precarização. A autora destaca que o uso frequente de contratos

temporários e estagiários gerava alta rotatividade, o que prejudicava os vínculos com as crianças e a continuidade dos projetos pedagógicos.

Dessa forma, a exigência de concurso público e de uma carreira própria ultrapassa o âmbito de uma reivindicação trabalhista, configurando-se como elemento constitutivo da profissão docente nesses espaços. Conforme analisa Pereira (2017), a estabilidade e o vínculo efetivo assumem papel relevante no processo de consolidação da identidade profissional das professoras. Para a autora, é essa condição de segurança institucional que possibilita articular o lúdico e o cuidado, próprios da docência na Educação Infantil, com as exigências do ensino, da pesquisa e da extensão no contexto universitário. Nos capítulos destinados à análise dos dados, esse debate será aprofundado a partir das categorias ser docente e estar na docência, tomando como referência a experiência dos professores da carreira EBTT que trabalham na Educação Infantil.

## **CAPÍTULO 2: CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo tem como objetivo aprofundar a compreensão da condição docente, tomando esse conceito como ponto de partida teórico para refletir sobre a docência na Educação Infantil. A expressão condição docente foi formulada por Fanfani (2005; 2010) para referir-se ao processo de construção social da docência, entendida como um ofício situado historicamente e atravessada por disputas no campo das profissões. O conceito articula fatores objetivos, como gênero, idade, titulação, vínculo empregatício, renda e tempo de serviço, e aspectos subjetivos, como percepções, valores, expectativas, representações e sentidos atribuídos ao ser docente e ao estar na docência. Para Fanfani (2010), a condição docente reúne elementos que permitem analisar o ofício de professor em sua complexidade.

A escolha desse conceito se ancora na vantagem apontada por Fanfani (2010) quanto ao uso do substantivo “condição”: sua neutralidade. A partir dessa leitura, compreendemos que o termo permite examinar as tensões do campo educacional sem assumir previamente uma posição na disputa entre a docência entendida como sacerdócio e a docência compreendida como profissão técnica, reconhecendo-a como um objeto social em permanente construção e disputa (Fanfani, 2009).

Mais recentemente, a partir do prefácio de Fanfani à obra de Souza e Diniz Pereira (2025), é possível perceber que essa discussão permanece atual. Compreendemos que o conceito de condição docente segue relevante como lente analítica por articular, em uma mesma compreensão, as dimensões objetivas e subjetivas da profissão. Em diálogo com essa fundamentação, Souza e Diniz Pereira (2025, p. 28) desdobram o conceito, sistematizando o da seguinte forma:

A expressão condição docente pode ser compreendida como a simbolização de um conjunto de características identitárias referidas à docência, reconhecida em sua forma abstrata e empírica e cuja construção sócio-histórica é condicionada/influenciada pelo contexto em que se realiza, em termos histórico, geográfico, sociocultural, econômico-financeiro, político-ideológico, jurídico e psicológico. Como mencionamos anteriormente, esse conceito, implica, então, aspectos objetivos e subjetivos relativos ao ser e ao estar docentes [...] (Souza e Diniz-Pereira, 2025, p. 28).

Em Souza e Diniz-Pereira (2025), compreendemos que a condição docente não se reduz a um conjunto fixo de características, mas abrange dimensões estruturais mais amplas que se concretizam de maneira singular em contextos específicos. Percebemos que essa condição está em constante movimento, pois resulta da articulação entre aspectos objetivos e subjetivos que

se configuram de modos distintos conforme os contextos históricos, sociais, econômicos, culturais, políticos, jurídicos e psicológicos nos quais o trabalho docente se desenvolve.

Para ampliar essa discussão, articulamos as reflexões de Diniz-Pereira (2015) com a obra de Souza e Diniz-Pereira (2025). Souza e Diniz-Pereira (2025, p. 21) afirmam que o conceito de condição docente possui “grande potencial para assumir um significado integrador [das] diversas dimensões que fazem parte da profissão docente” das diferentes dimensões da profissão docente. A partir das possibilidades semânticas das línguas portuguesa e espanhola, Diniz-Pereira (2015) propõe duas noções interdependentes: a “condição de (ser) docente” e a “condição (do trabalho) docente”. A partir da discussão de Diniz-Pereira (2015), compreendemos a condição de “ser docente” como relacionada à constituição da identidade profissional, ao passo que a condição do trabalho docente é por nós apreendida pelas bases materiais e estruturais do ofício.

Ao lermos Diniz-Pereira (2015), observamos que o autor contribui para afastar leituras reducionistas da docência, especialmente aquelas que a tratam como um conjunto de tarefas técnicas. A partir de sua perspectiva, compreendemos que o trabalho do professor é atravessado por dimensões simbólicas, políticas e subjetivas, relevantes para a construção da identidade profissional. Ao articular a condição do trabalho e a condição de ser docente, Diniz-Pereira (2015) nos possibilita compreender a identidade profissional considerando os fatores estruturais e os sentidos atribuídos à experiência vivida. Nessa direção, sua discussão nos permite destacar a importância de propostas formativas que reconheçam a docência como prática social historicamente situada.

A partir da leitura de Souza e Diniz-Pereira (2025, p. 28), compreendemos que o contexto histórico condiciona situações relacionadas ao ser e ao estar docentes. Em nossa leitura, essas situações reúnem, de forma articulada, desde a dialogicidade na relação com o aluno, que, no caso da Educação Infantil, envolve bebês e demais crianças pequenas, permeada por posturas, valores e sensibilidades, até a formação especializada e as condições legais, de intensificação e de precarização do trabalho (Souza; Diniz-Pereira, 2025, p. 28). Em vez de tratar essas dimensões de modo separado, os autores afirmam que, na própria constituição do trabalho docente, “o ser e o estar docentes [...] são indissociáveis e formam uma unidade” (Souza; Diniz-Pereira, 2025, p. 28-29).

Segundo esses mesmos autores, “a ontologia da condição docente se constrói pela/na história do trabalho humano de ensinar e aprender de forma intencional e sistemática por meio da interação professora/professor-aluno” (Souza; Diniz-Pereira, 2025, p. 29). Compreendemos então que a condição docente não pode ser pensada de forma abstrata, pois a construção social

da professora é marcada pelo contexto “histórico, geográfico, sociocultural, econômico-financeiro, político-ideológico, jurídico e psicológico” em que se realiza (Souza; Diniz-Pereira, 2025, p. 28). Ao olharmos para o caso das professoras pesquisadas, apreendemos que as particularidades da carreira federal, as condições salariais e a organização do tempo e do espaço de trabalho incidem diretamente sobre suas percepções e modos de se reconhecerem como profissionais, evidenciando que as condições materiais e os sentidos atribuídos à profissão caminham juntos.

A condição docente envolve então diferentes aspectos da profissão e expressa uma realidade “interacional e intencional, construída social e historicamente” (Souza; Diniz-Pereira, 2025, p. 29). Em nossa apropriação dessa premissa para a Educação Infantil, essa dimensão aparece na interação direta entre professora e criança, compreendidas como “sujeitos socioculturais envolvidos no processo de ensinar e aprender” (Souza; Diniz-Pereira, 2025, p. 28). Envolve também as relações com os pares, com a gestão e com a comunidade escolar (Souza; Diniz-Pereira, 2025, p. 28).

Trago aqui as contribuições de Inês Teixeira (2007), que nos convida a perceber a tessitura da condição docente. A autora propõe um olhar que ultrapassa as estruturas externas e alcança a dimensão existencial do ofício. A partir dessa perspectiva, a condição docente não é algo que se veste e se despe como um jaleco<sup>16</sup> ao início e ao final do expediente; ela é constitutiva do sujeito. Teixeira (2007) argumenta que a docência se realiza fundamentalmente no encontro com o outro, sendo a alteridade a própria matéria de que a profissão é feita. Por meio dessa autora, compreendemos que não há condição docente no vazio; ela só se constitui nessa relação, por vezes tensa, por vezes marcada por vínculos de afeto, entre quem ensina e quem aprende. Ao olharmos para o contexto das professoras EBTT, essa perspectiva torna-se necessária. Ela permite compreender que, para além dos títulos acadêmicos e da carreira federal, há uma experiência de estar com as crianças, marcada por envolvimento pessoal e presença corporeidade.

A partir dessa base teórica, compreende-se então que o ser docente, embora frequentemente associado a dimensões subjetivas, incorpora também fatores objetivos relacionados à trajetória e à formação. O estar na docência, ainda que marcado por condições estruturais, como ambiente institucional, jornada de trabalho, remuneração e vínculo empregatício, mobiliza igualmente sentidos atribuídos ao trabalho. Essa concepção integrada

---

<sup>16</sup> No cotidiano da Educação Infantil, o jaleco é um item comum, usado para proteção e identificação no trabalho com as crianças.

permite compreender a condição docente como categoria relacional e situada (Souza; Diniz-Pereira, 2025).

Tendo em vista essa abordagem, este trabalho direciona o olhar para a docência na Educação Infantil universitária. Considerando as particularidades dessa etapa da Educação Básica, busca-se compreender como o ser e o estar docentes se expressam nas práticas e trajetórias de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas, em contextos institucionais marcados por especificidades que discutiremos mais adiante.

Para operacionalizar essa análise empírica, esta seção organiza-se em dois movimentos: o ser docente e o estar na docência. Conforme já discutido, essas dimensões não configuram realidades separadas, mas são indissociáveis e interdependentes. A distinção decorre de uma escolha metodológica para a apresentação e discussão dos dados, com o objetivo de aprofundar cada dimensão sem perder de vista sua articulação no cotidiano do trabalho. Ressaltamos, portanto, que essa organização constitui nossa lente analítica, construída na articulação entre a base teórica aqui apresentada e o próprio movimento da pesquisa, tal como foi se delineando ao longo do percurso investigativo.

## **2.1 Ser docente na Educação Infantil**

Nesta seção, voltamos o olhar para o eixo ser docente, dimensão que aproxima a discussão dos processos de construção da identidade profissional na Educação Infantil. O objetivo é compreender como se constitui esse sujeito professor ao longo de trajetórias formativas e de experiências que atravessam o percurso profissional. A organização do texto toma como referência elementos relevantes para essa compreensão, entre eles a formação acadêmico-profissional, a formação continuada e as especificidades do trabalho com bebês e demais crianças pequenas. Contemplamos ainda relações de gênero, concepções de infância e imagens sociais historicamente construídas sobre a docência na Educação Infantil, considerando que esses aspectos incidem na constituição do ser docente.

Ao refletir sobre o ser docente, dialogamos com a identidade profissional. Para Garcia (2010), a identidade docente pode ser compreendida como construção simbólica, relacional e historicamente situada. A autora argumenta que essa construção se dá pela articulação entre características pessoais, experiências vividas e posições de sujeito atribuídas e assumidas pelos docentes. Garcia (2010) explica que tais atribuições ocorrem por meio de diferentes discursos e agentes sociais presentes no contexto escolar e nas relações de trabalho. Na perspectiva adotada pela autora, a identidade não se apresenta como algo fixo, mas como processo contínuo

de identificação e diferenciação. Conforme Garcia (2010), esse processo envolve negociações simbólicas relacionadas aos modos de ser e agir dos professores e aos sentidos atribuídos a eles nas instituições educacionais.

Essa compreensão também se articula com as contribuições de Diniz-Pereira (2016), que apresenta diferentes lentes teóricas para refletir sobre a constituição da identidade docente. Para o autor, a identidade não é estática, mas um conceito dinâmico, construído de modo relacional no encontro com o “outro”, em contextos sociais determinados. Essa relação envolve tanto instituições, como Estado, universidades, escolas e sindicatos, quanto pessoas do cotidiano, tais como estudantes, pais, outros professores e administradores escolares. Ainda segundo Diniz-Pereira (2016), a identidade docente deve ser pensada como processo contínuo, atravessado por fatores históricos, políticos, econômicos e culturais, além de marcadores sociais como gênero, classe, raça e sexualidade.

Oliveira-Formosinho (2008) contribui para pensar a identidade docente ao propor o conceito de “profissionalidade”. Para a autora, a docência na infância envolve uma atuação que integra a pessoa do professor e o seu ofício, sem fragmentar quem se é daquilo que se faz. Conforme ela define, “o conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 135). A partir dessa leitura, compreendemos que o ser docente se constitui na articulação entre saberes e afetos, indicando que a afetividade também compõe a base do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Diante dessas compreensões teóricas, a identidade docente configura-se como interrelação entre dimensões subjetivas e objetivas e constitui componente importante para a compreensão do ser docente na Educação Infantil. Ainda que marcada por trajetórias e sentidos atribuídos pelos sujeitos, sua construção é mediada por fatores objetivos, como formação docente, condições de trabalho e contextos institucionais.

Na sequência, apresentamos dimensões que dialogam com o campo de estudos sobre docência na Educação Infantil. Compreendemos tais dimensões como elementos que compõem a identidade profissional docente, pois permitem apreender essa identidade em sua complexidade histórica e específica. Organizamos a discussão em seções temáticas articuladas, buscando explicitar a diversidade de fatores presentes na constituição do ser docente na Educação Infantil.

### *2.1.1 A formação acadêmico-profissional de professores da Educação Infantil*

A partir do que temos construído até aqui e da lente de investigação que orienta este estudo, entendemos que a formação acadêmico-profissional integra a construção da identidade docente. Embora diversos estudos adotem o termo formação inicial, utiliza-se aqui a expressão formação acadêmico-profissional, com base nas reflexões de Diniz-Pereira (2008). A partir da leitura do autor, compreendemos a noção de formação inicial como reducionista, na medida em que tende a desconsiderar experiências formativas anteriores que integram o percurso de constituição docente no contexto brasileiro. Por isso, adotamos a proposta dele e utilizamos o termo formação acadêmico-profissional para se referir à etapa desenvolvida no Ensino Superior, em nível de graduação.

Nesse contexto, a análise de documentos normativos permite compreender implicações dessa etapa na constituição da identidade docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 62, que a preparação para a Educação Básica deve ocorrer em nível superior, embora admita, como requisito mínimo, a formação em nível médio, na modalidade normal, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais. Ainda que a LDB não mencione explicitamente a Pedagogia como obrigatória, esta foi reconhecida como habilitação própria a partir da Resolução CNE/CP n.º 1/2006, destinando-se ao exercício das funções de magistério nessas etapas. Além da Pedagogia, coexistem licenciaturas específicas, com destaque para a experiência pioneira da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que oferta a Licenciatura em Educação Infantil desde 2005.

Posteriormente, a Lei n.º 12.014/2009 alterou a LDB ao discriminar as categorias de trabalhadores da educação, reconhecendo formalmente o diploma de nível médio, na modalidade Normal, como requisito mínimo para a docência. A permanência desse dispositivo evidencia uma tensão legislativa, na qual diretrizes de valorização coexistem com a permissão de ingresso sem formação superior. Essa contradição repercute em políticas formativas e discursos de profissionalização, especialmente quando se considera a complexidade do trabalho com bebês e crianças pequenas. A coexistência de níveis e modalidades indica que os sujeitos acessam repertórios formativos distintos ao longo do percurso. Pode-se considerar que conhecimentos construídos em cursos de licenciatura e em cursos de nível médio estabelecem diálogos diferentes com a constituição do ser docente. Essa diversidade de trajetórias convida à reflexão sobre diferentes formas de tornar-se professor de Educação Infantil e sobre como os saberes acessados participam da construção da identidade profissional.

No campo curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, compõem quadro orientador da docência nesse nível de ensino. O documento reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, reafirmando a indissociabilidade entre cuidar e educar no trabalho docente. As DCNEI delineiam contornos para a identidade profissional ao indicarem práticas fundamentadas em princípios éticos, estéticos e políticos, apontando para um perfil que requer sensibilidade e intencionalidade. O texto sugere que o ser docente se constitua no compromisso com o desenvolvimento integral da criança, no qual a centralidade das interações e da brincadeira demanda conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil.

Dando continuidade ao percurso normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, passou a integrar esse cenário. O documento estabelece direitos de aprendizagem e campos de experiências, dialogando com princípios das DCNEI, embora se insira em contexto de debates sobre padronização curricular. Na leitura de Fochi (2020), a organização por Campos de Experiências oferece uma possibilidade de reafirmar a centralidade da criança e de suas interações no processo educativo. Para o autor, essa estrutura convida professores a adotarem postura de escuta e observação, deslocando o foco da transmissão de conteúdos para modos singulares de aprender e de relacionar-se com o mundo.

Segundo esse autor, tal mudança requer intencionalidade docente na qual o professor cria condições para que as crianças construam explicações sobre a realidade. Pode-se considerar que esse movimento se relaciona à reconfiguração do ser docente, sugerindo identidade profissional que se distancia da função de instrutor e se aproxima de uma mediação atenta às trajetórias infantis. Essa orientação pode influenciar cursos de licenciatura, pois, ao definir campos e posturas, o documento sugere conhecimentos e disposições esperadas para o trabalho pedagógico, participando de forma indireta da constituição de uma identidade docente alinhada às especificidades da etapa (Brasil, 2017).

Contudo, apesar de elementos apontados por Fochi (2020), a implementação da BNCC evidencia tensões no campo educacional. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2019) argumenta que o documento reforça a lógica de padronização curricular e ensino por competências, o que pode enfraquecer fundamentos críticos da formação e reduzir a autonomia docente. Para a entidade, essa estrutura favorece concepção pragmática que subordina o trabalho pedagógico a avaliações de larga escala, desconsiderando complexidade das práticas e diversidade dos contextos. Neste estudo, o olhar proposto não busca adesão a um dos polos, mas compreender como embates normativos deixam

marcas no modo como sujeitos compreendem o próprio trabalho e a si mesmos como professores de Educação Infantil.

No cenário contemporâneo de reconfigurações, destaca-se a publicação da Resolução CNE/CP n.º 4, de 2024. A normativa define atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente e revoga a resolução anterior de 2019, alvo de críticas por viés tecnicista. Diniz-Pereira (2025) analisa essa resolução e argumenta que ela abre possibilidades para reformar licenciaturas, fortalecer o projeto institucional e ampliar a base pedagógica, criando condições para superar o modelo de bacharelado somado a complementação pedagógica rápida. Para o autor, a nova diretriz permite avançar em modelos de formação com identidade voltada ao magistério. A proposta aponta para maior solidez teórica ao instituir núcleo de formação geral como base, o que pode contribuir para enfrentar o que o pesquisador denomina verniz pedagógico. Diniz-Pereira (2025) utiliza essa expressão para problematizar o espaço residual atribuído aos conhecimentos pedagógicos em licenciaturas tradicionais, frequentemente restritos a conjunto reduzido de disciplinas. O autor destaca que essa carga horária, em muitos casos, não ultrapassa 240 horas, o que revela preparação pedagógica limitada e posição secundária frente à centralidade dos conteúdos específicos.

Essa reconfiguração normativa é relevante para esta discussão, pois considera-se que diretrizes incidem em processos de constituição do ser docente. Ao propor que conhecimentos pedagógicos e prática profissional deixem de ocupar lugar periférico para se tornarem eixos estruturantes do curso, esse arranjo pode favorecer que a identidade profissional se constitua de forma mais integrada. A ampliação de vivências no cotidiano escolar desde o início pode contribuir para que o estudante se perceba como professor ao longo da trajetória, e não apenas ao final do curso. Nesse sentido, a mudança curricular pode reconfigurar não apenas a organização dos saberes, mas também modos de projetar o trabalho e de compreender a própria inserção profissional.

Entretanto, para além de mudanças propostas por legislação recente, é preciso considerar que a formação de professores acontece em campo marcado por especificidades e disputas históricas na Educação Infantil. Estudos clássicos, como os de Kuhlmann Jr. (1998, 2000) e Rosemberg (2002), mostram que a constituição desse espaço no Brasil ocorreu de forma dual: jardins de infância para elites, com foco pedagógico, e creches para filhos das trabalhadoras, com foco na guarda e proteção. Essa origem, ainda que ligada a necessidades sociais e a lutas por direitos trabalhistas, contribuiu para consolidar a separação institucional entre cuidar e educar. Essas tensões históricas permanecem como referência para compreender

disputas atuais na organização curricular e nas concepções que atravessam modelos de formação, colocando desafios à construção de uma identidade docente integrada.

A superação dessa dicotomia histórica apresenta-se como desafio para a formação acadêmico-profissional. Maria Malta Campos (2008) argumenta que a integração entre cuidado e educação é condição para a qualidade educativa. A autora afirma que o cuidado integra o processo educativo na infância e que separá-lo do educar fragmenta o trabalho e contribui para a desvalorização profissional do trabalho com crianças pequenas. A partir dessa perspectiva, pode-se compreender que a permanência de uma visão cindida na formação compromete a efetividade dos currículos e dificulta a constituição de identidade docente capaz de compreender cuidado e educação como dimensões do trabalho pedagógico.

Ainda que avanços normativos representem conquistas, a existência de leis não garante, por si só, mudanças imediatas nas condições concretas de trabalho e na cultura da formação. Vaz e Momm (2012) analisam a persistência de condições adversas, como infraestrutura inadequada e ausência de políticas robustas de qualificação específica. As autoras indicam permanência de quadro de invisibilização institucional. Essa negligência também se expressa na naturalização da presença de professores com formação de nível médio, mesmo décadas após a LDB. Em 2026, essa realidade pode ser compreendida não apenas como resquício normativo, mas como elemento de estrutura que repercute na valorização do trabalho na infância. Gatti (2009) relaciona a persistência de modelos precários de qualificação à associação histórica da docência infantil ao cuidado doméstico e à feminização da profissão, o que repercute na fragilidade de políticas públicas voltadas ao setor.

Esse descompasso entre avanços legais e realidade das políticas formativas é aprofundado na análise de Pimenta *et al.* (2017) sobre matrizes curriculares de Pedagogia. As autoras observam que a proposta de formação do professor polivalente mantém-se como referência hegemônica, muitas vezes sem sustentação curricular coerente, aparecendo de forma fragmentada. As autoras destacam que pequena parcela da carga horária total é destinada à Educação Infantil, o que compromete a imersão dos estudantes na realidade de creches e pré-escolas. Na mesma direção, Côco, Vieira e Giesen (2019) criticam a prevalência de modelos generalistas e defendem formação situada, alinhada às especificidades da infância.

Para compreender raízes dessas fragilidades, Cruz (1996) permanece referência ao situar marcas históricas na preparação de professores. A autora analisa a influência de concepções assistencialistas na trajetória da Educação Infantil, nas quais profissionais foram concebidos como agentes da assistência, e não da educação. Cruz (1996) defende que a formação precisa ultrapassar instrumentalização técnica e envolver o professor em sua

totalidade, integrando saberes, valores e afetos. Aquino (2005) soma-se ao debate ao argumentar que a formação deve ser compreendida como processo político e cultural, problematizando modelos que desconsideram contextos sociais e territoriais do trabalho docente.

Gatti *et al.* (2019) também chamam atenção para coexistência de avanços legais com permanência de práticas que legitimam trajetórias precárias, contribuindo para manutenção de modelo dual em que a Educação Infantil tende a ocupar posição subalterna. Essa constatação dialoga com Campos (2008), que aponta incompatibilidade de modelo tradicional de professor, centrado na transmissão de conteúdos, com exigências do cotidiano com crianças pequenas. A autora sugere construção de perfil profissional ancorado na articulação entre cuidado e educação e na mediação atenta das relações.

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar bases curriculares e institucionais, com atenção ao trabalho com crianças de 0 a 3 anos, segmento frequentemente invisibilizado. Côco *et al.* (2021) defendem que a formação em nível superior deve ser compreendida como direito social e político das próprias crianças, superando modelos generalistas. Nessa perspectiva, repensar currículos implica reconhecer professor como sujeito que planeja, decide e produz sua prática. Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016) indicam que docência na Educação Infantil requer escuta, planejamento situado e base teórica que contemple especificidades da área.

No debate, a experiência da Licenciatura em Educação Infantil da UFV, analisada por Neves (2021), aparece como contraponto à formação generalista. A autora destaca que a iniciativa se organiza a partir da centralidade da infância como referência curricular, buscando superar a lógica da polivalência. A proposta evidencia possibilidade de percursos formativos que fortalecem a identidade profissional por meio de maior aproximação com especificidades da etapa.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que criação de cursos específicos integra debate político e acadêmico mais amplo. A ANFOPE reafirma defesa de formação unitária e integrada, alertando para riscos de fragmentação precoce e defendendo base comum orientada por princípios teórico-críticos (ANFOPE, 2023). Assim, este trabalho não pretende defender isoladamente criação de cursos específicos em detrimento da Pedagogia, mas destaca necessidade de revisão de currículos que, na prática, reservam pouco espaço à Educação Infantil e concentram esforços no Ensino Fundamental.

A preocupação com a forma como cursos de Pedagogia organizam disciplinas é recorrente em pesquisas nacionais, diante do histórico de pouca valorização da área. O

distanciamento entre teoria ensinada na universidade e prática vivida nas instituições aparece como desafio, como mostram achados de Lima (2015) com estudantes concluintes da Universidade Federal de Santa Maria. A autora identificou que a separação entre educar e cuidar persiste em contextos universitários, gerando lacunas para o trabalho com bebês. Nesse quadro, Lima (2015) defende propostas conectadas à realidade das instituições e abertas à escuta, reconhecendo a infância desde o início do processo formativo.

Esse cenário torna-se mais complexo quando se considera a pluralidade de trajetórias que levam profissionais à Educação Infantil. Nascimento (2015), ao investigar rede pública de Guarapuava, mostra que além da formação em nível médio, há professores que assumem turmas de Educação Infantil com licenciaturas em Artes, Letras ou História. A autora chama atenção para o fato de que muitos desses cursos não oferecem espaço dedicado às especificidades da infância. Mesmo em matrizes de Pedagogia analisadas no estudo, conteúdos voltados aos bebês e crianças pequenas aparecem de forma superficial e com carga horária insuficiente, o que indica necessidade de políticas formativas mais comprometidas com o cotidiano institucional.

As consequências dessa fragilidade curricular recaem sobre o início da carreira. Marinho (2014), ao analisar narrativas de professoras recém-ingressas na rede pública de Natal, evidencia sentimento de insegurança, solidão e despreparo associados à presença reduzida da Educação Infantil nos currículos e à fragilidade de experiências de estágio. A autora argumenta que esse momento de iniciação é relevante para identidade docente em construção, indicando necessidade de espaços de acolhimento e de reflexão sobre infância ao longo da formação.

O lugar periférico destinado às crianças pequenas nas licenciaturas aparece como obstáculo recorrente. Silva (2017), ao analisar projetos pedagógicos em instituições públicas goianas, constatou tratamento pouco aprofundado das disciplinas voltadas à infância. Soma-se a isso o fato de que estágios supervisionados raramente se concretizam em creches, limitando imersão prática com a primeira infância. Para a autora, apesar de discursos legais conferirem maior centralidade à área, essa valorização ainda encontra limites em lógicas curriculares conservadoras.

Apesar das lacunas apontadas, o acesso à formação superior em serviço pode alterar percepções sobre o próprio trabalho. Silva (2015), ao investigar trajetórias de mulheres que iniciaram trabalho em creches em funções de apoio, mostra que o ingresso na Pedagogia possibilitou ressignificação da identidade e fortalecimento de sentimento de pertencimento à Educação Básica. A autora indica que a formação acadêmico-profissional participa da valorização pessoal, ainda que não elimine hierarquias históricas que recaem sobre o trabalho com crianças de 0 a 3 anos.

No que se refere ao trabalho docente voltado aos primeiros anos de vida de uma criança, Rodrigues e Cruz (2024) analisam a invisibilidade dos bebês em currículos de Pedagogia, discutindo contradição entre habilitação legal e preparação efetiva para o trabalho no berçário. As autoras mostram relatos de estudantes que se sentem despreparados, bem como repercussões na busca por estágios em creches e na escassez de referências práticas. As autoras defendem que preparar-se para trabalhar com bebês é uma necessidade profissional e também direito das crianças.

A partir desse panorama, Côco, Galdino e Vieira (2017) argumentam que a formação se fortalece quando articula saberes da experiência, histórias individuais e sentidos construídos na prática. Nessa perspectiva, a etapa acadêmico-profissional não se reduz a requisito burocrático, mas participa da constituição do ser docente, ao aproximar identidade profissional das exigências do trabalho com as infâncias.

Barbosa (2016) também discute que a docência na Educação Infantil não se organiza pela lógica de conteúdos disciplinares e aulas expositivas, mas por relações cotidianas, escuta e práticas que articulam cuidado e educação. Barbosa (2016) problematiza modelos convencionais que não respondem à complexidade do trabalho com crianças pequenas e chama atenção para a invisibilidade de práticas vitais, como alimentação, sono, banho e trocas, que podem ser compreendidas como práticas pedagógicas no cotidiano institucional. A autora também discute a distância entre docentes formadores e o cotidiano da creche, indicando que ausência de experiência prática em quem forma professores pode dificultar reconhecimento dessas ações como conhecimentos legítimos.

O que Barbosa (2016) discute sobre o cotidiano da Educação Infantil ganha profundidade quando olhamos para as bases construídas por Oliveira-Formosinho (2008). Com uma trajetória dedicada a entender as particularidades desse campo, a autora já apontava que o trabalho com bebês e crianças exige um saber sensível, capaz de acolher as necessidades da infância sem subestimar sua potência. Para Oliveira-Formosinho (2008), o professor precisa de um olhar que reconheça, ao mesmo tempo, o que a criança pede e o que ela já consegue realizar. Segundo ela, “o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade e vulnerabilidade social das crianças e a sua competência” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 139). Essa visão ajuda a compreender o trabalho docente na Educação Infantil como um espaço de possibilidades onde o acolhimento e a autonomia do bebê caminham lado a lado.

Há bastante tempo, Oliveira-Formosinho (2008) propõe uma visão “ecológica” do processo de formação do professor, sugerindo que tal formação não é algo que se conclui com

um diploma, mas uma trajetória que atravessa toda a vida. Para a autora, esse aprendizado permanente, o *life long learning* (aprendizagem ao longo da vida), é um movimento que envolve “crescer, ser, sentir, agir” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 134). Nessa perspectiva, a passagem pela universidade deixa de ser vista como o único momento de formação e passa a ser compreendida como o início de um percurso que continua nos encontros diários e nos espaços em que a docência efetivamente ganha corpo. Sobre esse processo aprofundaremos mais à frente.

Essa discussão dialoga com reflexões sobre profissionalidade em Zabalza e Zabalza (2011). Os autores afirmam que a qualidade formativa não se reduz à titulação formal. Preparar professor envolve apropriação de saberes que articulam conhecimento sobre desenvolvimento infantil e capacidade de estabelecer relações educativas com envolvimento pessoal. Ainda que situados na realidade espanhola, os autores contribuem para pensar limites de abordagens tecnicistas que ignoram implicações afetivas presentes no trabalho cotidiano na Educação Infantil.

Zabalza e Zabalza (2011) propõem seis dimensões para o preparo de professores de Educação Infantil, incluindo conhecimento do desenvolvimento e do currículo, domínio de estratégias próprias para a etapa e compreensão de exigências políticas da profissão. A proposta inclui autoconhecimento como pilar formativo, indicando necessidade de reconhecer limites e singularidades emocionais e de compreender contextos institucionais de trabalho. Nessa formulação, educar crianças pequenas demanda articulação entre conhecimento sistematizado e implicações pessoais do trabalho.

A dimensão afetiva aparece também quando se discutem impactos do isolamento no bem-estar e no trabalho pedagógico. Os autores defendem que matrizes de formação fomentem práticas de supervisão colegiada e acompanhamento entre pares, destacando que preparo para trabalho em equipe precisa ser vivenciado ao longo da formação, incluindo coordenação, planejamento e negociação coletiva.

Por fim, os autores discutem inserção territorial como premissa formativa, defendendo que formação deve preparar professores para ler e integrar entorno social, articulando projeto pedagógico com dinâmicas socioculturais de famílias e comunidade. Quando a formação negligencia o mundo fora da escola, há risco de produzir prática distante da realidade das crianças. Para enfrentar esse risco, os autores sugerem experiências que aproximem estudantes de recursos e vivências dos territórios.

### 2.1.2 *Formação continuada de professores da Educação Infantil: uma perspectiva a partir da ideia de desenvolvimento profissional docente*

No campo dos estudos sobre a formação docente, compreendemos que o processo formativo não se encerra com a conclusão da licenciatura ou do nível médio na modalidade Normal, percurso ainda previsto na legislação brasileira. O ato de tornar-se professora exige continuidade. Habitualmente, essa etapa da carreira recebe o nome de formação continuada e ocorre em múltiplos formatos, tais como ações internas na instituição, cursos ofertados por universidades, atividades de extensão, palestras ou oficinas. Contudo, percebemos que essas vivências perdem o sentido quando deixam de dialogar com a realidade concreta das professoras. Muitas vezes, a participação se dá apenas pela busca de um certificado, sem que a proposta olhe de perto para os contextos específicos e para os miúdos desafios do trabalho diário com as crianças. Quando essas ações acontecem descoladas do chão da escola e fecham os olhos para as reais condições de trabalho, os seus efeitos são limitados.

Aqui propomos refletir sobre essa formação como dimensão constitutiva do processo de construção da identidade docente. No entanto, torna-se importante situar a diferença entre formação continuada e desenvolvimento profissional docente, termos que muitas vezes aparecem confundidos ou tratados como sinônimos. Embora não sejam sinônimos, a formação continuada será abordada neste estudo sob a perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Ao longo do texto, ambos os termos serão mobilizados, uma vez que parte das pesquisas identificadas na área utiliza apenas a expressão “formação continuada”. Contudo, a nossa defesa orienta-se em favor da noção de desenvolvimento profissional, por compreendê-la como mais abrangente e consistente para analisar a docência na Educação Infantil.

Oliveira-Formosinho (2009) explica que a formação continuada pode assumir diferentes formatos – cursos, oficinas, seminários, parcerias institucionais – voltados à formação docente. Contudo, como ressalta a autora (2009), nem toda formação continuada implica desenvolvimento profissional. Este último é definido por Oliveira-Formosinho (2009) como um processo permanente, situado e coletivo, que envolve reflexão crítica sobre a prática, transformação das condições de trabalho e construção compartilhada de saberes. Ainda segundo Oliveira-Formosinho (2009), enquanto a formação continuada pode, em certos contextos, limitar-se a ações pontuais de caráter técnico, o desenvolvimento profissional remete a uma dinâmica ecológica e colaborativa, sustentada por interações entre pares, apoio institucional e articulação entre teoria e prática. Assim, para Oliveira-Formosinho (2009), a formação continuada atua como um meio e não como um fim em si mesma. Ela só se converte em

desenvolvimento profissional quando ganha sentido no cotidiano da instituição, promovendo o desenvolvimento da professora e a melhoria concreta do seu trabalho.

Discutir o desenvolvimento profissional docente é uma tarefa desafiadora, pois embora não seja uma ideia nova ou um termo novo no campo da pesquisa sobre formação de professores, trata-se, segundo Diniz-Pereira (2019), de um conceito em disputa. Segundo o autor, a adoção desse termo permite superar a divisão histórica entre formação inicial e continuada, bem como a separação entre formação e trabalho. Ao analisar o cenário brasileiro, Diniz-Pereira (2019, p. 67) observa que o modelo vigente frequentemente se organiza em “ações isoladas, pontuais e de caráter eventual”, configurando-se, na prática, como uma formação “descontínua”. O autor acrescenta que predomina a oferta de cursos de curta duração ou de “reciclagem”, os quais, muitas vezes, resultam apenas no acúmulo de certificados, sem repercussões na prática de ensino ou diálogo com as necessidades das escolas.

Para superar esse formato fragmentado, Diniz-Pereira (2019) defende que a escola seja compreendida como *lócus* privilegiado de desenvolvimento profissional dos professores, no qual a investigação sobre a própria prática, envolvendo currículo e processos de ensino e aprendizagem, assume centralidade. O autor ressalta, contudo, que essa proposta está vinculada às condições materiais de realização do trabalho. Nesse sentido, estabelece o princípio da indissociabilidade entre formação e condições de trabalho, advertindo que não se pode discutir desenvolvimento profissional sem considerar salários dignos, autonomia e tempo remunerado para estudos, ao menos um terço da jornada. Sem essas garantias, segundo Diniz-Pereira (2019), corre-se o risco de responsabilizar individualmente o professor pelos problemas estruturais da educação. Além disso, ao dialogar com Miguel Arroyo, o autor afirma que a precarização e a intensificação do trabalho podem levar à “deformação gradativa desses profissionais a partir do momento que eles se inserem nas redes de ensino” (Arroyo *apud* Diniz-Pereira, 2019, p. 72-73).

Para somar a esse debate sobre a superação do modelo isolado de cursos pontuais, Oliveira-Formosinho (2009) aprofunda a distinção entre os conceitos de formação e desenvolvimento. A autora esclarece que a expressão formação contínua costuma tratar a questão como um processo mais diretivo de ensino. Por outro lado, o termo desenvolvimento profissional abrange um processo vivencial de aprendizagem. Oliveira-Formosinho (2009) argumenta que a preferência por usar o conceito de desenvolvimento profissional surge exatamente do descontentamento com o caráter imposto e com os fracos resultados da formação tradicional. Essa perspectiva da autora dialoga com a crítica aos cursos de curta duração, pois ela define o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas

docentes centrado no próprio professor. Para a pesquisadora, esse processo deve incluir momentos formais e não formais no próprio local de trabalho.

Dentro dessa discussão, Oliveira-Formosinho (2009) analisa as tensões presentes nos programas de formação e destaca a diferença entre a perspectiva do déficit e a perspectiva do desenvolvimento. O modelo do *déficit*, segundo a autora, parte do princípio de que os profissionais possuem falhas de conhecimentos que precisam ser corrigidas de fora para dentro. Isso retira dos professores o controle sobre o seu próprio aprimoramento. Em contrapartida, Oliveira-Formosinho (2009) explica que o modelo focado no desenvolvimento se baseia na investigação e na reflexão contínua sobre a prática pessoal e coletiva. Esse modelo busca promover a construção partilhada de saberes e trazer para o debate o conhecimento prático sobre a vida na sala de aula e as dinâmicas da escola. A autora ressalta que essa abordagem fortalece a compreensão de que os professores são sujeitos ativos e conhecedores de sua realidade, o que afasta a ideia de que eles são apenas executores de conteúdos elaborados por especialistas distantes.

Para sustentar essa visão emancipadora, Oliveira-Formosinho (2009) defende uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional. Segundo a autora, o processo de desenvolvimento da professora depende diretamente do contexto em que ele acontece. A pesquisadora alerta que o desenvolvimento profissional não prospera em ambientes desfavoráveis. Ou seja, Oliveira-Formosinho (2009) argumenta que as professoras aprenderão pouco se trabalharem em isolamento ou se as inovações forem impostas por uma administração vertical. Para ela, a natureza do ambiente de trabalho pode facilitar ou prejudicar os esforços de aprimoramento profissional. A teoria ecológica apresentada pela autora ajuda a esclarecer como as relações dentro da instituição influenciam a identidade e o caminhar docente. Essa leitura fundamenta a necessidade concreta de apoio institucional, de tempo de estudo e de uma cultura escolar colaborativa.

No artigo “Conhecimento profissional docente e formação de professores”, António Nóvoa (2022) propõe uma reconfiguração dos modelos formativos, tendo como eixo central o conceito de conhecimento profissional docente, entendido como um tipo específico de saber que se constrói na prática, entre pares e com projeção na esfera pública. Organizado em três partes, o texto discute as consequências institucionais, profissionais e públicas desse conhecimento, afirmando que os novos modelos de formação devem ser construídos com base nesse saber que emerge da docência e a ela dá sentido. No que diz respeito à formação continuada, o autor observa que ela tem sido, em geral, responsabilidade das redes de ensino estaduais e municipais, muitas vezes reduzida à oferta de cursos pontuais por universidades,

empresas ou fundações. Para Nóvoa (2022, p. 14), “não pode haver formação continuada sem uma presença forte dos professores e das escolas da educação básica, mas essa presença, só por si, não chega para construir modelos efetivos de formação continuada. A prática pela prática é repetição, não tem qualquer interesse ou utilidade para a formação dos professores”.

Com base nesse diagnóstico, o autor defende a necessidade de uma nova institucionalidade, na qual universidades, escolas e outros atores compartilhem responsabilidades formativas de modo colaborativo. A formação continuada, portanto, precisa ser pensada como parte de um projeto coletivo e profissionalizante, vinculado à valorização do conhecimento que os próprios professores produzem em suas experiências, interações e processos de reflexão sobre a prática.

Ao analisarem comparativamente os planos nacionais de educação do Brasil e da região da Andaluzia, Brzezinski e García (2016) identificam que o reconhecimento da formação é uma via fundamental para a melhoria da qualidade educativa. No cenário brasileiro, os autores apontam um limite grave e estrutural: a ausência de um vínculo real e direto entre a formação, a progressão na carreira e a valorização salarial. Eles defendem uma concepção crítica que olhe para a professora como um sujeito histórico e político. Para os pesquisadores, a formação ganha materialidade na vida do profissional quando caminha de mãos dadas com a autonomia e com boas condições de trabalho, distanciando a docência daquela velha imagem atrelada à doação incondicional ou ao voluntariado.

Quando direcionamos o olhar especificamente para a Educação Infantil, Bernadete Gatti (2019) observa que os cursos de Pedagogia dedicam um espaço ainda restrito aos estudos sobre essa etapa. Esse cenário abre a possibilidade de que as professoras cheguem às instituições enfrentando lacunas significativas para o desenvolvimento do trabalho diário com os bebês e as crianças bem pequenas. A autora faz questão de ressaltar, contudo, que a formação continuada não tem a função de ser um curativo para remendar os buracos deixados pela graduação. Pelo contrário, ela precisa se consolidar como um espaço qualificado de reconstrução de saberes, inclusive para resgatar aqueles conhecimentos que foram historicamente desvalorizados, contribuindo para forjar uma identidade docente alicerçada em vivências próprias da infância.

As pesquisas da área mostram como essa necessidade de um desenvolvimento profissional ligado à prática esbarra nas condições materiais das escolas. A partir de um mapeamento da Educação Infantil em 41 municípios do Espírito Santo, Côco (2009) traz importantes achados sobre os processos de formação. Os dados revelam uma diversidade de projetos implementados, como fóruns, grupos de estudos e seminários, abordando temáticas desde a alfabetização e a ludicidade até a diversidade e a saúde. No entanto, a pesquisa aponta

fragilidades estruturais, pois grande parte das ações ocorre fora do horário de trabalho ou exige complementação de carga horária com atividades extras. Além disso, há baixa participação de auxiliares de turma, o que revela desigualdades internas no acesso, e muitos projetos enfrentam descontinuidade e dificuldade de articulação com as necessidades reais dos contextos escolares. Côco (2009) reforça que, embora existam esforços locais promovidos pelas Secretarias Municipais, ainda é urgente avançar na valorização da formação como direito profissional, atrelado às condições concretas de trabalho.

As dificuldades apontadas por Côco (2009) ilustram o que Oliveira-Formosinho (2009) conceitua como as barreiras da abordagem ecológica do desenvolvimento profissional. Segundo a autora, o processo de desenvolvimento da professora depende diretamente do contexto. A pesquisadora alerta que as professoras aprenderão pouco se trabalharem em isolamento ou sem apoio institucional adequado. A natureza do ambiente de trabalho oferece possibilidades, mas também pode dificultar os esforços de aprimoramento.

Ao olhar para o contexto do trabalho escolar, nota-se a importância de temas específicos, como o brincar. Soares, Côco e Ventorim (2016) destacam que a formação docente voltada para o desenvolvimento profissional precisa promover a reflexão crítica sobre o papel do professor nas situações de brincadeira. Os autores reconhecem o brincar como a linguagem da criança e o eixo de toda a ação educativa. Ao valorizar os múltiplos sentidos do brincar e a escuta das vozes infantis, a formação continuada tem a possibilidade de contribuir para práticas pedagógicas mais atentas, intencionais e comprometidas com os direitos da infância.

Para que esse cuidado ganhe corpo e não fique apenas no campo do planejamento, Marco e Lima (2017) reforçam que a formação necessita ser compreendida como um processo constante. Embora exista uma regulamentação legal, sua concretização ainda acontece de maneira esporádica nas redes de ensino. As autoras defendem a necessidade de espaços institucionais voltados para a reflexão, para a troca de experiências e para o planejamento coletivo, sempre com base em fundamentos teóricos que colaborem para o desenvolvimento das crianças (Marco; Lima, 2017, p. 30-35).

Ao compreender o ser docente como uma construção contínua e situada na história, torna-se essencial considerar o impacto da formação continuada, pensada a partir do desenvolvimento profissional, sobre a identidade da professora. A pesquisa de Oliveira, Farias e Porto (2015), feita com professoras da rede pública de Educação Infantil de Belém, no Pará, evidencia como os processos formativos comprometidos com a escuta e com a valorização dos saberes da prática oferecem a possibilidade de reconhecimento das docentes como sujeitos de sua trajetória. As autoras afirmam que esse tipo de formação permite às professoras uma

reflexão crítica sobre as suas práticas, o que pode promover a reconstrução da identidade profissional (Oliveira, Farias e Porto, 2015) e o desenvolvimento da autonomia.

Resultados semelhantes foram identificados por Marco (2019), em um estudo com docentes e gestoras no município de Medianeira, no Paraná. Ao analisar uma proposta construída coletivamente a partir das necessidades da escola, a autora defende que vincular a formação ao contexto da prática contribui de forma significativa para o desenvolvimento profissional (Marco, 2019). Os resultados evidenciam que os professores valorizaram o processo por se sentirem ouvidos, o que fortaleceu a articulação entre a teoria e a prática e o reconhecimento de seu papel no projeto da instituição (Marco, 2019).

A força desse modelo centrado no desenvolvimento fica muito visível na pesquisa de Dall Santo (2017), na cidade de Manguinhos, no Paraná. Ao acompanhar a implantação de salas ambientes para a pré-escola, o estudo revelou que os professores inicialmente atribuíam os desafios da rotina a problemas fora de seu alcance. Eles relatavam queixas ligadas à falta de disciplina das crianças e à ausência de apoio familiar. Contudo, ao longo dos encontros formativos, construiu-se uma escuta mais atenta. Em vez de apenas reagir aos comportamentos, os professores passaram a investigar a própria prática. Como destaca a autora, pensar sobre essas questões exige que o profissional se coloque na posição daquele que reflete sobre o que está acontecendo (Dall Santo, 2017). Ao ouvirem as crianças, os docentes perceberam a necessidade de propor ações mais lúdicas, o que abriu possibilidades para transformar a forma como se compreendiam enquanto profissionais, reafirmando a sua autoria educativa.

Entretanto, para que o professor possa investigar a sua prática, o tempo na escola é fundamental. A pesquisa de Tosta (2019), realizada em Ribeirão Preto, São Paulo, investigou as demandas relacionadas à formação e revelou que o tempo previsto para o trabalho docente coletivo tem sido utilizado prioritariamente para questões administrativas e recados. As professoras relataram que a formação oficial da rede costuma estar distante da realidade, por isso, valorizam muito mais os momentos de troca entre as colegas, as leituras coletivas e as discussões espontâneas. As docentes reivindicam maior articulação entre a teoria e a prática, autonomia para escolher os temas de estudo e espaços que contemplem o brincar e o cuidar.

Essa busca por vivências com sentido também aparece na pesquisa de Leite (2013), em Curitiba, Paraná, que mostra a formação continuada como um espaço de atuação da linguagem dramática na docência. Cursos com foco em teatro ofereceram experiências que possibilitaram o reconhecimento dos limites e das potencialidades do corpo das professoras. Essas vivências ampliaram as estratégias pedagógicas e estimularam um envolvimento com as crianças. Aquele

aprender, marcado pela vivência de cada pessoa, permitiu que as docentes atribuíssem novos sentidos à sua presença na sala de aula.

Da mesma forma, Aragão (2015), ao propor um curso de formação pela *internet* na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, demonstrou o potencial da perspectiva colaborativa. Ao valorizar a partilha e o saber do dia a dia, as participantes relataram que se sentiram acolhidas, o que possibilitou dar um novo significado para as suas trajetórias. Ao vivenciarem uma formação baseada no diálogo, as professoras passaram a se perceber como sujeitos de saberes em constante construção, o que mostra que a identidade docente se constitui na relação com as outras pessoas.

Diante de todo esse panorama, percebe-se que as iniciativas de formação abrem diferentes caminhos e possibilidades na Educação Infantil. Os programas que insistem na perspectiva do *déficit*, oferecendo conteúdos distantes da realidade das crianças e das condições de trabalho das professoras, tendem a gerar frustração. A literatura e as pesquisas de campo mostram que a formação continuada caminha para o desenvolvimento profissional quando está enraizada no ambiente da escola, respeitando o trabalho de quem faz a Educação Infantil acontecer diariamente.

Nesse sentido, e para fechar as reflexões propostas até aqui, os apontamentos trazidos neste capítulo buscaram detalhar e compreender o ser docente. A nossa intenção foi evidenciar que o processo de constituição da identidade docente não é algo estático ou determinado de antemão, mas sim um percurso repleto de possibilidades, vivências e reconstruções. Mostramos que a identidade profissional se elabora na prática cotidiana, no diálogo com as crianças e na troca com os pares. Acima de tudo, procuramos atrelar, ao longo de todo o texto, que a formação continuada não deve ser vista apenas como um acúmulo de cursos, mas sim na perspectiva do desenvolvimento profissional, assumindo um papel importante na constituição da identidade docente.

### **2.1.3 A tessitura da identidade profissional: saberes, vivências e o cotidiano na Educação Infantil**

Nessa discussão sobre a constituição do ser docente, é necessário falar sobre as especificidades do trabalho cotidiano com a primeira infância. O trabalho com bebês e demais crianças pequenas envolve uma organização própria, na qual o cuidado e a educação se articulam continuamente. Ações como alimentar, dar banho e trocar fraldas fazem parte do trabalho docente na Educação Infantil e não se apresentam como pausas ou interrupções no trabalho.

Silveira (2015) argumenta que tratar a higiene ou o sono como meros intervalos revela uma visão fragmentada que desvaloriza o trabalho na Educação Infantil. Nono (2016) complementa essa reflexão ao afirmar que o ato de cuidar pode e deve ser planejado e avaliado com intencionalidade, o que inclui, por exemplo, as ricas interações durante a alimentação e a promoção gradual da autonomia. Barbosa (2009) discute que educar bebês envolve a disponibilidade de estar junto, acompanhando os processos cotidianos e reconhecendo que os detalhes mais simples do dia a dia abrem a possibilidade de se constituírem como profundas experiências formativas.

Essa compreensão exige uma profissionalidade que não pode ser reduzida a explicações naturalizadas, como o velho mito do instinto materno. Oliveira-Formosinho (2008) afirma que trabalhar no berçário demanda conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento fisiológico e afetivo, além de uma leitura muito atenta dos miúdos gestos infantis. Arruda (2016) também sustenta a necessidade de reconhecer o bebê como um sujeito ativo e produtor de sentidos. Ao observar de perto esse fazer, Bitencourt (2020) descreve as mediações corporais no trabalho na Educação Infantil e argumenta que o corpo da professora participa de modo decisivo das relações com os bebês. Essa presença física atua especialmente na atenção às demandas não verbais, no acolhimento e na comunicação de segurança. Nessa perspectiva, o conhecimento pedagógico rompe com a racionalidade técnica e se constrói na relação viva do cotidiano.

Para aprofundar a compreensão sobre o trabalho docente no cotidiano na Educação Infantil, Vieira e Baptista (2023), em diálogo com os estudos de Maurice Tardif e Claude Lessard, propõem uma análise detalhada sobre as dimensões do fazer pedagógico. As autoras explicam que o trabalho da professora transita por duas realidades complementares: o trabalho codificado e o trabalho flexível. O trabalho codificado, segundo Vieira e Baptista (2023), diz respeito àquelas obrigações formais, aos currículos oficiais e às diretrizes do sistema de ensino que buscam organizar um formato padrão para o funcionamento da Educação Infantil.

Contudo, as pesquisadoras pontuam que é na dimensão do trabalho flexível que a docência com bebês e demais crianças pequenas ganha concretude. Essa dimensão flexível, nas palavras das autoras, lida diariamente com as incertezas, com as ambiguidades e com uma variedade de tarefas que dificilmente cabem em modelos prescritivos. Diante do que as autoras expõem, compreendemos que é exatamente nesse espaço de incerteza da prática que a professora encontra terreno para construir o seu fazer. A docência, vivida não como a aplicação de um pacote de regras, mas como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, oferece possibilidades para que a docente reflita e recrie a sua ação diante dos desafios reais da sala de aula.

Ao observar essa dinâmica do cotidiano, Vieira e Baptista (2023) indicam que a docência possibilita ser analisada a partir de eixos centrais, com destaque para a experiência e o *status*. As autoras explicam que a experiência não se resume à contagem do tempo de serviço, mas atua como a construção de saberes, elaborado na vivência, que ajuda a professora a criar estratégias para responder às demandas do ambiente escolar. Por outro lado, a dimensão do *status* vai além do tipo de vínculo empregatício. Para Vieira e Baptista (2023), o *status* diz respeito ao processo de construção da própria identidade profissional, o que envolve a maneira como as trabalhadoras da Educação Infantil se constituem coletivamente, como elas percebem a si mesmas e, ao mesmo tempo, como o seu trabalho é avaliado e reconhecido pela sociedade. Ao trazermos essas formulações para o contexto desta pesquisa, argumentamos que é nesse encontro entre a experiência no dia a dia e a busca por reconhecimento social que o ser docente encontra possibilidades reais de se constituir de forma autônoma.

Desse modo, as reflexões teóricas trazidas por essas autoras convergem diretamente para os objetivos propostos neste capítulo, que buscam compreender as minúcias do ser docente e o processo de constituição da identidade da professora. Fica evidente que essa identidade profissional não é um dado pronto ou determinado de antemão, mas algo que se elabora nas relações cotidianas, nos imprevistos do trabalho flexível e na partilha de experiências com as colegas. Portanto, ao olhar para a docência por esse prisma, o reconhecimento do *status* e a valorização da experiência atuam como elementos vitais para que as professoras validem os seus próprios saberes, consolidem a sua identidade e transformem, de maneira intencional, a sua própria condição de trabalho na Educação Infantil.

Estudos da área apontam que o compromisso com a formação integral da criança é a grande referência da docência nessa etapa. Martins Filho (2013), La Banca (2014) e Silva (2015) discutem a articulação entre as dimensões físicas, emocionais e cognitivas no trabalho docente. Dorta (2017) e Oliveira (2019) relacionam essa articulação aos modos de organizar

práticas que possibilitem o desenvolvimento integral. Em sintonia com essa visão, Silveira (2021) e Cuty (2021) trazem a empatia e o acolhimento como componentes centrais do trabalho profissional na primeira infância, desde que estejam sempre articulados à intencionalidade e aos conhecimentos específicos da área.

Apesar dessas importantes formulações teóricas, o cotidiano institucional ainda revela contradições profundas. Vieira e Souza (2010) lembram que a expansão histórica do atendimento à infância no Brasil consolidou uma cisão prejudicial entre quem educa e quem cuida, uma divisão que é atravessada por marcadores de classe, raça e gênero. Coutinho, Côco e Alves (2023) discutem as permanências dessa segmentação na figura das auxiliares de sala. Atribuir o trabalho de cuidado exclusivamente às auxiliares e reservar o “ensino” às professoras desconsidera totalmente a dimensão pedagógica das interações íntimas e repercute de forma negativa na valorização da profissão.

Essas tensões históricas ajudam a compreender as condições concretas do exercício da profissão. Oliveira (2017) discute que práticas essenciais, como confortar e higienizar, ainda são frequentemente associadas a atributos naturalizados da mulher, o que acaba ocultando as reais exigências intelectuais do trabalho no berçário. Ao analisar documentos na rede municipal de Curitiba, Salsamendi (2018) observou diferenciações reveladoras no vocabulário oficial: para a docência com crianças maiores, aparecem verbos imponentes como “planejar” e “ministrar”, enquanto para as profissionais que atuam com bebês predominam termos subalternizados, como “acompanhar” e “auxiliar”. Ferreira (2024) discute os efeitos perversos dessa linguagem para o reconhecimento do trabalho e para a valorização material e salarial da categoria. Esse quadro complexo ajuda a situar as tensões que atravessam a identidade docente e as condições de trabalho na Educação Infantil.

É importante perceber que essa identidade docente também é permeada pelas histórias de vida. As vivências individuais e coletivas das professoras, como as memórias da própria infância, os contextos culturais de pertencimento e as trajetórias construídas ao longo da vida, influenciam enormemente as concepções e as formas de trabalhar na Educação Infantil. Essas experiências participam ativamente da construção de valores, crenças e escolhas pedagógicas. A identidade profissional dialoga com o tempo todo com essa bagagem, incorporando afetos e saberes que, embora não estejam sistematizados nos currículos universitários, emergem no cotidiano com os bebês e as crianças pequenas.

Autores como Bitencourt (2020) e Tosta (2019) destacam que a identidade docente se relaciona com a corporeidade, com as relações afetivas e com uma escuta sensível, o que demanda um entendimento ampliado da profissão. Tosta (2019) observa que aprender a ser

professora envolve um movimento contínuo de idas e vindas entre o que foi vivido e o campo profissional. Nesse percurso, experiências como ter sido aluna da Educação Básica e a vivência da maternidade abrem possibilidades para a elaboração da autoimagem profissional. Bitencourt (2020) argumenta que os modos de sentir, de acolher e de agir se articulam aos repertórios construídos ao longo das histórias pessoais das docentes, especialmente nas relações estabelecidas com outras mulheres e crianças. Nesse sentido, a subjetividade não aparece como um obstáculo ou uma oposição ao trabalho, mas como um componente vivo do campo de saberes docentes.

Em suas pesquisas com narrativas, Silva (2015) mostra que as memórias familiares e as primeiras aproximações com o ambiente da creche participam da construção dos sentidos sobre a profissão. Dall Santo (2017; 2020) identifica que as formas de agir das professoras não se resumem aos aspectos organizacionais da escola. A autora discute as lógicas de integração, estratégia e subjetivação, indicando que as trajetórias sociais são mobilizadas diariamente para atribuir significado às exigências institucionais e para construir a relação com as crianças e com as colegas. Fica claro, portanto, que o ser docente se constitui por experiências que ultrapassam os muros da universidade e a instrução formal. As histórias de vida e os afetos compõem um acervo subjetivo indispensável para a relação educativa. A docência na Educação Infantil demanda articular a base teórica com a atenção plena ao cotidiano, reconhecendo que ser professora é um processo de elaboração contínua de si mesma e do próprio fazer.

Nesse processo de elaboração de si, as construções sociais e culturais de gênero constituem uma referência histórica incontornável para compreender a identidade docente. A configuração das creches e instituições para crianças pequenas nasceu intimamente vinculada à feminização do trabalho, contribuindo para uma divisão sexual de tarefas cujos efeitos permanecem vivos no cotidiano institucional. O cuidado e a educação da infância, por muito tempo associados exclusivamente ao espaço doméstico, passaram a ser interpretados socialmente como uma mera extensão de atributos femininos naturalizados, e não como saberes complexos de uma profissão.

Pesquisadoras como Santos (2013), Cerisara (2002) e Rosemberg (2000) indicam que a socialização profissional na Educação Infantil é atravessada por discursos que desvalorizam o trabalho feminino. Kartchevsky-Bulport (1986) já apontava, décadas atrás, que a inserção de mulheres em funções remuneradas ocorreu prioritariamente em setores que espelhavam o trabalho reprodutivo, como a alimentação, a limpeza e o cuidado. Louro (1997) caracteriza as instituições de Educação Infantil como espaços ambíguos, que se situam na fronteira entre a esfera pública da escola e a dimensão privada da casa. Diante disso, Silva (2008) alerta para o

risco de naturalização desse papel maternal pelas próprias professoras, especialmente em contextos de vulnerabilidade, quando o trabalho docente acaba sendo justificado apenas pela intuição e pela afetividade.

Essa longa herança de desvalorização histórica da Educação Infantil ganha contornos muito evidentes quando observamos as palavras habitualmente utilizadas para nomear as profissionais da área. Ao se debruçarem sobre esse tema, Vieira e Baptista (2023) lembram que a própria variedade e a ambiguidade das denominações atribuídas a essas trabalhadoras denunciam uma profunda indefinição no que diz respeito à identidade e ao *status* profissional. Segundo as autoras, a docência na primeira infância foi, por muito tempo, associada a termos que a deslocavam para a esfera do trabalho doméstico, a exemplo de palavras como “pajem” ou “babá”. Em outros momentos, as pesquisadoras notam que essa atuação foi empurrada para o ambiente familiar, cristalizada na figura da “tia”, ou ainda reduzida a um lugar de subalternidade, evidenciada no uso de “atendente” e “auxiliar”. Para Vieira e Baptista (2023), essa indefinição de nomenclaturas não se resume a um mero detalhe do vocabulário. As autoras argumentam que essa escolha de palavras atua como o reflexo de uma sociedade que ainda apresenta hesitações em reconhecer o trabalho pedagógico com as crianças pequenas como uma profissão de natureza intelectual e formativa.

Ao aprofundarem a reflexão sobre o peso dessas nomenclaturas, Vieira e Baptista (2023) argumentam que a hierarquia de gênero, tão presente no mercado de trabalho de forma geral, somada às velhas concepções sobre o que significa educar no espaço da Educação Infantil, atua diretamente na constituição do *status* profissional da categoria. Romper com essa naturalização do papel feminino e com o uso de termos diminutivos implica, de acordo com a leitura das autoras, um esforço que é, ao mesmo tempo, político e pedagógico. Para as pesquisadoras, trata-se de afirmar a docência como um trabalho complexo, que demanda a formação acadêmico-profissional, a apropriação de conhecimentos específicos e um processo de desenvolvimento profissional contínuo. Ao mesmo tempo, Vieira e Baptista (2023) consideram fundamental compreender que a busca por esse reconhecimento profissional não exige que a professora afaste as dimensões afetivas do seu trabalho com os bebês e as crianças. O afeto, na visão das autoras, tem a possibilidade de ser situado como uma parte integrante e intencional do cotidiano pedagógico, e jamais deve ser utilizado como uma justificativa para a desprofissionalização ou para o rebaixamento salarial.

Essa centralidade das questões de gênero aparece também quando se observa a inserção de professores homens na Educação Infantil. Silva (2020) relata que esses profissionais enfrentam estranhamento e uma vigilância constante, especialmente nas ações relacionadas ao

cuidado corporal dos bebês. Bahls (2021) discute como os discursos jurídicos e midiáticos ainda alimentam a ideia de uma masculinidade perigosa, o que repercute de forma violenta na leitura social da aproximação corporal masculina com as crianças pequenas. Esses elementos criam obstáculos para o exercício pleno do trabalho docente pelos homens. Por outro lado, Cuty (2021) observa que muitos materiais de formação docente operam como manuais prescritivos que delimitam formas muito específicas de ser professora, repercutindo na perda da autoria profissional e reforçando estereótipos ligados a uma feminilidade dócil. Além disso, Monteiro (2019) indica que, embora a esmagadora maioria feminina esteja no trabalho braçal e no cuidado direto com as crianças, os homens ocupam, em proporção muito maior, os cargos de direção, poder e gestão, o que evidencia as gritantes desigualdades na carreira. Desse modo, a identidade profissional se constitui num verdadeiro campo de tensões relacionadas ao gênero, à maternidade idealizada e às prescrições institucionais.

No meio de todas essas tensões, a maneira como os professores concebem a própria infância acaba orientando as suas decisões pedagógicas. Esse olhar para a criança não se forma num vazio neutro, ele é construído a partir dos referenciais teóricos estudados, das trajetórias pessoais e das representações sociais vigentes. A identidade profissional organiza-se exatamente nesse encontro entre as imagens de infância que a professora carrega em seu repertório e a criança concreta, de carne e osso, que chora, ri e brinca no cotidiano da instituição. Estudos como os de Goulart (2021), Aguiar (2013) e Costa (2020) indicam que vivemos um cenário ambivalente. Goulart (2021) aponta que a compreensão teórica da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura convive, na prática, com abordagens biologizantes e escolarizantes, voltadas apenas para prepará-la para o Ensino Fundamental. Aguiar (2013) identifica a permanência de velhas leituras assistencialistas que insistem em separar o ato de cuidar do ato de educar, reduzindo a docência a meras práticas de guarda e vigilância. Batista (2021) observou em suas pesquisas o predomínio de uma visão muito idealizada da criança como um ser frágil e dependente, o que muitas vezes resulta em ações adulto cêntricas e controladoras.

Em contraponto a essa visão limitante, Teodoro (2017) e Nascimento (2017) descrevem experiências inspiradoras nas quais a criança é verdadeiramente reconhecida como um sujeito expressivo e ativo. Nessas vivências, abrem-se possibilidades para práticas de escuta atenta, respeito ao tempo miúdo das crianças e valorização profunda do brincar. Costa (2020) indica que os processos formativos consistentes e baseados no desenvolvimento profissional têm o poder de deslocar essas representações adulto cêntricas, fortalecendo a autoria da professora no planejamento e a sua sensibilidade para acolher as narrativas infantis. Ao tratar do afeto como

um elemento central do trabalho, Kramer (2005) e Cerisara (2002) são referências obrigatórias ao discutirem a necessidade urgente de deslocar o cuidado da esfera da doação feminina para a esfera do trabalho remunerado, intelectual e profissional. Costa (2017) e Teodoro (2017) alertam para o enorme risco de uma representação profissional centrada apenas no amor e na paciência, como se a docência na primeira infância pudesse ser confundida com o exercício da maternidade. Ao mesmo tempo, reconhecer e legitimar a dimensão afetiva não implica, de forma alguma, diluir os conhecimentos científicos e a intencionalidade educativa. A mediação afetiva na Educação Infantil envolve planejamento, fundamentação teórica e avaliação constante.

O percurso analítico trilhado ao longo deste texto nos indica que a identidade profissional na Educação Infantil reúne dimensões múltiplas e complexas. O ser docente não se apresenta como um dado pronto, estável ou uma vocação inata, mas sim como um processo profundamente relacional e situado na história. A construção desse ser docente atua como uma elaboração constante, tecida pela articulação entre a formação acadêmico-profissional, as histórias de vida pessoal, as concepções de infância, as marcas históricas de gênero e as vivências do chão da escola. As professoras que dedicam suas vidas ao trabalho com bebês e demais crianças pequenas constroem os sentidos da sua profissão em um contexto ainda muito marcado pela desvalorização histórica e pela invisibilidade institucional do cuidado. Contudo, as pesquisas e reflexões que trouxemos ao longo deste debate contribuem para mostrar que as práticas do cotidiano e o reconhecimento das ricas culturas infantis abrem imensas possibilidades para a produção de saberes docentes legítimos.

As reflexões apresentadas até aqui indicam que o ser docente e a constituição da identidade profissional na Educação Infantil não configuram um processo previamente determinado. Eles se delineiam como um percurso construído na articulação entre histórias de vida, questões de gênero e experiências no cotidiano escolar. Para compreender essa identidade na carreira EBTT, torna-se necessário considerar o que as professoras expressam sobre o próprio trabalho. A proposta é examinar, a partir da análise empírica, o que os dados indicam. Por esse motivo, as formulações discutidas preparam o caminho para a pesquisa, permitindo que a reflexão teórica se construa em diálogo com a prática. Para respeitar a complexidade dessas narrativas, a análise de conteúdo não partiu de categorias pré-definidas. As categorias foram elaboradas *a posteriori*, emergindo das Cartas Pedagógicas, com base nas experiências, nos saberes e nos desafios relatados pelas professoras. Essa escolha metodológica favorece o diálogo com a realidade investigada e amplia a compreensão de como a identidade docente se constrói no cotidiano universitário.

## 2.2 O estar na docência: condições do trabalho docente, prática pedagógica e cultura institucional

Nossa discussão aqui tem como ponto de partida o que Souza e Diniz-Pereira (2025) apresentam como a condição de estar na docência e exercer o trabalho docente, onde se reúnem dimensões objetivas e subjetivas do exercício do magistério. Lembrando que à luz desses autores o estar na docência “[...] é fortemente (mas não exclusivamente) objetiva (o estar na profissão docente) e diz respeito às condições de exercício da docência, ou seja, às condições de trabalho (Souza; Diniz-Pereira, 2025, p. 24).

A partir desses mesmos autores, podemos entender que falar de estar na docência envolve uma ampla gama de temas a serem abordados, como, por exemplo: local de trabalho do professor, a rede de ensino em que trabalha, seu turno e carga horária de trabalho, vínculo empregatício, carreira e remuneração, prática docente dentre outros. Aqui nesta seção não temos o objetivo de esgotar ou aprofundar os vários temas que envolvem o estar na docência em suas dimensões objetivas e subjetivas, mas objetivamos dar um pano de fundo para que o leitor compreenda o que estamos tratando, além de situarmos a lente teórica sobre algumas dessas temáticas que abordaremos de maneira específica no contexto das professoras EBTT que trabalham nas UUEI, o que será analisado nos capítulos de análise desta tese.

Em nossa base teórica para utilizar o termo “estar na docência”, qual seja, Diniz-Pereira (2015) e Souza e Diniz-Pereira (2025), identificamos tanto a expressão “estar docente” quanto a expressão “estar na docência” e/ou a “condição de estar na docência”. A seguir, um trecho, já mobilizado aqui nesta tese, com o uso da expressão “estar docente”, em que Souza e Diniz-Pereira (2025) colocam que o conceito de condição docente,

[...] implica, então, aspectos objetivos e subjetivos relativos ao ser e ao **estar docentes**, constituindo a docência como uma categoria própria da/do professora/professor em interação com o aluno – ambos sujeitos socioculturais envolvidos no processo de ensinar e aprender. Essa interação é o núcleo essencial do ser e **estar docentes**, portanto, da condição docente, que é uma realidade interacional e intencional. Ela se amplia para além da relação professora/professor-aluno, envolvendo as relações com pares, com as/os dirigentes e com a comunidade escolar (Souza; Diniz-Pereira, 2025, p. 28, Grifos nossos).

Minha percepção, a partir da leitura do texto, é de que o uso alternado das expressões “estar docente”, e “condição de estar na docência” não indica a construção de categorias conceitualmente distintas, mas antes uma variação semântica dentro de um mesmo eixo analítico. Compreendemos que as formulações remetem às condições concretas de exercício do trabalho, como carreira, vínculo, jornada, remuneração, organização institucional e contexto

sociopolítico etc., em suas dimensões objetivas e subjetivas. Não identifiquei, no texto, uma delimitação teórica que diferencie estruturalmente essas expressões entre si. Assim, compreendo que se trata de uma alternância discursiva que preserva o mesmo conteúdo conceitual. Nesse sentido, compreendemos que a opção por utilizar o termo “estar na docência”, nesta pesquisa, não compromete a coerência teórica, pois mantém fidelidade ao núcleo de sentido proposto pelos autores.

Se no eixo anterior buscamos compreender o “Ser Docente” em suas dimensões identitárias, adentramos agora no eixo “Estar na Docência”. Esse movimento não representa uma ruptura, mas uma mudança de foco uma vez que essas noções são interdependentes (Souza e Diniz-Pereira, 2025). Tendo a Educação Infantil como campo de trabalho e de emprego de professores (Vieira; Baptista, 2023), focamos então nosso olhar, nesta seção, para as características e condições do trabalho docente, bem como as particularidades da prática docente nesta etapa da Educação Básica.

Vieira e Baptista (2023) destacam que a categoria trabalho docente pode ser compreendida em duas dimensões complementares. A primeira diz respeito aos sujeitos que conduzem os processos educativos nas instituições, considerando a diversidade de cargos, responsabilidades, identidades e níveis de formação acadêmico-profissional. A segunda dimensão refere-se ao conjunto de atividades realizadas, evidenciando que o trabalho não se limita à sala de aula, mas inclui demandas institucionais, espaços externos e o atendimento às famílias.

Souza e Diniz-Pereira (2025) argumentam que investigar a condição docente exige olhar para esse “estar” não apenas como pano de fundo, mas como elemento explicativo da própria prática. Para os autores, compreender essas condições é fundamental para entender tanto o modo como a docência é atualmente praticada quanto a baixa atratividade que a carreira exerce sobre as jovens gerações (Souza; Diniz-Pereira, 2025).

### *2.2.1 Condições do trabalho docente na Educação Infantil*

As condições de trabalho docente, compreendidas a partir de Oliveira e Assunção (2010), como os aspectos estruturais e institucionais do trabalho, relacionam-se diretamente ao estar na docência, influenciando, de modo concreto, as possibilidades de exercício da profissão. Nesse sentido, compreender o estar na docência requer atenção às circunstâncias que organizam o ambiente de trabalho, os tempos institucionais e as exigências dirigidas aos professores, como remuneração, jornada, espaços físicos e recursos disponíveis.

Para contextualizar a discussão sobre condições do trabalho docente e evitar uma compreensão restrita que reduza as condições de trabalho apenas à infraestrutura da sala de aula, apoiamo-nos nas definições de Oliveira e Assunção (2010). As autoras propõem uma distinção entre condições de trabalho e condições de emprego. Segundo Oliveira e Assunção (2010, p. 1), a noção de condições de trabalho refere-se ao “conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades”. Contudo, o “estar na docência” não se limita à disponibilidade de recursos materiais. Ele é marcado pelas relações contratuais que sustentam o vínculo do professor com a instituição. As autoras explicam:

Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho [...] mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (Oliveira; Assunção, 2010, p. 1).

Portanto, “estar na docência” implica estar submetido a um regime de emprego específico, a uma carreira, ou à ausência dela, e a uma remuneração que situa o professor em determinada posição na estrutura social. Não é possível dissociar o sujeito que ensina, o Ser, das garantias ou da precarização que sustentam sua prática, o Estar.

No contexto brasileiro, essa discussão assume contornos políticos e pedagógicos. Diniz-Pereira (2015) discute sobre a tendência histórica de responsabilização dos indivíduos pelas falhas da educação, enquanto as condições em que o trabalho é realizado permanecem em segundo plano. O autor argumenta que, com frequência, “pouco se fala a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares” (Diniz-Pereira, 2015, p. 144).

Ao analisarmos o “estar na docência”, alinhamos nossa perspectiva à crítica do autor, compreendendo que a condição do trabalho docente constitui um elemento que interfere na qualidade do ensino tanto quanto a própria formação individual. “Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor, nessas condições, torna-se um mero “dador de aulas”; um mero “tarefeiro”” (Diniz-Pereira, 2015, p. 148).

Diniz-Pereira (2015) lembra que a ideologia que responsabiliza o professor desloca o foco das estruturas desiguais: “Não será a educação, e muito menos a formação docente, as

únicas capazes de transformar a sociedade” (Diniz-Pereira, 2015, p. 150), sem mudanças nas estruturas que produzem tais desigualdades.

Vieira e Baptista (2023), que compreendem as condições de trabalho como o conjunto de elementos que contribuem para o bem-estar no exercício profissional. Na Educação Infantil, isso inclui desde a infraestrutura física e os materiais pedagógicos até a garantia de tempo remunerado na jornada para o planejamento e para a formação continuada. As autoras também destacam que o tipo de vínculo trabalhista, a consolidação da carreira e a existência de mecanismos de gestão democrática compõem dimensões materiais relacionadas à qualidade do trabalho docente.

Nessa direção, este capítulo dedica-se a apresentar um panorama das condições de trabalho na Educação Infantil, dialogando com estudos que evidenciam desafios históricos, a desvalorização salarial e fragilidades estruturais que marcam esse campo. Essa contextualização não busca generalizar a experiência docente, mas explicitar o referencial teórico no qual a docência com as infâncias costuma se situar. Esse percurso sustenta a análise posterior dos dados empíricos, permitindo examinar com mais cuidado como as tensões do “estar na docência” se manifestam, se mantêm ou assumem contornos distintos na realidade das professoras da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Trata-se, assim, de compreender elementos mais amplos do trabalho na Educação Infantil para, mais adiante, situar as especificidades do contexto federal universitário.

No campo da Educação Infantil, a literatura tem apontado que, apesar dos marcos legais que reconhecem essa etapa como parte da Educação Básica, as políticas públicas ainda se estruturam em meio a desigualdades persistentes. Coutinho, Côco e Alves (2023) indicam que, especialmente nas creches, é comum a presença de profissionais em cargos auxiliares lidando com vínculos instáveis, baixos salários e poucas oportunidades de formação. Ao analisar essa instabilidade, Vieira e Baptista (2023) indicam que uma parcela significativa das docentes no país – cerca de um quinto nas creches e quase um quarto na pré-escola – atua sob contratos temporários. As autoras observam que a elevada presença de vínculos precários e a rotatividade frequente podem repercutir não apenas na vida material das professoras, mas também na continuidade do trabalho educativo e na elaboração de projetos político-pedagógicos nas instituições.

Essa realidade expõe as fraturas nos processos de profissionalização: ao mesmo tempo em que se exige formação superior para o exercício da docência, toleram-se brechas legais e arranjos institucionais que sustentam formas precarizadas de contratação. Em termos práticos, isso fragmenta as atribuições no interior das instituições e perpetua a desvalorização das

atividades intrínsecas ao cuidado, como se fossem menos qualificadas ou pedagogicamente menos exigentes.

Nesse contexto, as condições salariais e a organização da jornada importam quando o assunto é condições do trabalho docente na Educação Infantil. Trata-se de uma dimensão material que interfere nos sentidos atribuídos ao trabalho, no modo como os professores se vinculam à instituição e na forma como constroem sua identidade profissional. Em pesquisa realizada na Rede Municipal de Educação de Curitiba, Salsamendi (2018) mostra que a Educação Infantil costuma se organizar por meio de uma estrutura profissional fragmentada e marcada por diferenças internas.

Segundo a autora, embora integrem formalmente o magistério, as professoras da Educação Infantil recebem a menor remuneração proporcional da rede e cumprem jornadas mais extensas. Enquanto docentes de outras etapas trabalham em regime de 20 horas semanais, muitas professoras das crianças pequenas atuam em tempo integral, com 40 horas semanais, sem que essa ampliação resulte, necessariamente, em reconhecimento ou remuneração equivalente. Esse quadro ajuda a compreender como a Educação Infantil pode ocupar uma posição menos valorizada na hierarquia educacional. Tal situação também se relaciona ao fato de ser um campo majoritariamente feminino, aspecto destacado por Salsamendi (2018), que contribui para ampliar a reflexão sobre como gênero e trabalho se entrelaçam na organização dessa etapa.

Oliveira (2017) amplia essa discussão ao analisar dados estatísticos, documentos oficiais e editais de concursos públicos. O autor observa que, apesar dos avanços normativos, ainda permanecem funções com características docentes que não são reconhecidas formalmente como tal, como ocorre nos cargos de auxiliares, monitoras e recreadoras. Em geral, esses postos exigem menor escolaridade, não se vinculam à carreira do magistério, oferecem remuneração inferior, jornadas mais extensas e poucas oportunidades de acesso à formação continuada. Essa configuração indica a permanência de formas de precarização que podem interferir na motivação e na permanência na profissão, especialmente nas creches (Oliveira, 2017).

A materialidade dessa precarização pode ser observada nos editais analisados por Oliveira (2017), em estudo realizado com dados referentes ao ano de 2015. Em sua pesquisa, o autor identificou que, naquele período, mesmo para cargos com exigência de formação mínima e jornada de 40 horas semanais, a média salarial inicial era de R\$ 1.857,35, enquanto cargos auxiliares apresentavam remuneração média de R\$ 1.017,22. De acordo com os dados levantados por ele, ambos os valores estavam abaixo do piso nacional do magistério vigente à época, fixado pela Lei n.º 11.738/2008 em R\$ 1.917,78.

Oliveira (2017) também observa que, naquele contexto, as melhores remunerações tendiam a se concentrar em áreas urbanas e nas redes estaduais e federais. Ainda segundo o autor, independentemente do nível de escolaridade da profissional, a hora-aula na Educação Infantil apresentava valor inferior ao do Ensino Fundamental. Esses resultados, situados no recorte temporal da pesquisa, ajudam a compreender como se estruturava uma hierarquia interna que atribuía menor reconhecimento institucional e financeiro ao trabalho com as infâncias (Oliveira, 2017).

Outro ponto discutido por Oliveira (2017) refere-se às desigualdades regionais e orçamentárias. Com base em estudos realizados entre 2007 e 2009, o autor mostra que, mesmo após a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a previsão de complementação da União, permaneceram diferenças significativas nos valores por matrícula destinados à Educação Infantil. Considerando que uma parcela expressiva dos recursos do FUNDEB deve ser destinada à remuneração do magistério, essas disparidades tendem a repercutir nos salários, nos direitos trabalhistas e nos benefícios, ampliando as diferenças entre redes e regiões. O fato de diversas redes públicas pagarem valores inferiores ao piso, inclusive para professoras com a formação exigida, indica limites na implementação das políticas de valorização docente.

Quando se observa o cotidiano das professoras, a precarização financeira assume dimensões mais concretas. A dissertação de Siqueira (2016), ao analisar a realidade em Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia, sob a perspectiva de gênero, mostra como a jornada escolar, combinada ao trabalho doméstico, pode gerar desgaste físico e emocional. A insatisfação salarial aparece associada ao desejo de uma remuneração que permita trabalhar em apenas uma escola, possibilitando reorganizar a vida com melhores condições. A autora afirma que uma entrevistada sintetiza essa expectativa quando afirma: “O professor estuda tanto que deveria ganhar um salário digno e suficiente para poder trabalhar só trinta horas semanais” (Siqueira, 2016, p. 90). O relato indica não apenas uma insatisfação com valores numéricos, mas a percepção de que as condições salariais também comunicam reconhecimento ou desvalorização, sobretudo em um campo historicamente associado à ideia de doação e maternagem. Em conjunto, Salsamendi (2018), Oliveira (2017) e Siqueira (2016) permitem compreender que salário e jornada não se restringem a indicadores financeiros. Eles expressam desigualdades históricas que atravessam o tempo de trabalho, o corpo e as formas de reconhecimento social atribuídas ao trabalho com as crianças pequenas, interferindo no modo como se vive o estar na docência.

O estar na docência também é atravessado pelas condições físicas das instituições. Para além das relações contratuais e salariais, o cotidiano de trabalho se depara com a infraestrutura disponível. Quando os espaços são inadequados e os materiais pedagógicos são insuficientes, as possibilidades de planejamento e mediação tendem a se reduzir. Nessas circunstâncias, o trabalho pode se tornar mais desgastante, o que interfere na motivação e, em alguns casos, na permanência na profissão.

Dall Santo (2020), a partir de pesquisa de campo realizada em Manguinhos, no Paraná, identificou que esses aspectos estruturais incidem sobre o bem-estar das docentes. As participantes destacaram que ambientes organizados de modo intencional e com estrutura adequada são condições importantes para uma prática com maior autonomia e atenção às necessidades das crianças. A autora observa que, mais do que a ausência de recursos, a falta de espaços apropriados pode gerar sentimentos recorrentes de impotência.

Nessa perspectiva, o espaço não é compreendido como elemento neutro. Ele comunica, ensina e interfere nas formas de organização do trabalho. Ambientes planejados tendem a favorecer a exploração e a autonomia infantil, criando condições mais favoráveis ao trabalho pedagógico. Por outro lado, quando os espaços são reduzidos ou pouco equipados, como discutem Frison (2008) e Dall Santo (2020), surgem tensões no cotidiano que evidenciam limites materiais para a realização do trabalho com as crianças.

Essa distância entre as exigências do fazer docente e os recursos disponíveis também aparece no estudo de Arruda (2016), realizado com professoras de bebês em instituições públicas de Marília, em São Paulo. As participantes relataram que a falta de espaços adequados dificulta a organização de experiências consideradas significativas. A autora afirma que “a ausência de estrutura adequada para as atividades educativas e para a rotina dos bebês compromete a atuação do professor e gera sentimentos de frustração, impotência e desgaste” (Arruda, 2016, p. 84). A organização do espaço precisa considerar a faixa etária das crianças e os objetivos pedagógicos, pois interfere na qualidade das interações.

Diante dessas lacunas estruturais, as reivindicações por melhores condições na Educação Infantil não se limitam à dimensão salarial. Bufalo (2009, p. 166) lembra que “nem só o salário está presente nas pautas da categoria”. Ao analisar a mobilização sindical de monitoras em Campinas, a autora mostra que a demanda pelo reconhecimento da função docente, pelo direito à formação e por maior valorização assumiu lugar importante nas reivindicações. A desvalorização, nesse contexto, também se expressa no plano institucional e na forma como essas profissionais são reconhecidas. Historicamente, o trabalho de monitoras foi frequentemente desconsiderado como atividade docente, mesmo quando envolvia ações

educativas. Essa desconsideração se refletia na exclusão dos planos de carreira e na limitação do acesso à formação continuada. A divisão entre “quem cuida” e “quem educa” aparece, nesse debate, atravessada por marcadores de classe e gênero que contribuem para a invisibilidade dessas mulheres (Bufalo, 2009).

Ao analisar a organização dos cargos na Educação Infantil, Oliveira (2017) observa que a multiplicidade de nomenclaturas e a existência de funções distintas contribuem para ampliar desigualdades internas. Segundo o autor, profissionais que assumem responsabilidades pedagógicas sem reconhecimento formal vivenciam tensões que se refletem na equipe e alcançam as famílias e os bebês. Oliveira (2017) argumenta que essas hierarquias implícitas interferem no sentimento de pertencimento das profissionais. De acordo com sua análise, quando são tratadas como apoio, com salários menores e jornadas mais extensas, abrem-se brechas para interpretações normativas pouco claras e para situações de insegurança jurídica.

Esse quadro também é discutido por Vieira e Baptista (2023), que analisam como a pluralidade e a ambiguidade de cargos não formalmente intitulados como “professoras” contribuem para uma indefinição histórica da identidade e do *status* profissional na área. Para as autoras, a ausência de reconhecimento formal tende a manter assimetrias que se expressam em cargas de trabalho mais extensas, salários menores e fragilidade na estruturação de planos de carreira. As pesquisadoras ainda destacam a tensão cotidiana entre um trabalho regulado por normas institucionais e, ao mesmo tempo, atravessado por demandas flexíveis e informais próprias do exercício com as infâncias. Oliveira (2017) também observou que, mesmo possuindo formação acadêmico-profissional em nível superior, muitas dessas docentes não encontram possibilidades de progressão na carreira, o que contraria princípios estabelecidos na LDB e pode desestimular a qualificação no interior da rede.

É nesse contexto histórico de ambiguidades que se insere a recente Lei n.º 15.326, sancionada em 6 de janeiro de 2026. A legislação altera a Lei do Piso (Lei n.º 11.738/2008) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), com o objetivo de assegurar a inclusão dos professores da Educação Infantil como profissionais do magistério. O texto legal estabelece que esses profissionais devem ser enquadrados na carreira “independentemente da designação do cargo ou da função que ocupam”, desde que exerçam a docência e possuam a formação exigida.

Para além de um ajuste administrativo, a nova lei enfrenta uma questão histórica ao reconhecer juridicamente o “princípio da integralidade entre cuidar, brincar e educar”. Ao incorporar essa integralidade ao texto legal, o Estado afirma a natureza indissociável do trabalho com as infâncias e cria parâmetros mais claros para evitar interpretações que excluam esses

profissionais do pagamento do piso ou dos planos de carreira. Pode-se compreender essa medida como um movimento relevante para o fortalecimento das condições materiais e do reconhecimento do estar na docência.

Embora a legislação represente um avanço e seus efeitos dependam de implementação e acompanhamento, o período prolongado de precarização institucional deixou impactos no cotidiano de quem sustenta o trabalho nas instituições. Investigando esses efeitos, Ferreira e Pereira (2012) buscaram compreender o mal-estar docente a partir da escuta de professores em Belo Horizonte. Por meio de uma abordagem psicanalítica, as autoras identificaram que o sofrimento na Educação Infantil não se restringe ao plano individual, mas se relaciona às condições sociais e institucionais que atravessam a profissão.

Segundo Ferreira e Pereira (2012), o mal-estar aparece como sensação recorrente de frustração diante de cobranças percebidas como desproporcionais às condições de trabalho. Falta de tempo, escassez de recursos, sobrecarga de registros, pressão por alfabetização precoce e ausência de apoio para a inclusão foram aspectos mencionados nos relatos analisados. As autoras também destacam que a desvalorização profissional, associada a uma visão que vincula o trabalho na infância a disposições maternas naturalizadas, tende a enfraquecer o reconhecimento da prática como atividade que envolve planejamento, conhecimento e responsabilidade pedagógica.

De acordo com o estudo, o corpo pode expressar essa pressão por meio de dores persistentes, problemas vocais e angústia. Outro ponto ressaltado é o descompasso entre os ideais construídos durante a formação acadêmico-profissional e as condições encontradas nas instituições. Diante de expectativas consideradas difíceis de alcançar, as professoras relataram sentimentos de culpa e fracasso. Ao final, Ferreira e Pereira (2012) defendem a necessidade de reconhecer a docência como prática humana, situada e atravessada por limites, deslocando a responsabilização individual para uma análise mais ampla das condições institucionais que sustentam o trabalho pedagógico.

### *2.2.2 Dimensões do estar na docência na Educação Infantil: da prática pedagógica à cultura institucional*

Ao tratar do estar na docência na Educação Infantil, torna-se necessário considerar como as condições objetivas e contextuais se materializam no cotidiano do trabalho pedagógico. O estar na docência envolve a prática pedagógica dos professores, pois é na presença cotidiana, no chão da escola, que se articulam não apenas as condições materiais e os recursos disponíveis, mas também as ações que se constroem no contato direto com as crianças, nas interações, nas

brincadeiras e nas relações com os pares. Nesse sentido, compreendemos que esse debate se organiza em torno do planejamento e da organização pedagógica, dimensões que atravessam o trabalho com as infâncias. Mas também a prática docente não se reduz à presença na escola. Ela envolve modos de responder às exigências e possibilidades do contexto institucional.

No que se refere ao planejamento das atividades docentes na Educação Infantil, Aguiar (2013) argumenta que, quando organizado de modo atento às especificidades da infância, ele contribui para a construção de uma prática com sentido no cotidiano escolar. Em pesquisa realizada com professores cursistas do Proinfantil, no Rio Grande do Norte, a autora observa que o planejamento aparece como ponto de partida do trabalho e como condição para articular, cuidar, educar e brincar. A pesquisadora afirma que os participantes de sua investigação compreendem o planejamento como expressão da profissionalização e como elemento que tensiona perspectivas assistencialistas ainda presentes na Educação Infantil, ao afirmar a necessidade de intencionalidade e de articulação das ações pedagógicas (Aguiar, 2013).

Costa (2022), ao analisar teses e dissertações sobre práticas de ensino na Educação Infantil, também destaca a importância do planejamento. Para a autora, planejar não se limita a antecipar atividades, mas envolve organizar de modo intencional situações que favoreçam vivências com sentido e o desenvolvimento das crianças, considerando dimensões social, moral, física, cognitiva e emocional. Apoiada na Teoria Histórico-Cultural, Costa (2022) defende a necessidade de práticas sistematizadas que articulem conhecimentos da formação acadêmico-profissional com valores, experiências e princípios mobilizados no cotidiano. Nessa perspectiva, o planejamento evidencia a complexidade do trabalho com crianças pequenas.

Nessa direção, planejar na Educação Infantil não se limita à organização de tarefas. Trata-se de uma forma de se posicionar profissionalmente diante das crianças e das escolhas cotidianas que envolvem rotinas, tempos, materiais e prioridades. O planejamento pode tornar visíveis tanto as condições objetivas do trabalho quanto aspectos subjetivos que atravessam a experiência docente, como limites, expectativas e vínculos que contribuem para a permanência e a presença na profissão.

Associado a essa organização intencional, Belter (2013) mostra que o universo lúdico e a afetividade ocupam lugar relevante no cotidiano da Educação Infantil e não se configuram como elementos secundários. Inspirada na Sociologia da Infância e na Antropologia da Criança, a autora defende a infância como tempo de experiências e de produção de cultura. Em pesquisa com uma turma de pré-escola, utilizando observação participante, diário de campo e fotografias produzidas pelas próprias crianças, Belter (2013) evidencia que brincar, desenhar e narrar

constituem modos legítimos de conhecer o mundo e, portanto, fazem parte da prática docente nesta etapa do ensino.

A afetividade, nessa perspectiva, se constrói na convivência e na disposição para reconhecer a criança em sua singularidade. Belter (2013) contribui para deslocar a compreensão da docência de uma lógica mais instrumental, ao enfatizar a dimensão relacional do trabalho com a infância. O brincar, por sua vez, não se resume ao preenchimento do tempo. Constitui-se como linguagem por meio da qual as crianças reorganizam experiências, produzem cultura e atribuem significados. Acolher essas expressões envolve reconhecer o potencial do brincar e sua relevância no trabalho pedagógico (Belter, 2013).

Esse fazer pedagógico não ocorre de forma isolada. O trabalho docente se realiza em culturas institucionais que organizam práticas, relações e decisões no cotidiano. A cultura institucional se expressa em normas, rotinas, relações interpessoais e modos de gestão que atravessam a vida da escola. Para compreender essa dimensão, é importante considerar tanto a cultura profissional e as relações entre pares quanto a gestão e as rotinas que estruturam o trabalho.

Ao observar as relações entre pares, Marinho (2014), em pesquisa etnográfica com professoras iniciantes em um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal, destaca que o início da trajetória docente é marcado por dilemas pedagógicos, desafios emocionais e tensões na articulação entre cuidar e educar. A autora identifica a ausência ou insuficiência de espaços de escuta, orientação e troca, o que pode contribuir para sentimentos de solidão. Segundo Marinho (2014), a docência tende a se fortalecer quando sustentada por redes relacionais que acolham dúvidas e ampliem as possibilidades de socialização profissional.

Rosa (2022), ao investigar compreensões sobre docência com crianças entre professoras da rede municipal de Santa Maria, indica que as práticas pedagógicas são influenciadas pelas culturas institucionais, pelas relações entre pares e pelas motivações pessoais. A autora argumenta que a autonomia é sempre relativa, pois se constrói nas dinâmicas de poder e nas relações interpessoais presentes no contexto escolar. Como possibilidade, propõe a criação de um grupo dialógico, com encontros periódicos, voltado ao fortalecimento das reflexões e das partilhas entre docentes. Ao valorizar saberes que emergem das trocas cotidianas, Rosa (2022) sustenta que a cultura profissional se constitui por meio do diálogo, da escuta e do apoio mútuo.

Nessa direção, a organização dos tempos e dos espaços aparece como condição objetiva relevante para o trabalho coletivo. Oliveira-Formosinho (2002) chama atenção para o modo como aspectos concretos do cotidiano, como a definição dos horários, podem favorecer ou

dificultar o tempo destinado ao planejamento conjunto, e afirma que o trabalho docente não se constrói no isolamento.

Além das relações entre professores, a dimensão administrativa também interfere no cotidiano pedagógico. Marinho (2014) observa que rotinas marcadas por imprevisibilidades e pela ausência de espaços de escuta institucional podem intensificar a sobrecarga, especialmente quando a gestão oferece pouco suporte às docentes. Rosa (2022) destaca que parte significativa do tempo das professoras é destinada a exigências institucionais, como registros e produção de documentos, inseridas em dinâmicas de controle e responsabilização que tendem a ampliar a sobrecarga e a reduzir o tempo disponível para o trabalho direto com as crianças. Lima (2015), ao investigar práticas e rotinas em uma escola municipal de Boa Vista, aponta que a rigidez das rotinas, a forma de distribuição de tarefas e o controle das ações docentes podem gerar tensões que repercutem no bem-estar das professoras e nas interações com as crianças, sobretudo quando a organização institucional se orienta por critérios de produtividade e burocratização.

Ainda assim, a literatura também indica que a gestão pode assumir outra configuração quando se organiza a partir do diálogo, da escuta e da participação, contribuindo para rotinas mais sensíveis, flexíveis e ajustadas às necessidades de crianças e professoras (Rosa, 2022).

A discussão desenvolvida até aqui permite compreender que ser e estar na docência se entrelaçam no cotidiano da Educação Infantil. O estar remete a condições contratuais, espaciais, temporais e de gestão que, em diferentes contextos, têm sido associadas à precarização do trabalho nas redes de ensino. Entretanto, o cenário investigado por esta pesquisa apresenta características institucionais próprias que demandam um deslocamento do olhar. O foco recai sobre a condição docente de professoras da carreira Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que atuam em unidades universitárias de Educação Infantil. Trata-se de um contexto que se diferencia das redes municipais por envolver carreira federal, planos de cargos específicos, integração com o Ensino Superior e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

### **CAPÍTULO 3: PERCURSOS ÉTICO-METODOLÓGICOS**

Tendo como pressuposto o objetivo central desta pesquisa, que consiste em analisar como se constitui a condição docente de professoras EBTT da Educação Infantil em universidades federais, a partir das dimensões do ser docente e do estar na docência, em sua articulação ao longo da trajetória profissional, adotou-se um delineamento de natureza qualitativa. Essa escolha metodológica articula-se à questão de pesquisa e aos objetivos propostos, na medida em que o estudo se orienta para a compreensão de processos, trajetórias e sentidos atribuídos pelas professoras ao trabalho docente em contextos institucionais específicos.

No desenvolvimento da investigação, recorreu-se ao uso de dados quantitativos de caráter descritivo, empregados para a caracterização do campo empírico, do universo da pesquisa e do perfil das participantes, bem como para a organização de distribuições, frequências e quantidades relativas às respostas obtidas por meio do questionário. Esses dados desempenham função contextual e informativa, contribuindo para situar o cenário investigado e para acompanhar a análise qualitativa desenvolvida ao longo da tese. Conforme indicam Minayo e Sanches (1993), informações quantitativas podem colaborar para a organização e a contextualização de pesquisas sociais, sem que isso implique a centralidade de procedimentos estatísticos.

Nessa perspectiva, os dados quantitativos descritivos acompanham a análise qualitativa, favorecendo a contextualização e a interpretação dos materiais produzidos, especialmente no que diz respeito às condições institucionais e às trajetórias profissionais das professoras EBTT da Educação Infantil. A abordagem qualitativa assume papel central na apreensão das representações, percepções, valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões das participantes, permitindo compreender a complexidade dos fenômenos investigados em profundidade e em contexto, conforme discutem Minayo e Sanches (1993).

O estudo foi desenvolvido a partir de um trabalho empírico realizado junto a professoras EBTT que trabalham na Educação Infantil em Unidades Universitárias de Educação Infantil das Instituições Federais de Ensino Superior, considerando o contexto institucional no qual suas trajetórias profissionais se constroem e se desenvolvem. A investigação voltou-se para a compreensão dos processos vividos por essas professoras em seu cotidiano de trabalho, buscando apreender como se constituem suas condições docentes a partir das experiências, relações e circunstâncias que atravessam o exercício da docência nesse espaço específico.

O percurso metodológico foi iniciado com o levantamento na literatura e a consulta aos microdados do Censo Escolar da Educação Básica dos anos de 2022 e 2023, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2022, 2023). Esse movimento analítico permitiu identificar 19 Unidades Universitárias de Educação Infantil vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras. Reuni essas informações inicialmente no ano de 2023 e as atualizei continuamente ao longo do desenvolvimento da pesquisa, mediante contatos institucionais diretos, até o primeiro semestre de 2025. Essa atualização contínua assegurou a precisão das informações em conformidade com o cronograma do estudo. Destaco que a participação no Webinar Internacional “Percorrendo o Brasil: Desafios e potencialidades nos itinerários da educação das infâncias nas Ifes” proporcionou o conhecimento prévio das especificidades de algumas dessas unidades.

A distribuição espacial das 19 instituições identificadas abrange todas as regiões do território nacional. O mapeamento registra duas unidades na região Norte, seis na região Nordeste, uma na região Centro Oeste, oito na região Sudeste e duas na região Sul. Esta configuração territorial reflete o retrato institucional exato no período de coleta e de atualização dos dados.

A pesquisa de campo quantificou 152 professores efetivos da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em atuação nessas Unidades Universitárias de Educação Infantil. Este coletivo docente compõe o universo integral da pesquisa. A opção metodológica consistiu em abranger a totalidade do grupo. Estabeleci contato formal com a direção e a coordenação de cada uma das instituições para solicitar autorização de pesquisa, utilizando a Carta às Unidades Universitárias de Educação Infantil, apresentada no Apêndice B. Com o consentimento institucional assegurado, mantive diálogo com os gestores para organizar os procedimentos de envio dos questionários aos professores.

A totalidade das 19 unidades mapeadas aderiu à primeira etapa do estudo, com a contribuição de pelo menos um professor por instituição. O engajamento resultou na participação de 69 professores do quadro efetivo, balizado pelo período de coleta definido para a tese. O Quadro 1 sistematiza a relação das Unidades Universitárias de Educação Infantil, as respectivas universidades de vinculação, o quantitativo de docentes efetivos e o número dos profissionais que colaboraram com a etapa inicial da pesquisa.

Quadro 1: Relação das Unidades Universitárias de Educação Infantil, universidades de vinculação, n.º de professores EBTT efetivos e número de professores colaboradores da pesquisa

| UNIDADE UNIVERSITÁRIA FEDERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E UNIVERSIDADE DE VINCULAÇÃO |                                                                                                                                     | EBTT EFETIVOS DA INSTITUIÇÃO | COLABORADORES DA PESQUISA |
|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| NORTE                                                                           | COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)                                                                         | 2                            | 2                         |
|                                                                                 | ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)                                                                          | 6                            | 2                         |
| NORDESTE                                                                        | NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA – NEI – COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)                   | 16                           | 5                         |
|                                                                                 | COLÉGIO DE APLICAÇÃO – ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – EEBAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)                                  | 8                            | 5                         |
|                                                                                 | UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)                        | 14                           | 3                         |
|                                                                                 | NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA - COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO CEARÁ (UFC)                                          | 7                            | 4                         |
|                                                                                 | CRECHE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)                                                                                      | 9                            | 4                         |
|                                                                                 | UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROF. <sup>a</sup> TELMA VITÓRIA – COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)      | 5                            | 1                         |
| CENTRO-OESTE                                                                    | DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO – CEPAE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) | 9 <sup>17</sup>              | 2                         |
| SUDESTE                                                                         | COLÉGIO DE APLICAÇÃO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA (NEDI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)                                 | 9                            | 7                         |

<sup>17</sup> A direção da instituição não informou o número específico de professores EBTT efetivos vinculados à Educação Infantil. No entanto, consta no *site* institucional a informação de que o Departamento de Educação Infantil é composto por nove professores EBTT.

| UNIDADE UNIVERSITÁRIA FEDERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E UNIVERSIDADE DE VINCULAÇÃO |                                                                                               | EBTT EFETIVOS DA INSTITUIÇÃO | COLABORADORES DA PESQUISA |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------|
|                                                                                 | LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – LDH DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)           | 4                            | 4                         |
|                                                                                 | ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)                         | 10                           | 2                         |
|                                                                                 | COLÉGIO DE APLICAÇÃO – CRIARTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)               | 9                            | 6                         |
|                                                                                 | COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)                         | 5                            | 2                         |
|                                                                                 | COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO DE ACHILES REIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – COLUNI-UFF | 10                           | 6                         |
|                                                                                 | UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA – UAC DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)         | 13                           | 2                         |
|                                                                                 | NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ESCOLA PAULISTINHA DE EDUCAÇÃO (UNIFESP)                        | 8 <sup>18</sup>              | 5                         |
| SUL                                                                             | NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL – NDI DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)     | 25                           | 4                         |
|                                                                                 | UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA(UFSM)         | 4 <sup>19</sup>              | 3                         |
| <b>TOTAL</b>                                                                    |                                                                                               | <b>152</b>                   | <b>69</b>                 |

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>18</sup> A instituição conta com um total de oito professores EBTT que trabalham na Educação Infantil, dos quais seis se encontram em efetivo exercício e dois em afastamento no período da coleta de dados.

<sup>19</sup> No momento de coleta de informações, 2023, nos foi informado de que a instituição tem um total de 8 vagas de professores EBTT que atuam na Educação Infantil, porém no momento estavam com 4 professores em efetivo exercício.

A leitura do Quadro 2 demonstra a distribuição dos sujeitos da pesquisa e das instituições de vinculação nas cinco regiões do país. Do universo de 152 professores efetivos identificados, 69 compõem o grupo de colaboradores do estudo. A participação abrange a totalidade das 19 Unidades Universitárias de Educação Infantil, assegurando a presença de pelo menos um representante por instituição.

A organização das informações permite mapear a concentração regional dessas unidades. A região Sudeste agrupa oito instituições, correspondendo ao maior número de UUEI e, proporcionalmente, ao maior número de participantes na pesquisa. A região Nordeste apresenta a segunda maior concentração, com seis unidades distribuídas em diferentes estados. As regiões Sul, Norte e Centro-Oeste reúnem as cinco unidades restantes.

A observação dos números institucionais isolados aponta para diferentes estruturas de composição do quadro docente. Instituições como a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte operam com quadros maiores de professores EBTT efetivos na Educação Infantil, contando com 25 e 16 docentes, respectivamente. Em outra perspectiva, unidades como a Universidade Federal do Acre e o Laboratório de Desenvolvimento Humano da Universidade Federal de Viçosa funcionam com estruturas compostas por dois a quatro professores efetivos.

O registro dessa configuração numérica e espacial explicita a abrangência territorial da pesquisa. Os dados sistematizados no quadro definem o tamanho do campo empírico e situam o leitor sobre os arranjos institucionais nos locais nos quais trabalham os professores que integram o estudo, fundamentando o cenário de onde partem as informações para a etapa de produção de dados.

A coleta de informações e a produção de dados desta pesquisa basearam-se na utilização articulada de questionário *on-line* e de Cartas Pedagógicas. O cuidado ético desta pesquisa garante o sigilo de todos os professores que colaboraram com o estudo. Na primeira fase da pesquisa de campo, caracterizada pelo levantamento estrutural via questionários em formato digital, a organização dos dados prioriza a compreensão ampla do cenário profissional. O sigilo das participantes nesta etapa ocorre por meio da agregação das respostas e da adoção de um sistema de codificação técnica. Dessa forma, as menções diretas aos formulários adotam a categorização da palavra “Questionário” seguida da numeração sequencial de recebimento. Este procedimento assegura a confidencialidade no tratamento de dados predominantemente quantitativos e de mapeamento.

Na segunda etapa do estudo, dedicada à produção de dados por meio das Cartas Pedagógicas, optei por utilizar pseudônimos. Optei pelo uso de nomes próprios utilizados no

Brasil. Essa escolha metodológica protege a identidade pessoal de cada participante cumprindo os requisitos da ética na pesquisa científica. Ao mesmo tempo, o uso de nomes fictícios mantém a singularidade de cada sujeito, uma vez que essa abordagem valoriza a dimensão humana de quem escreve e reconhece a importância de dar uma identidade própria para as experiências relatadas na Educação Infantil, evitando tratar o professor apenas como um número. Assim, as dezoito docentes que compartilharam suas experiências por meio das Cartas Pedagógicas assumem as identidades de Madalena, Joana, Teresa, Cenira, Zilda, Neusa, Maria, Rita, Vera, Antônio, Marta, Raquel, Bruna, Alice, Lúcia, Ângela, Sônia e Regina.

A seguir apresento o detalhamento metodológico de cada um dos instrumentos metodológicos utilizados: questionário *on-line* e Cartas Pedagógicas.

### 3.1 Questionário *on-line*

A primeira etapa da pesquisa de campo ocorreu por meio da aplicação de um questionário em formato digital<sup>20</sup> (ANEXO 1). Como aponta Torini (2016), esse recurso caracteriza-se como um instrumento de pesquisa distribuído e preenchido integralmente via *internet*. A consolidação do uso de tecnologias digitais nas dinâmicas acadêmicas contemporâneas viabilizou o alcance de sujeitos em diferentes localizações geográficas. O desenho metodológico deste estudo beneficiou-se dessa característica, o que possibilitou a participação de professores da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico atuantes em Unidades Universitárias de Educação Infantil de todas as regiões brasileiras.

Torini (2016) destaca vantagens específicas na adoção desse formato. O autor elenca o alcance global, o baixo custo financeiro, a capacidade de abranger grandes grupos, a otimização do tempo de aplicação e a flexibilidade para o preenchimento. Segundo o mesmo autor, o formato digital também confere agilidade na organização dos dados, permite o acompanhamento do campo em tempo real e oferece a oportunidade de correções no instrumento durante o processo.

A operacionalização dessa etapa ocorreu pela plataforma Google Formulários. O instrumento é composto por 44 questões estruturadas em seis eixos temáticos: I) Identificação pessoal; II) Formação; III) Identificação profissional; IV) Sobre o seu trabalho; V) Pesquisa e extensão; VI) Percepções.

---

<sup>20</sup> *Link* do questionário enviado aos professores EBTT das UUEI das IFES <<https://forms.gle/2kh4kQHn5SK8Q1EK7>>.

O ingresso no campo de pesquisa demandou um mapeamento institucional minucioso. A etapa inicial consistiu na busca em páginas eletrônicas institucionais para identificar os canais de comunicação das 19 unidades mapeadas. A dinâmica do campo exigiu a ampliação das estratégias de contato, visto que parte das informações virtuais apresentava defasagem. Para garantir o alcance às instituições, estabeleci diálogo com a presidência da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. Essa articulação institucional forneceu os contatos telefônicos atualizados de quase a totalidade das unidades, enquanto a unidade restante foi localizada por meio de busca direcionada no portal da universidade de vinculação.

O processo de anuência institucional seguiu o envio da Carta de Apresentação aos diretores e coordenadores (Apêndice B), documento que solicitava a autorização formal para o desenvolvimento do estudo. O tempo de tramitação e o ritmo de resposta variaram conforme as normativas e dinâmicas internas de cada instituição, requerendo um acompanhamento processual que se estendeu por até um ano em algumas unidades, demonstrando o rigor e a persistência necessários na construção do campo empírico.

Durante esse processo de aproximação, o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* configurou-se como o canal de comunicação preferencial. A grande maioria dos gestores, totalizando 17 diretores e coordenadores, optou por essa via de contato em vez do correio eletrônico. A utilização desse aplicativo conferiu celeridade aos acordos, permitindo que as definições sobre a logística de envio dos questionários aos professores ocorresse por meio de mensagens de texto, otimizando o tempo que inicialmente seria destinado a reuniões virtuais.

O planejamento operacional desta fase seguiu um percurso definido:

- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos gestores das unidades que autorizaram o estudo;
- Diálogo com as direções e coordenações para definir a estratégia mais adequada e viável de envio do acesso ao questionário aos professores;
- Encaminhamento do questionário aos docentes;
- Envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da Carta aos docentes (Apêndice C).

A plataforma *Google* formulários demonstrou ser uma ferramenta eficiente para coletar respostas dos participantes da pesquisa. À medida que um professor preenchia o questionário e o enviava, as respostas foram sendo automaticamente organizadas e enumeradas pelo próprio

*Google* formulários. Isso favoreceu o processo de análise dos dados, pois os dados foram apresentados de forma organizada na ordem em que foram recebidos. Esses dados são facilmente acessíveis na própria plataforma e também em uma planilha do *Google* planilhas (editor de planilhas *on-line*).

Quanto à análise quantitativa desses dados, embora o *Google* formulários forneça gráficos resumidos das respostas, optamos por construir gráficos personalizados usando o arquivo gerado no *Google* Planilhas. Isso nos permitiu uma análise mais detalhada dos dados coletados. Destacamos que para preservar a confidencialidade dos dados de pesquisa, os nomes reais dos professores não serão mencionados na análise. Em vez disso, utilizamos pseudônimos.

### **3.2 Cartas Pedagógicas: fundamentos, características e uso em pesquisa**

Historicamente, a escrita de correspondências tem sido utilizada para a transmissão de informações e, também, como uma forma de registrar as contradições sociais e as particularidades da subjetividade humana. Ao investigar o histórico desse recurso, Camini (2012) menciona as epístolas do apóstolo Paulo e de Francisco de Assis, apontando que a palavra escrita já operava como um instrumento orientador, formativo e de apoio à vida comunitária. Em relação a contextos contemporâneos marcados pelo cárcere, pelo exílio ou pela militância política, Camini (2012) analisa as trajetórias de figuras como Rosa Luxemburgo, Antônio Gramsci, Che Guevara, Frei Betto e Paulo Freire, argumentando que a carta funcionou como um canal de sobrevivência intelectual e afetiva para esses sujeitos. Segundo a autora, esses registros epistolares documentam memórias e indicam o esforço de pensar projetos de sociedade diferentes, mesmo diante das limitações decorrentes da privação de liberdade. Nesse sentido, a correspondência pode ser compreendida como um documento histórico no qual os autores registram as condições de sua época e expressam suas perspectivas, conferindo à carta uma dimensão testemunhal e humana (Camini, 2012).

No contexto das primeiras comunidades cristãs, Camini (2012) utiliza o exemplo do apóstolo Paulo para debater a função formativa da carta. A autora destaca que as correspondências representavam o meio disponível para o estabelecimento e a manutenção do diálogo com grupos distantes, a exemplo dos romanos e coríntios. Escritas de próprio punho, essas epístolas organizavam a vida comunitária e possuíam um caráter de ensino. Como aponta Camini (2012, p. 12), os textos paulinos se consolidaram como “fontes originais de uma realidade social, política, pedagógica e religiosa” daquele período. Para a autora, identificava-

se nessas práticas uma ação dialógica na qual a escrita supria a ausência física e possibilitava a manutenção do vínculo educativo com aquelas populações.

A compreensão do registro epistolar comum para a Carta Pedagógica está associada à presença de uma intencionalidade formativa na escrita (Freitas, 2020). Baseada na obra de Paulo Freire, que empregou a expressão na publicação póstuma, *Pedagogia da Indignação* (Freire, 2000), Camini (2012) defende que a Carta Pedagógica difere do simples relato professoral. Para assumir essa característica pedagógica, o texto necessita fundamentar-se na intenção de interagir com o outro, ou, conforme formula a autora (2012, p. 35), “comunicar o humano de si para o humano do outro”. Além da função informativa, Camini (2012, p. 35) afirma que a Carta Pedagógica necessita portar elementos formativos consistentes e fundamentados, argumentando que o texto precisa “estar grávida de pedagogia” e “portar sangue, carne e osso pedagógicos”. Esse instrumento caracteriza-se pela dialogicidade e pela horizontalidade na construção do conhecimento, ancorando-se na premissa freiriana de que “ninguém é tão sábio a ponto de saber tudo e ninguém tão ignorante a ponto de saber nada” (Freire *apud* Camini, 2012, p. 53).

Para Vieira (2018, p. 75), a carta exige pensar sobre o que o outro diz e carrega a expectativa de uma resposta, configurando-se como o exercício prático do diálogo escrito. Vieira (2018) explica que esse diálogo articula o rigor, por meio do registro ordenado da reflexão, e a amorosidade, visto que a escrita se destina a pessoas que afetam o autor e com as quais se estabelecem compromissos sociais. O caráter conversacional integra a estrutura do gênero. De acordo com Clandinin e Connelly (2015), as correspondências propiciam um movimento de reciprocidade que caracteriza uma relação de igualdade entre os sujeitos.

Com base nessas características, Freitas (2020, p. 99) propõe a grafia “*Cartas Pedagógicas*” utilizando iniciais maiúsculas, com o objetivo de demarcar o termo como um conceito oriundo do legado freiriano e indicar as suas possibilidades de reinvenção na pesquisa qualitativa. Nesse formato, o instrumento tende a funcionar como um convite à produção autoral, criando condições para que o participante da pesquisa exerça a oportunidade de “dizer a sua palavra” (Bastos, 2018). Freitas (2020) ressalta que essa modalidade de produção textual demanda equilíbrio entre a reflexão conceitual e a clareza de quem escreve. A autora alerta que a forma do registro também compõe o seu conteúdo. Assim, a atenção à organização visual do texto pode auxiliar na clareza da escrita e contribuir para a expressão dos significados, desde que não se perca o propósito central do instrumento, que deve permanecer dialógico e voltado à reflexão política (Freitas, 2020).

A sistematização das Cartas Pedagógicas como dispositivo metodológico em pesquisas acadêmicas é uma prática que vem se consolidando recentemente (Freitas, 2020; Paulo, 2022). A partir de uma revisão de literatura, Paulo (2022) constatou a quantidade ainda reduzida de dissertações e teses que empregam esse instrumento no âmbito das metodologias qualitativas. A pesquisadora vincula essa proposta aos pressupostos da Educação Popular, argumentando que a carta funciona não apenas como técnica de coleta de dados, mas como uma ferramenta participativa que pode aproximar o pesquisador do sujeito, favorecendo relações baseadas no compromisso e no respeito durante a produção do conhecimento (Paulo, 2022).

Para Paulo (2022), sistematização de experiências no contexto de pesquisas educacionais possibilita a interpretação crítica das vivências por meio da organização e da reconstrução dos processos narrados. A autora sugere que o uso metodológico desse instrumento fornece subsídios para explorar as relações entre as condições concretas do cotidiano escolar e os conceitos teóricos da área da Educação. Segundo Paulo (2022), o recurso epistolar pode auxiliar na documentação de trajetórias docentes pouco visibilizadas, estimulando o registro de experiências por meio da autoria dos próprios sujeitos.

Como desdobramento dessa perspectiva, as Cartas Pedagógicas podem ser caracterizadas como narrativas de cunho reflexivo. Nesse aspecto, Pereira e Machado (2022, p. 127) indicam que a narrativa se vincula à capacidade de contar histórias, processo por meio do qual é possível ensinar, aprender e intercambiar experiências. As autoras consideram que a escrita epistolar atua como um recurso pertinente para o registro e a análise do cotidiano profissional e do percurso formativo. Ao permitir uma organização textual mais flexível, a carta apresenta condições para documentar detalhes das vivências dos participantes, os quais poderiam não ser captados caso a escolha metodológica se restringisse a “um relatório mais técnico, formal e engessado” (Pereira; Machado, 2022, p. 130).

Devido a essa dimensão de análise reflexiva, a utilização do texto epistolar na pesquisa qualitativa demanda intencionalidade investigativa. Conforme diz Paulo (2022), as Cartas Pedagógicas operam como dispositivos que fomentam uma reflexão crítica e situada, exigindo a superação da simples descrição técnica sobre os propósitos daquilo que se vivencia no campo de trabalho. Para Pereira e Machado (2022, p. 125), esse procedimento valoriza o protagonismo dos participantes da pesquisa, propiciando que registrem as suas elaborações analíticas e inscrevam nos textos os “vestígios de suas memórias de formação e profissionalização”.

Ao articular esse referencial metodológico com a pesquisa aqui apresentada sobre a condição docente de professoras da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), considera-se que a Carta Pedagógica constitui um instrumento metodológico alinhado às

especificidades do objeto de estudo. O cotidiano do trabalho na Educação Infantil, no contexto das universidades federais, engloba rotinas específicas relacionadas ao cuidado e à educação de bebês e crianças pequenas, além das demandas institucionais e dos saberes desenvolvidos na prática diária. A aplicação exclusiva de instrumentos de pesquisa padronizados pode resultar em uma homogeneização analítica dessa rotina. Por outro lado, o uso das Cartas busca oferecer condições para que os docentes descrevam suas práticas e analisem suas memórias profissionais de modo mais abrangente. Acreditamos que, por meio do registro epistolar, os profissionais tiveram a oportunidade de documentar, mesmo que não em sua totalidade, experiências/histórias que revelam a dimensão identitária atrelada à condição de ser docente e questões estruturais que atravessam o estar na docência, posicionando-se como autores na sistematização de suas trajetórias profissionais.

### **3.3 Produção e análise de dados a partir das Cartas Pedagógicas**

Na segunda etapa da pesquisa de campo então recorreremos às Cartas Pedagógicas como instrumento para produção de dados. Essa escolha pressupõe a presença de uma intencionalidade formativa e investigativa que orienta a elaboração desse material. De acordo com Freitas (2020), é possível estabelecer uma estrutura que busca preservar o caráter dialógico do gênero epistolar e, ao mesmo tempo, oferecer a problematização necessária para o andamento da pesquisa. Desse modo, a produção de dados caracteriza-se eminentemente como um processo de interlocução e de reflexão ativa por parte dos sujeitos. O Quadro 2 sintetiza a proposição de Freitas (2021), demonstrando os elementos que estruturaram a Carta Pedagógica, dessa pesquisa, como procedimento metodológico na investigação científica.

Quadro 2: Produção de dados a partir das Cartas Pedagógicas

| Elemento                                  | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Título                                    | Atribuição de um título à Carta Pedagógica como forma de sintetizar o foco reflexivo e despertar a curiosidade sobre o tema abordado.                                                                                                                          |
| Carta Convite (escrita pela pesquisadora) | Texto inicial que apresentou o propósito da escrita, situou o contexto da pesquisa e convidou o interlocutor ao diálogo.                                                                                                                                       |
| Escolha do destinatário                   | Definição do público ao qual a Carta Pedagógica foi endereçada. No contexto desta pesquisa: professoras EBTT das Unidades Universitárias de Educação Infantil das IFES.                                                                                        |
| Motivação e problemática                  | Apresentação do tema e formulação de questionamento(s) favorecendo a problematização e o desenvolvimento reflexivo do texto.                                                                                                                                   |
| “Provoc-ação” ao diálogo                  | Finalização da Carta Pedagógica sem conclusões definitivas, convidando à continuidade da ação-reflexão sobre o tema proposto. Tratou-se de fomentar o diálogo por meio de novos questionamentos, convites e proposições para a escrita (Freitas, 2021, p. 11). |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Freitas (2021, p. 11).

A estrutura sugerida por Freitas (2021) demonstra que a Carta Pedagógica possui uma intencionalidade investigativa que suscita uma escrita em um movimento reflexivo e situado aos objetivos da pesquisa. A Carta Pedagógica possibilitou um espaço em que as professoras puderam narrar suas experiências, problematizar as condições reais de trabalho e inscrever sentidos sobre o próprio percurso profissional, mantendo o diálogo proposto pela investigação.

Para a operacionalização desse instrumento, a pesquisadora elaborou um documento inicial intitulado “Carta convite aos professores EBTT: o caminho se faz ao caminhar” (Apêndice C). O propósito dessa correspondência consistiu em convidar o docente a narrar a sua trajetória na carreira com autonomia, autoria e no formato que lhe fosse mais agradável. Com o intuito de estabelecer a “provoc-ação” ao diálogo, conforme orienta o referencial metodológico adotado, foram formulados questionamentos norteadores no corpo da Carta convite. Tais indagações instigaram a reflexão sobre o ponto de partida na profissão, os percursos e desvios trilhados, as parcerias construídas ao longo do trajeto, os obstáculos enfrentados, tratados metaforicamente na Carta Pedagógica como pedras, espinhos e desertos, bem como os aprendizados, as conquistas e os sonhos projetados para o futuro da carreira (Apêndice C).

Entendemos que a inclusão dessas perguntas prévias atendeu a um propósito metodológico claro, alinhado aos objetivos gerais desta tese. A elaboração do questionamento buscou “provocar” intencionalmente a reflexão dos sujeitos funcionando como “disparadores” de memória e de análise.

O contato com o material empírico produzido evidenciou que o uso das perguntas geradoras preservou a fluidez narrativa inerente ao gênero epistolar. Durante a leitura do *corpus* da pesquisa, observou-se que a maioria dos docentes redigiu as suas correspondências de maneira orgânica, integrando as respostas às temáticas propostas no interior de suas próprias histórias de vida. Em apenas dois casos observou-se que as professoras optaram por utilizar a sequência das perguntas como um eixo explícito de estruturação visual de seus textos. Contudo, mesmo nessas produções específicas, a escrita manteve o caráter densamente narrativo, reflexivo e autoral. Esse resultado nos faz compreender que as provocações iniciais propiciaram o foco necessário para a investigação científica, assegurando, simultaneamente, a liberdade de expressão dos participantes no delineamento de suas trajetórias.

Iniciamos a segunda etapa da pesquisa de forma concomitante ao processo de produção de dados da primeira etapa. Essa simultaneidade ocorreu em virtude dos diferentes ritmos de retorno das Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI). Enquanto algumas instituições encontravam-se em trâmite de autorização, outras aprovaram a pesquisa com celeridade e repassaram o *link* do questionário aos docentes, que o responderam prontamente. A partir da identificação dos professores que assinalaram o aceite na última questão do instrumento *on-line*, estabelecemos o contato inicial e realizamos o envio da Carta Convite.

Do universo de 69 docentes participantes da primeira etapa, 55 aceitaram integrar a fase subsequente. A Carta Convite foi encaminhada a todas essas 55 professoras e professores. Ao final do processo, obtivemos o retorno de 18 docentes, que efetivamente redigiram e enviaram suas Cartas Pedagógicas. O intercâmbio das correspondências ocorreu por meio de correio eletrônico ou do aplicativo *WhatsApp*, respeitando a preferência indicada por cada participante no questionário prévio. Cumpre registrar que 15 docentes inicialmente optaram pela manutenção do contato via *e-mail*, enquanto as demais preferiram a dinâmica do aplicativo de mensagens. No momento do envio do convite, combinamos o prazo de 30 dias para a elaboração e devolução das Cartas Pedagógicas.

Esse percurso de recebimento das Cartas Pedagógicas exigiu um acompanhamento processual intenso, pautado pelo respeito aos limites e às temporalidades de cada docente. Ao longo dessa etapa, realizamos contatos periódicos com as participantes que haviam aceitado o convite. Os lembretes foram individualizados, adequando-se às orientações das próprias professoras: algumas solicitaram novos contatos no semestre seguinte ou após um mês, outras manifestaram a intenção de envio posterior, e algumas cessaram a comunicação.

Todas as Cartas Pedagógicas recebidas foram lidas e respondidas individualmente pela pesquisadora, tendo como pressuposto a natureza dialógica do instrumento. Essa devolutiva

personalizada estimulou a continuidade da interlocução, resultando no envio de uma segunda Carta Pedagógica, por quatro professoras. Para fins de organização metodológica, nos casos em que houve o envio de duas correspondências pela mesma autora, as narrativas foram unificadas no momento da análise de dados.

Percebemos o potencial formativo das Cartas Pedagógicas, em que, por meio de relatos complementares enviados via *WhatsApp*, duas professoras distintas atestaram que a escrita da Carta repercutiu como um dispositivo de reflexão crítica sobre as suas condições atuais de trabalho. Uma dessas docentes mobilizou suas colegas a também registrarem suas trajetórias, enquanto a outra relatou que as reflexões geradas pela Carta Convite e pela estruturação de sua própria narrativa lhe forneceram coragem para intervir ativamente contra situações de abuso de poder que vivenciava em seu contexto profissional.

As professoras que efetivaram a escrita das Cartas demonstraram expressivo engajamento e solicitude, manifestando gratidão pela iniciativa de investigar a temática da carreira EBTT na Educação Infantil. A experiência de receber as correspondências e realizar a leitura dessas narrativas revelou-se um momento de profunda implicação subjetiva para a pesquisadora. A imersão nos textos propiciou uma identificação direta com as vivências relatadas, suscitando emoção e a compreensão encarnada das lutas enfrentadas na materialidade do trabalho. Essa dimensão afetiva mostrou-se recíproca, uma vez que as participantes também relataram envolvimento emocional ao receberem as Cartas-resposta elaboradas pela pesquisadora. O diálogo e a escuta atenta fundamentaram todo o processo de produção de dados desta pesquisa. A partir desse percurso, a investigação avançou para o tratamento do material empírico com o devido rigor científico.

Para o tratamento do material empírico, constituído por dezoito Cartas Pedagógicas, adotou-se a análise de conteúdo na modalidade de análise temática, conforme Bardin (2011). Essa opção metodológica mostrou-se adequada à natureza das narrativas produzidas pelas professoras EBTT, pois permitiu apreender tanto as singularidades das trajetórias quanto os núcleos de sentido que se reiteram nos relatos, evidenciando dimensões compartilhadas do trabalho docente na Educação Infantil. O percurso analítico não se orientou por procedimentos de quantificação, mas por uma organização sistemática dos dados, voltada à compreensão dos sentidos atribuídos pelas professoras às suas experiências, preservando a consistência dos relatos e evitando simplificações que comprometesse as experiências narradas.

O processo teve início com uma leitura integral e reiterada de todo o *corpus* documental. Esse momento inicial possibilitou o reconhecimento global do material e a identificação preliminar dos temas recorrentes, constituindo uma etapa de aproximação necessária para

orientar as fases seguintes da análise. Na sequência, procedeu-se à exploração do material por meio do desmembramento dos textos em unidades de registro, compreendidas como frases, parágrafos ou trechos significativos, e em unidades de contexto, utilizadas para situar cada registro no encadeamento da narrativa original. A codificação orientou-se por critérios de natureza semântica, buscando identificar sentidos que se repetiam ao longo das Cartas.

Cabe destacar que o sistema de categorias não foi definido previamente, mas sim construído ao longo do processo analítico, a partir da leitura e releitura do material empírico. Esse procedimento permitiu que os temas emergissem das experiências narradas pelas professoras. Na etapa de sistematização, foram observados os critérios propostos por Bardin (2011), assegurando a exclusão mútua entre categorias, a homogeneidade interna dos dados agrupados e a adequação das categorias aos objetivos da pesquisa, conferindo consistência às interpretações produzidas.

A organização final do material estruturou-se em dois eixos analíticos, articulados à fundamentação teórica da tese: ser docente e estar na docência. No eixo ser docente, agruparam-se os núcleos de sentido relacionados à constituição da professora, incluindo influências familiares, articulações entre vida pessoal e trabalho, trajetórias formativas e especificidades do trabalho docente no contexto universitário. No eixo estar na docência, reuniram-se aspectos relacionados ao cotidiano de trabalho, como condições institucionais, planejamento, relações estabelecidas no espaço de trabalho, percepções de sobrecarga e de mal-estar, além das experiências de satisfação profissional, especialmente no trabalho com bebês e crianças pequenas. Dessa forma, a análise temática possibilitou organizar dimensões do trabalho docente que poderiam permanecer dispersas no conjunto das narrativas, contribuindo para a compreensão dos sentidos atribuídos pelas professoras à sua condição docente.

A construção interpretativa desta tese partiu do esforço de articular duas formas distintas de produção de dados. De um lado, os questionários *on-line* permitiram delinear um panorama amplo das professoras EBTT. De outro, as Cartas Pedagógicas possibilitaram acessar narrativas mais detalhadas sobre o trabalho docente e as experiências vividas na Educação Infantil. Essa articulação não se limitou à reunião de informações, mas configurou um processo de triangulação de dados.

O processo analítico desenvolveu-se a partir de uma relação complementar entre os conjuntos de dados. Os questionários forneceram elementos a partir de categorias previamente definidas relacionadas em sua grande maioria às dimensões objetivas da condição docente. As Cartas Pedagógicas, por sua vez, foram analisadas a partir de categorias construídas ao longo do processo, possibilitando identificar sentidos atribuídos pelas professoras às suas trajetórias,

às condições de trabalho e às experiências cotidianas que não se expressam plenamente em instrumentos de caráter mais estruturado.

Essa articulação orientou a organização dos dois grandes capítulos analíticos da tese: “Ser docente” e “Estar na docência”. Esses eixos constituíram espaços de leitura conjunta dos dados, nos quais informações provenientes dos questionários e narrativas das Cartas Pedagógicas foram interpretadas de forma integrada. As regularidades identificadas nos questionários foram aprofundadas a partir dos relatos das professoras, enquanto as experiências singulares expressas nas Cartas Pedagógicas puderam ser situadas em um contexto mais amplo, delineado pelos dados questionários. Nesse movimento de leitura cruzada, foi possível compreender a condição docente a partir da relação entre elementos institucionais, trajetórias profissionais e experiências concretas do trabalho docente na Educação Infantil.

## CAPÍTULO 4: SER DOCENTE

Este capítulo analisa o eixo ser docente, compreendido como a dimensão da condição docente, na qual podem se articular identidades, trajetórias de vida, processos de socialização e os sentidos atribuídos ao trabalho docente. Diferente das condições materiais, estruturais e das práticas cotidianas (examinadas no eixo estar na docência), o foco aqui se volta para a constituição da identidade da professora EBTT da Educação Infantil. A partir das reflexões de Diniz-Pereira (2015), compreendo a identidade profissional como um processo contínuo, constituído por diferentes fatores e influências. Essa compreensão se aproxima da formulação de Fanfani (2005), para quem a condição docente envolve um “complexo quadro onde se mesclam situações objetivas e subjetivas, materiais e culturais” (p. 18, tradução nossa). Nessa direção, a docência não se reduz a uma atividade exercida em troca de remuneração. Como destaca o autor, o professor não apenas trabalha como professor, ele “é professor” (p. 101, tradução nossa). Essa formulação ajuda a compreender que a identidade profissional se constitui em estreita relação com as condições concretas de vida e de trabalho, já que os aspectos materiais influenciam “de modo importante” (p. 44, tradução nossa) nesse processo de constituição.

Para auxiliar na leitura e na análise do texto, buscamos diferenciar três expressões utilizadas neste capítulo que, embora próximas, guardam naturezas distintas. O ser docente refere-se à dimensão mais ampla da experiência analisada, que engloba a trajetória de vida e os sentidos do trabalho no tempo. A constituição da identidade profissional indica o processo pelo qual essa identidade costuma ser construída e reconstruída a partir de múltiplas influências. Por sua vez, a identidade profissional da professora EBTT expressa a forma que essa trajetória pode assumir no interior da universidade, ao responder às exigências da carreira federal e às especificidades do trabalho com bebês e demais crianças pequenas.

Os relatos das Cartas Pedagógicas, articulados aos dados dos questionários, mostram que o tornar-se professora não se define como um lugar pronto assumido após a posse no concurso. Ao contrário, aparece como um processo que se constrói ao longo do tempo. Nesse percurso, as fronteiras entre vida pessoal e trabalho docente não se apresentam de forma rígida. A trajetória vivida antes do ingresso na carreira permanece presente e continua a se desdobrar depois da entrada na instituição. As narrativas evidenciam caminhos por meio dos quais as docentes vão produzindo sentidos para o trabalho que realizam. Nesses movimentos, mobilizam suas origens sociais, memórias familiares e percursos formativos, elementos que atravessam a

constituição do ser docente e ajudam a compreender como essa condição se forma e se transforma ao longo da trajetória profissional.

Com o intuito de observar esse processo de constituição, a análise foi organizada em dois movimentos complementares. O primeiro procura olhar para as experiências que antecedem e perpassam o ingresso na carreira federal. Nesse momento, observamos como a identidade pode começar a se delinear a partir da relação entre vida pessoal e trabalho, com atenção especial para a maternidade, as redes de apoio e as vivências da infância, somadas às formações e atuações profissionais anteriores.

O segundo movimento foca na configuração da identidade da professora EBTT no contexto da Educação Infantil universitária. Buscamos analisar como essas profissionais procuram articular a união entre cuidar e educar com as demandas do ensino superior, que envolvem ensino, pesquisa, extensão e gestão administrativa. A forma como essas profissionais procuram articular essas exigências atua na construção de sua identidade, ajudando a delinear as características da Educação Infantil no interior da universidade.

Por fim, para organizar a análise, a constituição das trajetórias foi estruturada em núcleos temáticos. Esses núcleos procuram agrupar as influências familiares e da infância, as experiências docentes anteriores à carreira EBTT e os percursos de formação acadêmico-profissional, em serviço e de pós-graduação. Essa organização busca ajudar na compreensão de como esses elementos podem se relacionar e caracterizar o ser docente destas professoras.

#### **4.1 Influências familiares e vivências da infância**

A análise das Cartas Pedagógicas evidencia a presença recorrente da família e das vivências da infância na constituição da identidade das professoras participantes. Nos relatos que compõem o percurso biográfico, as referências familiares e as experiências infantis aparecem como pontos iniciais para compreender tanto a escolha pela docência quanto a permanência no trabalho docente. Ao todo, 10 narrativas trazem esses elementos como centrais. A família não se apresenta apenas como contexto de fundo, mas como um espaço de relações, valores e práticas que incidem diretamente sobre o modo como cada professora compreende sua trajetória profissional. Em diferentes narrativas, a família surge como fonte de inspiração, como apoio concreto ao longo do percurso formativo ou, em alguns casos, como espaço de tensões e negociações que atravessaram a escolha profissional.

Nesta pesquisa, utilizo a expressão socialização primária para tratar das situações em que a docência surge como continuidade de trajetórias familiares. Dialogo com Claude Dubar,

que compreende a identidade não como algo fixo, mas como construída nas relações que se estabelecem ao longo da vida. Como afirma o autor, “a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida” (Dubar, 2005, p. XXVI). Segundo Dubar (2005), é na infância que se forma aquilo que ele denomina primeira identidade social, construída nas relações com os chamados outros significativos. No contexto desta pesquisa, esses outros são, em muitos casos, familiares que trabalham na docência. É nesse convívio que a criança passa a se reconhecer vinculada a determinados modos de vida e de trabalho, incorporando referências que podem acompanhar sua trajetória profissional.

No caso das docentes investigadas, a socialização vivida no ambiente doméstico aparece como o primeiro espaço em que uma identidade ligada à docência começa a se formar. O modelo profissional de mães, pais ou outros familiares passa a funcionar como referência concreta de trabalho e de futuro. Isso pode ser percebido no contato precoce com o cotidiano escolar, nas conversas sobre a escola em casa e na valorização do estudo como parte da vida familiar. Nesses contextos, a docência vai sendo reconhecida como um caminho possível, com o qual as professoras passam a se identificar. Trata-se de uma influência que ultrapassa o apoio pontual e se expressa no desejo de seguir trajetórias semelhantes às daqueles que antecederam essas professoras. Nesse sentido, a escolha profissional revela-se como o que Dubar define como uma “identidade para si” construída em diálogo com a “identidade para o outro” conferida pela linhagem familiar (Dubar, 2005).

A recorrência de trajetórias familiares ligadas à docência, como nos casos de Cenira (Carta 2) e Rita (Carta 13), abre espaço para dialogar com o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu (2011). Sem recorrer a uma leitura determinista, que reduziria essas histórias à mera reprodução, os relatos indicam a formação de disposições duráveis construídas nas relações familiares, disposições que tornam a docência um horizonte mais familiar e reconhecido. Quando Rita (Carta 13) afirma que o magistério foi a “única opção”, essa expressão pode ser compreendida não como imposição externa, mas como resultado da incorporação de um capital cultural vivenciado no interior da família. A herança, nesse caso, não se configura como destino fechado, mas como referência que orienta a escolha e lhe confere sentido. Trata-se da “orquestração sem maestro” dos *habitus* (Bourdieu, 2011, p. 112), movimento pelo qual os sujeitos tendem a se dirigir a posições sociais nas quais se reconhecem e se sentem “no seu lugar”.

Essa socialização profissional antecipada pela via familiar manifesta-se nas Cartas Pedagógicas por meio da presença de familiares que influenciaram diretamente a escolha pela

docência. O relato de Joana (Carta 3) explicita esse vínculo entre trajetória familiar e constituição profissional:

Sempre estudei em escola pública, a minha mãe é professora aposentada. Foi na escola em que ela lecionava que eu comecei a trabalhar na Educação Infantil. O fato de ter uma mãe professora me influenciou bastante a ser professora, e hoje me realizo com isso.

No relato de Joana, a convivência com o espaço escolar e com a mãe professora aparece como elemento importante em sua escolha profissional. O fato de ter iniciado sua trajetória na mesma instituição em que a mãe trabalhava sugere que a escola já fazia parte de seu cotidiano desde a infância. Nesse contexto, o ambiente escolar não era apenas um local externo, mas um espaço familiar, com o qual ela se reconhecia ligada. O desejo de ser professora, nesse caso, não surge como uma decisão isolada, mas como algo que foi se formando nas relações familiares. A docência aparece como um caminho já conhecido e socialmente reconhecido dentro da própria casa. Em diálogo com Dubar (2005), pode-se compreender esse movimento como parte da construção da identidade nas interações vividas desde cedo. A socialização primária, nesse sentido, não se restringe ao plano simbólico, mas também se expressa na experiência concreta com o trabalho escolar, que passa a integrar a trajetória biográfica da docente.

A Carta 13, de Rita, apresenta um contexto em que o magistério aparece estreitamente ligado à trajetória familiar. Ao relatar sua experiência, a professora afirma: “Venho de uma família de professores. Minha mãe, minhas tias e meu pai sempre valorizaram o estudo. Eu não tive dúvida na minha escolha. No meu caso, o magistério foi a primeira e a única opção.” No relato de Rita, a ausência de dúvidas quanto à escolha profissional indica que a convivência com familiares que trabalhavam na docência pode ter favorecido um processo de identificação com a profissão. A Pedagogia surge como o caminho que se mostrava mais próximo e reconhecido em seu universo familiar. Em diálogo com Dubar (2005), esse movimento pode ser compreendido à luz da socialização primária, que participa da construção das autodefinições profissionais, ainda que essas se formem ao longo do tempo e em interação com outros contextos. Quando a docente afirma que o magistério foi a “única opção”, essa expressão pode ser lida como indicativa da centralidade que a profissão ocupava em sua experiência familiar. A presença constante de referências docentes tende a tornar determinados caminhos mais visíveis e familiares, enquanto outros podem aparecer com menor destaque no horizonte de escolhas.

Em relato semelhante, Madalena (Carta 1) relata essa relação ao afirmar: “Desde criança meu sonho era ser professora como a minha mãe.” A docência, em sua narrativa, aparece ligada à identificação com a figura materna e ao contato precoce com o cotidiano escolar. O ensinar fazia parte das conversas, das rotinas e das experiências vividas em casa, sendo reconhecido como um trabalho importante. Esse desejo, inspirado na convivência com a mãe, começa a ganhar forma ainda antes da entrada no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, como se observa no relato de Madalena, essa aproximação não se dava de maneira idealizada:

[...] apesar dos esforços que eu via desde pequena ela [a mãe] realizar, nunca passou a imagem romantizada da profissão e era claro para mim que era mediante o esforço e as lutas diárias, assim falava do trabalho com orgulho, sem negar as dificuldades da docência. Tive total apoio dos meus pais para seguir a carreira docente sem objeções e eu me considero muito privilegiada por isso, por ter tido as condições para realizar esse sonho.

Madalena acompanhava o esforço e as dificuldades enfrentadas pela mãe, o que parece ter contribuído para uma compreensão mais concreta da profissão. Em diálogo com Dubar (2005), pode-se dizer que essa socialização envolve a incorporação de modos de agir e compreender o trabalho docente, construídos nas relações familiares e reelaborados ao longo da trajetória.

Os aspectos mais concretos dessa socialização aparecem no relato de Vera (Carta 14). Ao contar que ajudava a mãe a organizar tarefas mimeografadas e a preparar lápis e outros materiais, Vera mostra que sua aproximação com o ser docente começou no contato direto com o trabalho cotidiano. A docência, para ela, não era uma ideia distante, mas algo vivido dentro de casa, no acompanhamento das atividades da mãe. Essa convivência com os materiais, com os papéis e com a rotina escolar antecedeu sua formação acadêmica. Mais tarde, ao tornar-se a primeira da família a concluir o Ensino Superior e ingressar na carreira EBTT, Vera amplia essa experiência inicial. O vínculo com o trabalho aprendido na infância permanece, mas passa a dialogar com a formação universitária e com o trabalho docente na Universidade Federal.

A trajetória pode ser analisada à luz da interpretação que Almeida (2017) faz do pensamento de Pierre Bourdieu no verbete “Herança Cultural”. Ao definir o termo no Vocabulário Bourdieu, a autora destaca que a família constitui um espaço privilegiado de inculcação de disposições duráveis e de incorporação de sensibilidades que são herdadas antes mesmo de se tornarem objeto de escolha consciente. Nessa perspectiva, o vínculo das participantes com a escola pode ser compreendido como resultado do contato precoce com um ambiente em que o capital cultural docente já estava presente e era transmitido nas experiências cotidianas da vida familiar.

Segundo Almeida (2017), essa herança não se dá por ensinamentos formais, mas pela convivência diária, nas práticas e referências que vão sendo assimiladas ao longo do tempo. É nesse sentido que Bourdieu afirma que o sujeito pode ser “herdado por sua herança” (Bourdieu, 1975 *apud* Almeida, 2017, p. 218). A escolha pela profissão, então, tende a ser vivida não como imposição externa, mas como caminho que faz sentido dentro da matriz familiar em que foi construída.

Entre os relatos, destaca-se a narrativa de Cenira (Carta 2), pela extensão temporal e pela articulação entre diferentes gerações. A professora descreve uma trajetória familiar marcada pela presença contínua da docência ao longo de décadas:

Meu bisavô paterno foi professor. Minha avó aprendeu a ler e escrever vendo meu bisa ensinando os filhos dos fazendeiros e, depois, foi ajudá-lo a tomar lição, há quase cem anos (...). Mainha, como todos nós chamamos, era professora primária formada em Magistério (...). Ao concluir o curso de Pedagogia, minha segunda irmã também se formou professora. A caçula, única que teve oportunidade de escolher o curso que queria fazer, acabou escolhendo Pedagogia. Então, somos quatro professoras nesta família.

No relato de Cenira, a escolha pela docência aparece ligada à história da própria família. Ela menciona um bisavô que ensinava em fazendas há cerca de um século e lembra que quatro irmãs também seguiram o magistério, inspiradas pela mãe. Esses elementos mostram que o trabalho docente já fazia parte do cotidiano familiar e era reconhecido como um caminho possível. Como aponta Dubar (2005), a identidade se constrói no cruzamento de trajetórias. No caso de Cenira, a convivência com familiares que trabalhavam na docência parece ter fortalecido sua identificação com a profissão. A memória familiar, os vínculos afetivos e as experiências compartilhadas ao longo das gerações influenciam não apenas a constituição de sua identidade docente, mas também o seu estar na docência no presente.

Ainda no que se refere à influência materna, o relato de Madalena (Carta 1) acrescenta uma nuance relevante, marcada pela ausência de idealização da docência. Ao rememorar a trajetória da mãe, a professora destaca o esforço cotidiano e as dificuldades enfrentadas no trabalho, sem que essas experiências fossem apresentadas como algo negativo ou desmotivador. A mãe falava do trabalho com orgulho, mas também com clareza sobre os desafios envolvidos. Ao escolher seguir esse caminho, Madalena demonstra reconhecer a docência como um trabalho atravessado por dificuldades concretas, mas dotado de valor social e de sentido para quem o exerce. Sua constituição como professora não se apoia em imagens idealizadas, mas em uma convivência próxima e realista com as condições do trabalho docente.

Os relatos analisados indicam, assim, que a socialização primária não se restringe à reprodução automática de uma carreira. Ela envolve processos de identificação e pertencimento nos quais a docência é percebida como uma possibilidade de realização pessoal, construída a partir de experiências concretas vividas no interior da família. Essa influência familiar pode ser compreendida como um primeiro movimento de aproximação com o ser docente, anterior à formação acadêmica e às experiências institucionais, que contribui para orientar escolhas posteriores.

A análise também evidencia situações em que, mesmo na ausência de professoras ou professores na família, a valorização da escolarização exerceu papel decisivo. O relato de Neusa (Carta 15) é ilustrativo nesse sentido. A professora destaca o incentivo constante ao estudo e a compreensão do conhecimento como um bem duradouro, incorporados desde a infância no ambiente familiar. Essas orientações acompanharam seu percurso formativo e profissional, alcançando a docência universitária. Esse dado indica que o contexto familiar exerce influência relevante não apenas pelo exemplo direto da profissão, mas também pela valorização do estudo como prática central na vida social.

Essa leitura dialoga com Dubar (2005), para quem a socialização se constitui como um processo biográfico e relacional, no qual as experiências iniciais desempenham papel central na construção das trajetórias profissionais. A família, como espaço inicial de socialização, oferece referências que orientam a forma como o sujeito compreende suas possibilidades e projeta seu percurso. No conjunto das Cartas Pedagógicas, observa-se que elementos centrais do ser docente começam a ser elaborados nesse espaço inicial, influenciando os sentidos atribuídos ao trabalho docente e à permanência na profissão. Em diálogo com esses achados, Terruggi, Cardoso e Camargo (2019) indicam que o ambiente familiar atua como referência importante na definição de expectativas e escolhas profissionais, podendo favorecer ou dificultar determinados percursos.

Para além das influências familiares diretas, as experiências lúdicas da infância emergem nas Cartas Pedagógicas como marcos iniciais de aproximação com a docência. Práticas como as brincadeiras de “escolinha”, o suporte pedagógico a colegas e o interesse precoce pelo ambiente escolar apresentam-se como recorrências nas trajetórias analisadas. Madalena (Carta 1) descreve esse processo ao pontuar: “Apenas brincava de ser a professora, gostava da escola e de estudar. Mais tarde entendi que as experiências são construídas e minha hora chegaria”.

Essa centralidade do lúdico é corroborada nos relatos de Alice (Carta 8), que narra o ato de brincar como uma antecipação de formas de ensinar e organizar o espaço escolar, e de Teresa

(Carta 10), cuja identificação com a profissão é situada aos oito anos de idade. A especificidade do relato de Antônia (Carta 16) permite aprofundar essa compreensão ao situar a infância no contexto rural do interior do Espírito Santo. Filha de pais colonos e semialfabetizados, Antônia descreve um itinerário formativo marcado pela ausência do direito à Educação Infantil, o que transmutou seu quintal e o “terreiro de terra vermelha” em espaços de experimentação docente. Ao desenhar com gravetos no chão e elaborar seus “textos de brincar”, a professora narra o nascimento de um desejo pela escolarização que não lhe era acessível no momento. Essa memória evidencia que o ser docente, em sua trajetória, não se constitui apenas pela presença de modelos profissionais, mas também pela falta e pelo anseio de pertencer ao universo do conhecimento, moldando uma condição docente na EBTT que hoje se dedica justamente à investigação das infâncias e do currículo.

Em contraste com a naturalização do desejo de ensinar, a narrativa de Zilda (Carta 5) introduz uma tensão relevante na constituição da identidade. Diferente de outras participantes, Zilda relata uma resistência inicial à Pedagogia, influenciada por um ambiente escolar de classe média que desvalorizava a profissão em favor de carreiras de maior prestígio social e financeiro. O ponto de inflexão em sua dimensão biográfica ocorre quando ela ressignifica o termo “crecheira”, frequentemente utilizado de forma pejorativa, assumindo-o como um vocativo de enaltecimento. Essa transição revela que o ser docente de Zilda foi forjado no embate entre as expectativas sociais de *status* e a descoberta da “boniteza” e da potência da diversidade na Educação Infantil. Ao afirmar que o “ser professora e o ser Zilda se amalgamam”, a docente demonstra que sua condição atual na universidade é resultado de um processo de subjetivação que reivindica a dignidade do trabalho com bebês e crianças pequenas, integrando arte e ludicidade como elementos políticos de sua atuação.

A influência familiar ganha contornos de materialidade técnica no relato de Vera (Carta 14). Ao descrever sua vivência acompanhando a mãe professora, Vera não se limita a mencionar a inspiração afetiva, mas detalha o cotidiano do trabalho docente que invadia o espaço doméstico. Ela descreve que via a mãe “separar atividades mimeografadas, vê-la corrigindo atividades, recortando papéis e apontando lápis” e que as conversas familiares giravam em torno da profissão (Vera, Carta 14). Essa imersão precoce no fazer profissional estabeleceu uma continuidade simbólica que a levou ao curso Normal e, posteriormente, à graduação em Pedagogia. Entretanto, a singularidade narrativa de Vera reside no fato de ser a primeira de sua família a acessar o Ensino Superior. Sua trajetória na carreira EBTT, portanto, representa uma síntese entre a socialização primária do ofício manual/artesanal da mãe e a conquista da

formação acadêmica, consolidando uma certeza profissional que se confirmou no mesmo espaço onde hoje atua como docente.

Essas brincadeiras configuraram espaços de experimentação de papéis sociais, nos quais as crianças ensaiavam formas de ensinar, cuidar e organizar atividades. Conforme indicam Campbell Galman e Mallozzi (2020), quando retomadas na vida adulta, essas lembranças cumprem uma função narrativa importante, ao estabelecer relações entre passado e presente e conferir continuidade às trajetórias, sem que isso implique uma leitura linear ou predeterminada. A análise sugere que tais experiências lúdicas possuem relevância simbólica nas memórias das professoras, mas precisam ser compreendidas em articulação com os processos posteriores de formação e inserção profissional. No conjunto das 10 vozes aqui destacadas, a escolha pela docência resulta, assim, da combinação de diferentes influências ao longo do tempo, permitindo compreender o ser docente como um processo situado historicamente e construído em múltiplas etapas.

A leitura conjunta das Cartas Pedagógicas indica que a constituição da identidade docente tem início muito antes do ingresso na universidade ou da aprovação em concurso público. Ela se constrói a partir das influências familiares, dos valores compartilhados no cotidiano doméstico, da convivência com mães e avós professoras e das brincadeiras da infância. Esses elementos integram um conjunto de referências e experiências que participam da constituição do ser docente, revelando um percurso contínuo no qual memórias e vínculos se articulam à história singular de cada professora e orientam sua forma de compreender e exercer o trabalho docente na Educação Infantil universitária.

#### **4.2 Integração entre vida pessoal e profissional: identidade docente integrada**

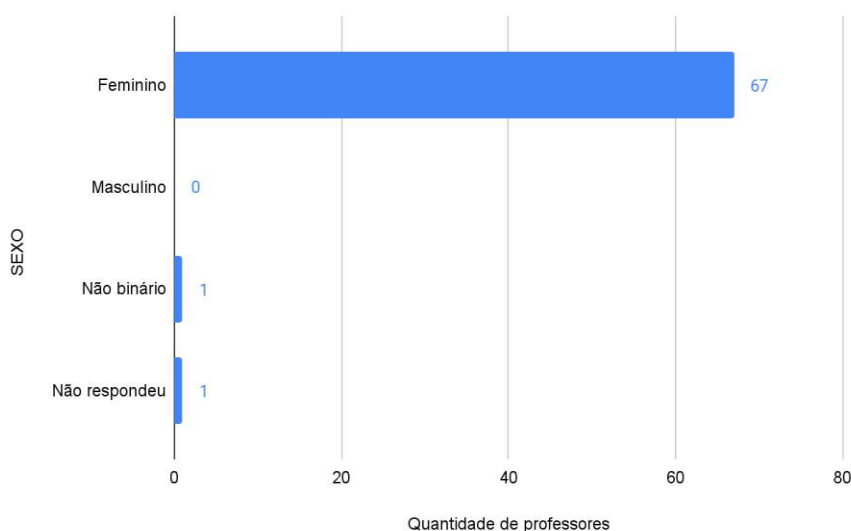
Estamos denominando de identidade docente integrada essa intrínseca relação entre vida pessoal e profissional do professor. O trabalho docente aparece, assim, entrelaçado ao contexto pessoal do docente, pois “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991 *apud* Nóvoa, 1992, p. 25). Para Nóvoa (1992), os processos de construção da identidade docente articulam dimensões pessoais e profissionais, fazendo com que a história de vida e a história profissional se interpenetrem continuamente. A análise das Cartas Pedagógicas indica que a constituição da identidade docente se estabelece em relação direta com as experiências da vida pessoal. Sobre a vida pessoal das professoras vamos aqui abordar questões objetivas como gênero, estado civil, quantidade de filhos, idade e também questões subjetivas expressas nas Cartas Pedagógicas.

Em relação ao gênero, a presença feminina se evidencia na composição das participantes da pesquisa. A docência na Educação Infantil constitui-se historicamente como um espaço de forte presença feminina. Cerisara (2002), ao analisar a construção social da profissão nesse segmento, demonstra como as práticas de educar e cuidar foram associadas ao universo doméstico e à maternagem, produzindo uma naturalização da presença das mulheres nesse campo. Segundo a autora, a identidade das professoras da Educação Infantil é atravessada por representações sociais que vinculam o trabalho pedagógico a atributos considerados femininos, como cuidado, afeto e dedicação.

Apesar de crescerem as pesquisas sobre a presença de homens exercendo o trabalho docente na Educação Infantil, a docência na Educação Infantil ainda é essencialmente feminina (Vieira; Baptista, 2023). Conforme apresentado no Gráfico 1, dos 69 docentes que responderam ao questionário, 67 se identificam como do sexo feminino, há uma pessoa que se declarou não binário e uma resposta não informada. O campo investigado, portanto, se constitui majoritariamente por mulheres.

Nesse sentido, a predominância feminina observada no Gráfico 1 não apenas confirma um traço histórico da área, mas dialoga com os processos de socialização de gênero que antecedem a própria entrada na carreira. A socialização primária, vivida no interior das famílias, articula-se com a socialização profissional e contribui para que o tornar-se professora seja experimentado por muitas participantes como continuidade de disposições já construídas ao longo da vida.

Gráfico 1: Distribuição das professoras participantes da pesquisa segundo sexo



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Quanto à categoria “não binário”, explica Barbosa (2023) que refere-se a pessoas cuja identidade de gênero não se enquadra exclusivamente nas categorias feminino ou masculino (homem ou mulher), rompendo dessa forma com a lógica que organiza a experiência social a partir da oposição masculino e feminino. De acordo com a autora, pessoas não binárias não se reconhecem de modo pleno e estável nas categorias tradicionalmente disponíveis (Barbosa, 2023). No contexto desta pesquisa, registra-se que a pessoa que se autodeclarou não binário respondeu ao questionário, compondo o panorama quantitativo apresentado, mas não participou da segunda etapa, realizada por meio das Cartas Pedagógicas.

A prevalência das mulheres na Educação Infantil não se restringe à carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), mas possui raízes profundas e forte presença no trabalho docente da educação infantil. Conforme destaca Peeters e Coutinho (2020, p. 331), a elevada proporção de mulheres nas profissões relacionadas às crianças pequenas “reside no fato de a esfera da pequena infância ser entendida como um “trabalho feminino”, sendo o setor frequentemente “concebido como substituto ao papel da mãe”.

Essa associação direta entre o cuidado e a maternidade naturalizada traz implicações significativas para a construção da identidade docente, pois o “ser docente” passa a ser atravessado por estereótipos de gênero que condicionam a profissionalidade a atributos tidos como inerentemente femininos. Tal cenário não apenas afasta a inserção de homens, tornando sua presença alvo de estranhamentos, como também demanda que a identidade do professor seja repensada de forma mais ampla, para que a profissão seja reconhecida técnica e pedagogicamente para além das expectativas ligadas ao gênero.

A professora Madalena (Carta 1) demarca essa identidade de mulher em sua Carta Pedagógica, relacionando a expectativa de ser uma boa professora com ser uma mulher independente. Em suas palavras: “Eu acreditava que eu conseguiria ser uma boa professora [...] e ficava pensando quando eu começaria a ganhar o meu dinheiro, a me sentir valorizada e produtiva e ser uma mulher independente, pensamento ousado de uma menina vinda do interior”.

A construção da identidade de Madalena como mulher adulta aparece articulada à própria constituição de sua identidade docente. A ruptura com o papel da filha obediente e superprotegida, narrada na Carta Pedagógica, não diz respeito apenas a um movimento individual de amadurecimento, mas a um processo marcado pela condição de ser mulher. Em sua narrativa, ela se descreve como a menina “certinha”, que vivia com medo e sentia culpa por esconder que dava aulas à noite para pedreiros, em um lugar distante. Pelo contexto apresentado, o receio de desaprovação familiar não se explicava somente pelo horário ou pela

distância, mas por esses fatores somados ao fato de ser mulher. A proteção exercida pelos pais, ainda que justificada como cuidado, delimitava fronteiras sobre onde poderia estar, com quem poderia trabalhar e que tipo de experiência poderia viver. Quando Madalena decide enfrentar o medo da cidade, utilizar o transporte público e não seguir integralmente as orientações familiares sobre estágio ou especialização, ela não apenas amplia suas experiências profissionais, ela tensiona expectativas construídas socialmente sobre o comportamento feminino. Nesse movimento, ser mulher e tornar-se professora se entrelaçam. A professora narra que:

Assim sou professora efetiva do NDC há quase 10 anos, com o meu sonho realizado, e por meio desse trabalho, fazendo o que gosto, me tornei independente, retiro meu sustento e realizo outros sonhos. As conquistas profissionais levam as conquistas pessoais, não há como separar as duas dimensões e eu sou grata. Já não vejo mais uma menina no espelho, e sim uma mulher experiente e independente, que se fortalece a cada ano (Madalena, Carta 1).

A decisão de ganhar o próprio dinheiro ganha, então, um sentido que ultrapassa a necessidade material. Trata-se de afirmar autonomia, sustentar escolhas e ocupar espaços que antes lhe eram negados ou vigiados. Nesse processo, a “menina” vai ficando para trás e se constitui uma mulher que assume sua trajetória, inclusive no trabalho docente.

Para Bruna (Carta 7), a condição de ser mulher atravessa de forma direta sua trajetória como professora. O tornar-se docente não aparece dissociado das tensões vividas no âmbito familiar, mas marcado por negociações, interrupções e retomadas. Sua narrativa mostra que investir na própria formação não foi um caminho linear, tampouco apoiado desde o início por quem estava ao seu lado. Ao relatar que o esposo considerava “pagar para estudar” uma “perda de tempo”, Bruna evidencia como o desenvolvimento intelectual feminino pode ser desvalorizado dentro do próprio lar. A ideia de que sua formação não era prioridade revela expectativas ainda presentes sobre o lugar da mulher, muitas vezes associado ao atendimento das demandas familiares antes dos próprios projetos. Nas palavras da própria professora:

A vida de uma mulher consiste em atender várias demandas e muitas vezes, deixamos passar nossos sonhos e desejos em vistas a atender a família, foi nisso que minha caminhada consistiu em 4 anos paralisando minhas atividades acadêmicas e pedagógicas. Durante essa ‘parada’ não morreu dentro de mim o prazer em estar numa sala de aula, além do que era um sonho, cursar uma pós graduação. Meu esposo não demonstrava uma parceria nessa área (pagar para estudar? Perda de tempo, coisa e tal), ainda bem que atualmente mudou um pouco essa perspectiva... Decidida, com R\$ 50,00 no bolso que tinha guardado, fui fazer minha inscrição numa pós-graduação em Educação Infantil na minha cidade (eu não poderia perder esta oportunidade, pensava

eu, com ou sem ajuda de marido!). Iniciei em 2017 e concluí em 2018, feliz da vida! (Bruna, Carta 7).

A decisão de separar cinquenta reais guardados e realizar a inscrição “com ou sem ajuda de marido” não é um detalhe financeiro. É um gesto simbólico de afirmação. Bruna não apenas retomou os estudos, mas reivindicou para si o direito de continuar sonhando e investindo em sua formação. A pausa de quatro anos não significou desistência, mas um tempo em que o desejo permaneceu vivo, mesmo em meio às responsabilidades familiares.

Na narrativa da professora Teresa (Carta 10), a afirmação de sua identidade feminina não se limita a indicar o gênero. Ela inicia sua Carta Pedagógica situando quem é no mundo: “Sou uma mulher de 46 anos, cisgênera, branca, de classe média, nordestina [...] partidária da democracia e dos direitos humanos”. Ao nomear idade, raça, classe, território e posicionamento político, Teresa explicita que o ser mulher é atravessado por diferentes marcadores sociais. Essa autodeclaração revela uma compreensão de que a docência não é neutra. Ao dizer quem é, ela também indica de onde fala e quais experiências delineiam sua leitura da realidade.

A condição de ser mulher aparece articulada a outros elementos que compõem sua trajetória e influenciam seu trabalho como professora. Ao se caracterizar, Teresa demonstra uma postura reflexiva diante do lugar que ocupa. Esse movimento a conduz para o campo da pesquisa, especialmente em temas como branquitude, racismo e educação étnico racial. Não se trata apenas de interesse acadêmico, mas de um compromisso que nasce da consciência de si. Assim, a identidade docente se constrói junto com essa autoanálise. Ao romper com a ideia de uma professora abstrata e universal, Teresa assume que sua prática é atravessada por sua história, por sua posição social e por suas escolhas teóricas e políticas.

Alice (Carta 8), por sua vez, posiciona a identidade de gênero não como uma informação secundária, mas como o próprio eixo organizador de sua trajetória profissional. Logo no início da Carta Pedagógica, ela registra que sua vida profissional é marcada pelo fato de ser mulher, estabelecendo que a docência na Educação Infantil é vivida a partir de uma posição de gênero que precisa ser nomeada e politizada. Esse gesto demonstra o modo como ela situa sua experiência em um campo historicamente atravessado por representações que associam o trabalho com crianças à extensão do cuidado doméstico e à ideia de vocação feminina. Ao reivindicar reconhecimento “como docente, e não como tia”, tensiona uma marca discursiva que, sob a aparência de afeto e proximidade com as famílias, acaba por reduzir a professora a uma figura quase-parental, afetiva, porém destituída de estatuto profissional.

O uso da palavra “tia” carrega, em sua fala, o peso de uma deslegitimação simbólica do trabalho docente, pois desloca o foco da profissionalidade para o papel familiar, esvaziando a

dimensão de ofício especializado, com saberes, responsabilidades e direitos. Assim, a identidade docente se constrói, em sua narrativa, junto com a afirmação de si como mulher que recusa a invisibilidade e a desprofissionalização. A docência na Educação Infantil, em sua voz, deixa de ser entendida como vocação naturalizada e passa a ser reivindicada como trabalho que exige preparo, investimento intelectual e reconhecimento social.

Paulo Freire (1993) contribui para essa problematização ao criticar o uso da expressão “tia” para se referir às professoras, para entender que essa denominação desprofissionaliza e despolitiza o trabalho docente, diluindo sua dimensão de profissão e de categoria trabalhadora. No capítulo “Professora-tia: a armadilha”, afirma que “ensinar é profissão” e que “ser tia é viver uma relação de parentesco”, explicitando que “ensinar, profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não é tia por profissão” (Freire, 1993, p. 9-10). Ao reduzir a professora à condição de “tia”, segundo o autor, esvazia-se sua responsabilidade profissional, enfraquece-se a luta por direitos e alimenta-se uma ideologia que espera da docilidade docente, renúncia ao conflito e recusa à greve, como se “boas tias” não devessem “brigar, não dever[m] fazer greve” (Freire, 1993, p. 10). Nesse sentido, a recusa em ser chamada de tia é, para Freire, um gesto político de afirmação da docência como profissão, com direitos, deveres e militância própria, em sintonia com o movimento de afirmação identitária presente na Carta Pedagógica de Alice.

Na Carta Pedagógica de Sônia (Carta 17), a articulação entre ser mulher e ser professora assume um lugar central em sua forma de compreender a docência. Ao se autodeclarar “mulher afropindorâmica<sup>21</sup>” e ao dialogar com Conceição Evaristo para afirmar que sua trajetória é marcada por sua “condição de mulher negra na sociedade brasileira”, Sônia deixa claro que sua prática docente não se constrói a partir de uma posição neutra. Ela situa sua experiência no interior de uma história social atravessada por raça, gênero e território. Ao refletir sobre o cuidado na Educação Infantil, Sônia denuncia que essa dimensão do trabalho foi historicamente desvalorizada por estar associada ao feminino e ao doméstico. Em sua leitura, não se trata de uma característica natural das mulheres, mas de uma construção social que rebaixou o cuidado a algo menor dentro da hierarquia acadêmica. Ao problematizar esse processo, ela desloca o

---

<sup>21</sup> O termo “afropindorâmica” deriva do pensamento contracolonial de Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo. A expressão articula “afro”, em referência à diáspora e ancestralidade africanas, e “pindorâmica”, alusão a Pindorama, denominação tupi guarani para as terras que hoje compõem o Brasil. A chamada matriz afro pindorâmica designa a confluência histórica e cosmológica entre povos negros e indígenas em resistência à lógica colonial (Santos, 2015).

cuidado do campo da obrigação feminina para o campo do trabalho profissional e da ação política.

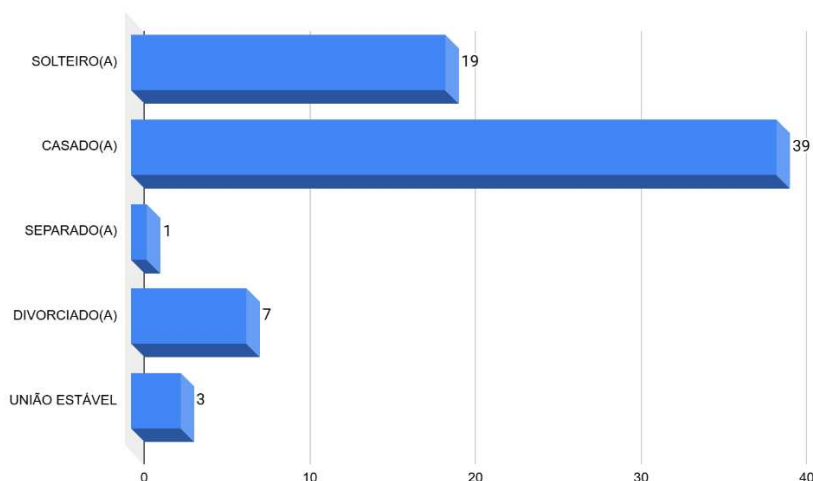
Quando propõe uma “descolonização do cuidado”, Sônia questiona a lógica que separa razão e afeto e que coloca o cuidado como algo inferior ao conhecimento. Para ela, afeto e cuidado na Educação Infantil não são atributos instintivos, mas escolhas conscientes que podem assumir um sentido político. Nesse ponto, ser mulher e ser professora se entrelaçam como experiência e posicionamento. Essa consciência de gênero e raça sustenta sua recusa em ocupar apenas o lugar de executora de decisões alheias. Ao participar de fóruns nacionais e ao disputar espaços de formulação de políticas públicas Sônia afirma que a voz das professoras precisa ser ouvida. Sua narrativa evidencia que a presença feminina na Educação Infantil não se restringe ao fazer cotidiano com as crianças, mas também se estende à produção de conhecimento e à intervenção nas políticas que organizam o campo.

Quando o trabalho com crianças pequenas é aproximado do papel materno, a identidade docente tende a ser atravessada por expectativas de gênero. O ser docente passa a ser lido a partir de atributos considerados femininos, como se tais características fossem naturais e suficientes para o exercício profissional. Esse enquadramento ajuda a compreender tanto a permanência majoritária de mulheres quanto os estranhamentos que ainda recaem sobre homens que trabalham na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de afirmar o trabalho docente como prática profissional que envolve formação, conhecimento pedagógico e responsabilidade institucional, para além das associações com o gênero.

Assim, ao analisarmos a identidade docente integrada, não se trata de afirmar que a experiência feminina determina o exercício do trabalho docente, mas de reconhecer que as trajetórias pessoais, marcadas por relações de gênero, participam da constituição do ser docente. O dado quantitativo apresentado no Gráfico 1, portanto, ganha sentido quando articulado às narrativas das Cartas Pedagógicas e às reflexões teóricas que evidenciam como vida pessoal e trabalho docente se interpenetram no contexto da Educação Infantil.

Ainda nesta discussão sobre integração entre vida pessoal e profissional adentramos agora na discussão sobre o estado civil e a quantidade de filhos das professoras participantes da pesquisa. Em relação ao estado civil, a maioria, 42 no total, mantém vínculos estáveis, sendo 39 casadas e 3 em união estável, conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Estado civil das professoras colaboradoras



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa.

A estabilidade desses vínculos não se apresenta como um dado meramente administrativo. Ela compõe o contexto no qual se organizam, no cotidiano, as relações entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo destinado à vida privada. A presença de um parceiro aparece, nas narrativas, como parte do arranjo familiar que incide sobre a possibilidade de assumir diferentes posições ao longo da trajetória, como mulher, professora, pesquisadora e esposa.

Em uma leitura atenta da Carta Pedagógica de Teresa (Carta 10), o estado civil não aparece como um dado meramente informativo. Ele atravessa a narrativa e ajuda a compreender como sua vida pessoal se articula à constituição do seu ser docente, algo que ela mesma explicita logo no início do texto. Ao mencionar o marido, João<sup>22</sup>, como seu grande companheiro de caminhada, a professora não o coloca como pano de fundo da vida doméstica. Ao contrário, ela o apresenta como alguém que sustentou, de forma concreta, sua permanência e seu avanço na formação e no trabalho, especialmente em momentos difíceis. É esse companheiro que a ajuda a se reerguer e a buscar terapia após a perda do primeiro bebê, criando condições para que ela retome a graduação. Também é essa parceria que torna possível a conclusão do doutorado enquanto cuidava de quatro filhos pequenos.

A Carta Pedagógica evidencia, assim, que o percurso acadêmico e profissional não se separa das relações que a sustentam no cotidiano. A narrativa permite compreender que a professora que hoje defende uma Educação Infantil democrática, sensível e não centrada no

<sup>22</sup> Nome fictício a fim de manter o sigilo das informações.

adulto se constituiu em meio a experiências marcadas por dor, apoio e reconstrução. A presença ativa do marido atravessa suas vulnerabilidades e suas conquistas. Não se trata de idealizar a relação conjugal, mas de reconhecer, a partir dos próprios dados da Carta Pedagógica, que essa rede de apoio participa da forma como ela compreende a si mesma e o seu trabalho docente.

Na leitura da Carta Pedagógica de Alice (Carta 8), o estado civil não aparece como elemento secundário nem como mero dado de apresentação. Ele se insere na forma como ela organiza a própria trajetória. Desde o início, ao se definir como “pessoa, professora, pesquisadora, mulher, esposa, mãe e filha”, ela não separa essas dimensões. Ao contrário, indica que sua vida profissional não se desvincula da vida pessoal, como ela mesma afirma. O amadurecimento no trabalho docente ocorre ao mesmo tempo em que constrói sua família. Ela relata que os primeiros anos em sala de aula caminharam junto com o casamento e o nascimento do filho. Não há, na narrativa, uma divisão entre fases. Os acontecimentos se sobrepõem e se atravessam.

Ao retomarmos as narrativas de Bruna (Carta 7), é importante manter o diálogo com o que já foi discutido no item anterior sobre condição de gênero e ser mulher. Seu estado civil atravessa a constituição do ser docente de modo distinto, marcado por tensões e por um esforço constante de afirmação. A atitude inicial do marido diante de seus projetos acadêmicos aparece na Carta não como apoio, mas como obstáculo, especialmente quando ela relata a reação ao seu desejo de cursar uma pós-graduação, sintetizada na frase “pagar para estudar? Perda de tempo”. Nesse momento da trajetória, a conjugalidade exigiu dela uma decisão clara de não abrir mão do próprio desenvolvimento profissional. Para que sua formação não fosse absorvida pelas demandas exclusivas da vida familiar, foi necessário assumir uma posição de autoafirmação.

A escolha de realizar a inscrição com os únicos cinquenta reais que havia guardado, “com ou sem ajuda de marido!”, evidencia que sua permanência no percurso formativo não contou, inicialmente, com respaldo no espaço doméstico. Ainda que ela registre que a postura do companheiro “mudou um pouco” ao longo do tempo, inclusive ao acompanhá-la na primeira etapa do concurso da Universidade Federal de Campina Grande, o que se destaca na narrativa é que sua identidade docente foi consolidada a partir da própria decisão de seguir. Em continuidade ao que já foi problematizado sobre gênero, percebe-se que as expectativas tradicionais atribuídas ao papel de esposa atravessaram sua trajetória. O ser docente, nesse caso, foi sendo constituído na resistência às limitações impostas no cotidiano familiar e na sustentação do próprio desejo de formação e trabalho.

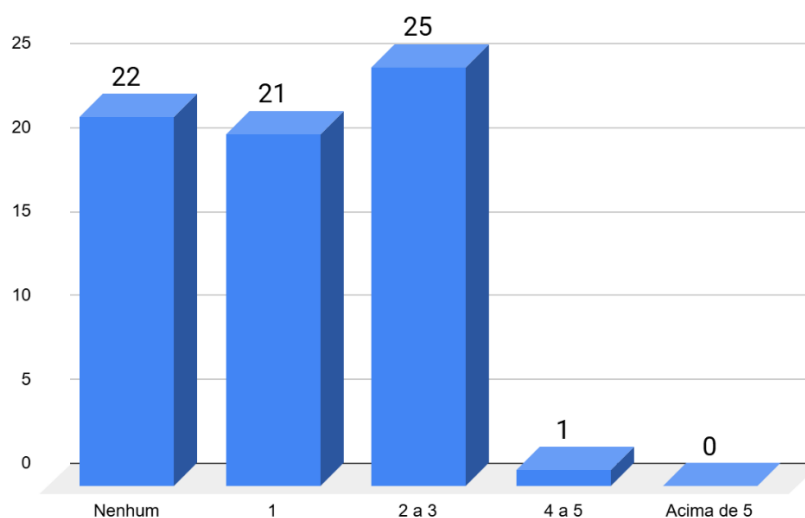
Ao analisar a narrativa da professora Lúcia (Carta 9), percebemos que o estado civil aparece de modo particular, atravessado não pela convivência diária, mas pela distância.

Quando ela afirma que sua “condição pessoal” pode interferir na profissional e relata que mora sozinha há seis anos na cidade onde trabalha, enquanto o marido permanece na cidade natal de ambos, evidencia-se que a entrada e permanência no magistério federal implicaram um custo afetivo importante, a conjugalidade é vivida em geografia separada. A distância compõe o cenário de sua experiência docente. Ao mesmo tempo, é possível perceber que essa escolha não se dá em ruptura com o vínculo conjugal.

A manutenção do casamento, mesmo com a separação territorial, indica algum nível de concordância e sustentação mútua para que ela pudesse assumir o cargo em outra cidade. Há, portanto, apoio, ainda que mediado pela distância. A solidão no espaço doméstico, somada às exigências da carreira EBTT, ao cansaço mental e aos temores vividos durante a pandemia, ajuda a compreender a sensação de esgotamento que ela expressa ao perguntar “quem cuida de quem cuida?”. A relação conjugal permanece, e ela menciona momentos de reencontro e afeto, como o retorno de uma viagem citado no início de sua segunda Carta Pedagógica. Os dados mostram que sustentar o ser docente longe do companheiro intensificou o peso da rotina, mas não anulou o vínculo. A ausência e a saudade atravessam sua experiência e tensionam a relação entre vida pessoal e trabalho docente, ao mesmo tempo em que revelam que a permanência na carreira também foi viabilizada por um acordo conjugal que sustentou essa configuração de vida.

Em continuidade à dimensão conjugal analisada anteriormente, a maternidade aparece nas narrativas como outro elemento estruturante na constituição dessas identidades. Ser mulher, ser esposa e ser mãe não são dimensões que permanecem fora da escola. Elas atravessam o cotidiano e se entrelaçam ao ser professora, influenciando modos de compreender o cuidado, a organização do tempo e as prioridades. Os dados quantitativos da pesquisa confirmam a presença significativa dessa experiência. Entre as participantes, 47 professoras vivenciam a maternidade, com predominância de famílias com dois ou três filhos, conforme apresentado no Gráfico 3. Esse dado não é apenas informativo. Ele ajuda a situar o contexto concreto em que essas profissionais constroem sua trajetória.

Gráfico 3: Quantidade de filhos das professoras colaboradoras



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa.

Como se observa na distribuição apresentada no gráfico, há maior concentração nos perfis de dois a três filhos, com 25 professoras, e de um filho, com 21 professoras. Esses números sugerem que, para uma parcela significativa do grupo, a experiência da maternidade pode se articular às demandas do trabalho docente, abrindo espaço para a vivência de jornadas ampliadas e para a necessidade de reorganização constante das rotinas. Ainda que o dado estatístico não permita generalizações sobre a intensidade dessa experiência, ele indica um contexto em que trabalho e cuidado tendem a coexistir no cotidiano de muitas participantes. A presença de uma única docente no estrato de quatro a cinco filhos também chama atenção. Embora seja um caso numericamente isolado, ele ganha densidade quando articulado à Carta Pedagógica de Teresa (Carta 10), que relata a experiência de concluir o doutorado enquanto criava quatro crianças. Trata-se de um exemplo que não autoriza extrapolações para o conjunto, mas que ilustra como maternidade e formação acadêmica podem se sobrepor de maneiras exigentes.

Por outro lado, o levantamento aponta que 22 professoras não têm filhos. Esse dado também é relevante, pois indica que a não maternidade, seja por escolha ou por circunstâncias da vida, compõe o perfil do grupo e pode configurar outras formas de organização do tempo e de investimento na carreira. Assim, tanto a maternidade quanto a não maternidade aparecem como dimensões que podem influenciar, de modos diversos, a relação entre vida pessoal e trabalho docente, sem que isso implique trajetórias homogêneas ou determinísticas.

A maternidade, conforme aparece nas Cartas Pedagógicas, atravessa o trabalho docente de diferentes formas. Ela tensiona rotinas, impõe reorganizações e, ao mesmo tempo, amplia a

sensibilidade para as demandas das crianças. As narrativas deixam ver os ajustes diários, os sentimentos ambíguos e os aprendizados que emergem quando a criação dos próprios filhos se articula ao trabalho na Educação Infantil. Assim, os dados indicam que o maternar não é dimensão paralela à docência, mas parte constitutiva da experiência de muitas dessas professoras.

Nas Cartas Pedagógicas, seis professoras abordam essa integração de modo explícito, evidenciando que as experiências vividas fora da instituição incidem diretamente sobre a forma como compreendem e exercem a docência. Nesse conjunto de narrativas, a maternidade é mencionada por quatro professoras como uma experiência que reconfigura a relação com o trabalho docente. Os relatos indicam que tornar-se mãe produz deslocamentos na forma de perceber o tempo, as responsabilidades e as prioridades, afetando também a compreensão do trabalho com crianças. A identidade docente emerge, portanto, como um processo em constante construção, marcado pela articulação entre experiências pessoais e exigências da carreira, sem separações rígidas entre essas dimensões.

A narrativa de Teresa (Carta 10), já iniciada anteriormente, evidencia de maneira intensa como a maternidade e as experiências pessoais se articulam ao percurso acadêmico. Ao relatar a perda prematura do primeiro filho no início da graduação e o retorno à universidade apenas três anos depois, após o nascimento de outra criança, ela mostra como a maternidade, atravessada pelo luto e pela continuidade da vida, incide diretamente sobre sua trajetória formativa. Quando afirma que “a identidade mãe é muito relevante na construção do meu ser”, explicita que essa dimensão não ocupa lugar secundário em sua constituição.

Nesse percurso, a condição de mãe da professora Teresa não se desenvolve de forma paralela à identidade profissional, mas ambas se entrelaçam ao longo do tempo. Esse imbricamento se intensifica na pós-graduação, quando vivencia a chegada de mais filhos e enfrenta uma gestação de risco durante o doutorado. Ao reconhecer que concluir a tese com quatro filhos, sendo três menores de dez anos, foi um limite que quase a levou a desistir, ela revela as exigências concretas que a maternidade pode impor à formação acadêmica e ao trabalho docente.

Ao mesmo tempo, a narrativa da professora Teresa aponta para a importância de uma rede de apoio que possibilitou a continuidade do percurso. A maternidade, conforme emerge na Carta Pedagógica, aparece como experiência que participa da construção de sua resistência e de seu modo de compreender o trabalho na Educação Infantil. Os dados não autorizam estabelecer qualquer associação direta entre maternidade e docência, nem sugerem que a experiência de ser mãe produza determinadas disposições profissionais. O que a narrativa

permite compreender é que a vida pessoal, em suas múltiplas dimensões, integra o percurso de constituição do ser docente. A maternidade aparece como um desses elementos, ao lado de outros fatores biográficos, relacionais e institucionais.

Ao vivenciar situações concretas em sua trajetória familiar, mediadas por rede de apoio e por acompanhamento terapêutico, a professora Teresa elabora sentidos que atravessam sua maneira de compreender a si mesma e o próprio trabalho. Não se trata de derivar práticas pedagógicas da condição de mãe, mas de reconhecer que experiências de vida participam da formação da subjetividade profissional. Assim, a maternidade não é apresentada como fundamento da docência, nem como atributo que qualifica o exercício profissional. Ela compõe, junto a outros aspectos da vida pessoal, o conjunto de experiências que influenciam quem essa professora é no trabalho docente e como ela se posiciona diante das demandas da Educação Infantil.

Outras narrativas contribuem para essa compreensão ao evidenciarem percursos formativos atravessados pela maternidade, marcados por interrupções e readequações temporais. Na narrativa de Bruna (Carta 7), a gravidez no último semestre da graduação resultou em um intervalo de quatro anos até a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso. Essa pausa não é apresentada como desistência do projeto profissional, mas como consequência das demandas de cuidado que se impuseram naquele momento de sua vida. O episódio ilustra como a constituição do ser docente se desenvolve em diálogo com condições pessoais concretas. A continuidade do desejo de permanecer na sala de aula exigiu reorganização dos tempos e das prioridades, de modo que o projeto formativo pudesse ser retomado posteriormente.

Quando retorna à docência, as escolhas profissionais de Bruna (Carta 7) também dialogam com sua condição de mãe. A decisão de trabalhar como prestadora de serviços em uma escola rural próxima à residência foi influenciada pela possibilidade de acompanhar as filhas, que estudavam no mesmo local. Trata-se de uma escolha situada, vinculada às circunstâncias vividas naquele período. Na trajetória de Bruna, maternidade e trabalho docente não aparecem como esferas isoladas, mas como dimensões que se atravessam e demandam negociações constantes. A experiência mostra que o percurso profissional se constrói em meio a responsabilidades e vínculos afetivos, exigindo ajustes ao longo do tempo, sem que isso implique uma determinação direta da maternidade sobre a docência.

Diferentemente das experiências anteriores, na narrativa de Rita (Carta 13) a gravidez antecede e influencia sua própria entrada no campo educacional. Ao relatar que sua primeira opção de curso era Psicologia, ela explicita que a escolha pela Pedagogia, aos 19 anos, não decorreu de uma vocação previamente definida, mas de uma avaliação concreta das condições

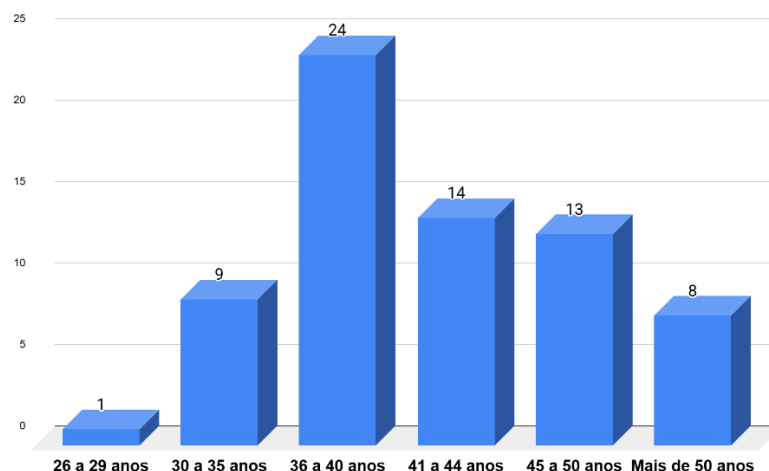
que vivia naquele momento. Ao afirmar que “a concorrência era menor e, como seria mãe, eu vi que o curso poderia me ajudar e abrir portas de trabalho”, evidencia que a decisão esteve relacionada à necessidade de inserção mais rápida no mercado e à busca por estabilidade diante da maternidade iminente.

A narrativa da professora Rita revela que o ingresso na docência se articula a circunstâncias materiais e familiares específicas. Nesse contexto, o ser professora não precede o ser mãe. Ele se constitui em diálogo com as condições vividas naquele momento. Posteriormente, sua trajetória se amplia e se consolida no ensino, na pesquisa e na extensão. Contudo, a Carta Pedagógica permite reconhecer que o ponto de partida foi marcado por decisões situadas, influenciadas pela maternidade e pelas necessidades que ela impunha.

Essas experiências dialogam com os achados de Moreira (2024), que analisa a relação entre maternidade e docência e aponta que a experiência de ser mãe atravessa a constituição da professora. Segundo a autora, a maternidade interfere não apenas na organização do tempo, mas também na forma como a professora compreende o trabalho com as crianças. Ao considerar essa perspectiva na leitura das Cartas Pedagógicas, observa-se que docência e maternidade não se colocam em oposição. Elas se articulam na construção de sentidos sobre o cuidado e a educação, incidindo diretamente na maneira como as professoras significam seu trabalho docente.

Avançando na compreensão das condições pessoais que permeiam o trabalho docente, a idade das professoras aparece como um fator importante a ser considerado. Mais do que um dado cronológico, a faixa etária dialoga com percursos já vividos, experiências acumuladas e processos de construção identitária que se dão ao longo do tempo. O perfil etário do grupo investigado contribui para situar esse aspecto. Conforme indicado no Gráfico 4, as professoras concentram-se majoritariamente na faixa de 36 a 50 anos. Esse dado sugere que o ingresso ou a permanência no magistério federal ocorre, para muitas delas, em um momento posterior da trajetória profissional. Isso pode indicar a presença de experiências anteriores em outras redes, vivências formativas e processos de amadurecimento que antecedem a inserção na universidade. Ainda que não se possa estabelecer uma relação direta entre idade e determinadas posturas profissionais, é possível considerar que o momento do ciclo de vida em que essas mulheres se encontram dialoga com a forma como enfrentam as exigências e complexidades do ser docente no contexto investigado.

Gráfico 4: Faixa etária das professoras



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa.

O número de 24 professoras na faixa de 36 a 40 anos, somado às faixas seguintes, totalizando 51 docentes entre 36 e 50 anos, evidencia que a maior parte do grupo se encontra em uma etapa da vida em que diferentes dimensões pessoais e profissionais tendem a coexistir de forma intensa. Esse dado não permite generalizações sobre posturas ou modos de atuar, mas ajuda a compreender o momento de vida a partir do qual essas mulheres refletem sobre si e sobre o trabalho docente.

Na Carta Pedagógica de Madalena (Carta 1), a aproximação dos 40 anos é mencionada como marco simbólico. Ao afirmar que está “quase completando 40 anos” e que “já não vejo mais uma menina no espelho, e sim uma mulher experiente e independente, que se fortalece a cada ano”, ela associa a idade a um processo de desenvolvimento pessoal. A referência ao tempo vivido aparece como elemento de autoavaliação e de construção de si. De modo semelhante, Teresa (Carta 10) inicia sua apresentação afirmando: “Sou uma mulher de 46 anos”. Ao explicitar a idade logo no início, ela a insere entre os marcadores que estruturam sua forma de se perceber e de compreender o mundo, ao lado de outras dimensões de sua trajetória.

Essa dimensão geracional ganha contorno mais reflexivo na narrativa de Cenira (Carta 2). Ao mencionar seus 48 anos e o horizonte da aposentadoria projetado para os 52, ela não trata a idade como dado numérico isolado, mas como parte de um percurso de aprendizagem e resistência. Ao recorrer aos versos da canção de Adriana Calcanhotto – “Antes de mim vieram os velhos/Os jovens vieram depois de mim” –, posiciona-se em um lugar intermediário entre gerações, reconhecendo tanto quem a antecedeu quanto quem chega depois. Na Carta, a maturidade aparece associada ao cuidado consigo mesma. Ela expressa o desejo de não “endurecer”, de não perder o bom humor e de não se tornar uma “professora rabugenta”,

mantendo abertura para “aprender junto às mais novas”. A idade, nesse caso, surge como elemento de autorreflexão sobre a própria postura profissional. Representando o grupo acima de 50 anos, Ângela (Carta 11) também atribui sentido ao tempo vivido ao afirmar que seus “54 anos de vida vivida” a colocam em um movimento de “aprender a correr sem pressa”. Sua narrativa indica um processo de busca por equilíbrio emocional e reorganização de prioridades.

O diálogo entre os dados quantitativos e essas narrativas sugere que a idade funciona, para essas professoras, como referência para interpretar o próprio percurso. Não se trata de afirmar que a maturidade produz determinadas características docentes, mas de reconhecer que o tempo de vida vivido compõe a forma como cada uma se percebe e se posiciona no trabalho.

Para além das questões já discutidas, a integração entre vida pessoal e trabalho aparece nas Cartas Pedagógicas como um modo recorrente de compreensão de si. A fala de Alice (Carta 8) expressa essa integração ao afirmar: “Discurso sobre minha vida profissional, e que não se desvincula de minha vida pessoal, visto que sou pessoa, professora, pesquisadora, mulher, esposa, mãe e filha.” Ao enunciar esses diferentes lugares, a professora explicita uma compreensão de si que não separa as experiências vividas fora da instituição daquelas relacionadas ao trabalho docente.

Na mesma direção, Lúcia (Carta 9) reconhece que “a constituição profissional e pessoal caminham imbricadas”, enquanto Madalena (Carta 1) observa que “as lutas profissionais e pessoais se fundem e se confundem”. Esses relatos indicam que a docência é vivida como um trabalho atravessado por experiências diversas, que incluem o cuidado com os filhos, a participação em atividades acadêmicas e o engajamento em causas pessoais. O exercício da docência na Educação Infantil universitária mostra-se, assim, relacionado a vivências que extrapolam o espaço institucional e participam da forma como as professoras compreendem sua trajetória profissional.

Essas narrativas corroboram a premissa de Teixeira (2007) de que a docência é uma profissão exercida de corpo inteiro. Não há possibilidade de a professora dissociar sua subjetividade ao entrar na sala de aula. Como aponta a autora, a condição docente é composta por misturas, nas quais se entrelaçam tempos, como o da escola e o da casa, além de espaços e afetos. Ao analisar as trajetórias dessas mulheres, observa-se o que Teixeira (2007) descreve: a docência não se reduz ao exercício de um cargo técnico, mas configura um modo de estar no mundo. O ser professora EBTT reúne experiências vinculadas às dimensões de filha, mãe, mulher e pesquisadora, que se articulam na presença diante das crianças.

Essa leitura dialoga com Oresten e Vieira (2022), que analisam a influência do contexto familiar e dos vínculos afetivos na maneira como as professoras atribuem sentido ao trabalho

docente. Para os autores, a conciliação entre responsabilidades familiares e demandas profissionais não se restringe a uma organização do cotidiano, mas interfere diretamente na maneira como as professoras se reconhecem na profissão e constroem vínculos com o trabalho.

As reflexões de António Nóvoa (1992, 2009) contribuem para aprofundar essa discussão ao indicar que não é possível separar de forma rígida as dimensões pessoais e profissionais na docência. Ao afirmar que “ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (Nóvoa, 2009, p. 39), o autor chama atenção para o fato de que a trajetória pessoal participa da constituição do trabalho docente. As Cartas Pedagógicas analisadas confirmam essa compreensão ao mostrar que, para as professoras EBTT, a integração entre vida pessoal e trabalho não aparece como um problema a ser resolvido, mas como parte constitutiva de sua experiência profissional. É na articulação entre memórias da infância, experiências familiares, trajetórias acadêmicas e inserção institucional que se constrói o ser docente das professoras da Educação Infantil universitária.

Para encerrar esta categoria, recorro ao pensamento de Miguel Arroyo (2013), que nos provoca a reconhecer que, na docência, “somos, não apenas exercemos a função docente” (Arroyo, 2013, p. 27). O autor argumenta que poucas posições sociais permitem o uso do verbo ser de maneira tão direta. Segundo ele, o ofício se mistura de tal modo à vida pessoal que “os tempos de escola invadem todos os outros tempos” (Arroyo, 2013, p. 27). Arroyo (2013) observa que a tentativa de separar o profissional do privado encontra limites concretos, pois “carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola” (Arroyo, 2013, p. 27). Em alguns momentos, professores até ensaiam essa separação, buscando reduzir o magistério a um tempo delimitado, como se fosse possível “tirar a máscara de professora, de professor, quando termina o espetáculo da docência” (Arroyo, 2013, p. 28). No entanto, como o próprio autor conclui, essa distinção não se sustenta, porque a máscara, ao longo do tempo, “virou um modo de ser” (Arroyo, 2013, p. 28).

As trajetórias analisadas nesta pesquisa dialogam com essa leitura. A vida acadêmica, a maternidade, os arranjos conjugais e o avanço da idade não aparecem como fatores externos que interferem na profissionalidade. Esses elementos compõem, de forma concreta, o modo como cada professora vive e compreende o seu trabalho na Educação Infantil universitária.

### 4.3 Experiências profissionais anteriores à carreira EBTT

Para compreender a construção do ser docente é necessário considerar elementos que ultrapassam o espaço institucional em que hoje trabalham as professoras EBTT colaboradoras desta pesquisa. As histórias de vida e as trajetórias profissionais de cada uma têm relevância no processo de constituição da identidade docente. Ao investigar a base dos saberes docentes, Tardif (2014) mostra que a identidade dos professores recebe influência de diferentes fatores com o passar do tempo e com o acúmulo de experiências vividas ao longo de sua história profissional. É possível desta forma, interpretar que as vivências anteriores ao ingresso na carreira EBTT, em distintas escolas e redes de ensino, influenciaram a construção da identidade docente e claro o trabalho desenvolvido hoje no cotidiano com as crianças.

Tardif (2014) destaca que a experiência profissional possui caráter cumulativo e seletivo. As vivências anteriores passam a funcionar como referência para interpretar e enfrentar novas situações. Ao lidar com circunstâncias concretas e muitas vezes imprevisíveis do cotidiano escolar, o professor desenvolve modos de agir, saberes práticos e disposições que compõem sua forma de trabalhar. Nessa perspectiva, o período anterior à carreira EBTT não pode ser entendido como simples transição. Foi nesse percurso que muitas das professoras consolidaram saberes experienciais que hoje reverberam em suas decisões pedagógicas e/ou em outros aspectos do trabalho docente. O que viveram antes serve de parâmetro para avaliar, ajustar e responder às demandas atuais da instituição federal.

Além disso, Tardif (2014) argumenta que o tempo de serviço não deve ser reduzido a um dado cronológico. O tempo é atravessado por experiências que envolvem tensões, negociações e confrontos com os próprios limites. O autor indica que é nesse enfrentamento cotidiano que a pessoa se transforma e passa a se reconhecer como professora. A partir desse aporte teórico, compreende-se que a identidade das docentes da carreira EBTT traz marcas das diferentes escolas, turmas e contextos pelos quais passaram. As experiências acumuladas em vínculos anteriores não se encerram no passado. Elas permanecem ativas e se articulam ao modo como essas professoras hoje trabalham na Educação Infantil.

Nesta categoria “Experiências profissionais anteriores à carreira EBTT”, voltamos o nosso olhar para as trajetórias que antecedem o ingresso das professoras, colaboradoras da pesquisa, na carreira EBTT. Para esta análise, compreendemos a experiência no mundo do trabalho de modo ampliado, não restrita aos vínculos formais e contratuais, mas incluindo as diferentes formas de inserção no cotidiano das instituições e no campo social. Assim,

contemplamos experiências como docentes substitutas, temporárias ou voluntárias, bem como vivências em outras frentes, como a gestão e demais funções mencionadas nas narrativas.

É importante explicar que a decisão metodológica de incluir nesta seção os estágios não curriculares e o trabalho como auxiliar de sala, em vez de deixar essas análises apenas para a categoria seguinte que abordará a formação acadêmica, ocorreu porque notamos que essas vivências representam o primeiro contato direto de várias professoras com a rotina real do trabalho, e neste caso o trabalho docente. Em muitos relatos, a entrada no ambiente de trabalho aconteceu antes mesmo da universidade, ainda no ensino médio. Em outras situações, as horas de estágio iam além de uma simples obrigação do curso. Sendo assim, essas práticas são significativas para a compreensão da experiência profissional e para compreendermos a base da atuação dessas docentes antes do ingresso na carreira EBTT. O objetivo é evidenciar o que as docentes trazem dessas experiências nas escolas, sejam elas municipais, privadas ou federais. Estar dentro da escola nessas condições implicou lidar desde cedo com tensões, aprendizados e desafios do trabalho pedagógico. Partimos do entendimento de que a identidade docente se constrói também nesse percurso, atravessada por experiências concretas de trabalho, que influenciam a maneira de compreender a profissão, de se relacionar com as crianças e de se constituir como professora antes mesmo da estabilidade no magistério federal.

As experiências profissionais que antecedem o ingresso na carreira EBTT aparecem na análise como uma dimensão constitutiva do ser docente. A presença recorrente de relatos de trajetórias anteriores na Educação Infantil indica que a identidade das professoras se constrói ao longo do tempo, em diferentes contextos institucionais e sob distintas condições de trabalho. Essas vivências integram um percurso de socialização profissional que antecede a entrada na universidade e pode reverberar na forma como o trabalho docente é compreendido e realizado no contexto da Educação Infantil na esfera federal.

Essa leitura dialoga com Garcia (2010), para quem a identidade docente não se constitui como um atributo fixo, mas como um processo construído a partir de múltiplas experiências de socialização. Para a autora, o tornar-se professora resulta da articulação entre trajetórias de vida e contextos de trabalho diversos. Nessa perspectiva, as experiências anteriores ao concurso federal não representam etapas encerradas em si mesmas, mas experiências que se constituíram como possibilidades iniciais de compreender a infância, de interpretar a profissão e de posicionar-se no campo educacional.

Os dados dos questionários revelam sobre essas experiências. Quando questionadas sobre experiências prévias na Educação Infantil, 56 professoras responderam afirmativamente, enquanto 13 indicaram ter iniciado sua trajetória diretamente na carreira EBTT. Esse dado não

se restringe à indicação de tempo de serviço, mas evidencia que a docência na Educação Infantil universitária é exercida, em sua maioria, por professoras que trazem consigo experiências acumuladas em outros contextos escolares.

As Cartas Pedagógicas permitem o acesso às experiências vividas. Entre as dezoito Cartas analisadas, quinze professoras descrevem como a passagem por escolas públicas, privadas, conveniadas e projetos sociais contribuiu para a constituição de seus modos de ser professora.

A trajetória de Sônia (Carta 17) evidencia esse processo de constituição. Seu relato apresenta um percurso de inserção profissional que se iniciou ainda na adolescência, no cotidiano de uma creche comunitária conveniada. Ao trabalhar como auxiliar, apoiando as professoras e circulando entre as turmas de crianças pequenas, Sônia viveu seus primeiros embates com as contradições do trabalho educativo. Foi nessa experiência diária, ao observar as limitações de um atendimento com forte marca assistencial, que surgiu sua inquietação quanto ao que deveria significar, na prática, o direito à Educação Infantil.

Essa inserção inicial de Sônia, ainda como auxiliar, desdobrou-se em experiências vividas em contextos de vulnerabilidade social e na defesa de direitos. No início da sua graduação em Pedagogia, passou a integrar um projeto que a levou à creche Abrigo Maria Imaculada, no complexo do Jacarezinho, região com baixos índices de desenvolvimento humano, segundo relato da professora. Durante dois anos, desenvolveu oficinas sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa vivência a aproximou das famílias em situação de empobrecimento e também se constituiu como requisito para sua eleição ao cargo de Conselheira Tutelar na Zona Sul do Rio de Janeiro. No exercício da função, que desempenhou por três anos, passou a articular redes de proteção e a dialogar com as escolas a partir de outro lugar institucional, voltado à garantia de direitos. Essa experiência ampliou sua compreensão acerca das implicações sociais e políticas envolvidas no trabalho com crianças pequenas.

Posteriormente, ao assumir funções de gestão e coordenação, Sônia voltou a se confrontar com as desigualdades sociais presentes no cotidiano das instituições. Após trabalhar como supervisora de projetos de formação na PUC Rio, assumiu a coordenação pedagógica de uma creche conveniada no Morro dos Macacos, onde, na prática, também respondia pelas demandas da direção. A professora relata jornadas extensas, das 6h30 às 19h, e a tensão de abrir diariamente os portões da instituição em um contexto marcado pela violência.

Mais adiante, em busca de maior autonomia e de tempo para se dedicar aos estudos, passou a trabalhar como professora em uma creche privada em Laranjeiras, bairro de classe alta do Rio de Janeiro. O trânsito entre esses contextos sociais distintos contribuiu para que

compreendesse, de modo mais direto, como as condições de classe atravessam o cotidiano das instituições e influenciam as possibilidades de vida das crianças.

Ao ingressar no Colégio de Aplicação em que trabalha atualmente, Sônia traz consigo esse percurso. Sua chegada à carreira EBTT não ocorre desvinculada dessas experiências anteriores. A memória do trabalho realizado em creches comunitárias, a atuação como conselheira e as vivências marcadas por insegurança no setor privado e por longas jornadas influenciam o modo como hoje ela compreende e realiza seu trabalho docente. A estabilidade da carreira federal aparece, em sua narrativa, não como acomodação, mas como condição que possibilita sustentar posicionamentos e atuar coletivamente na defesa de uma Educação Infantil pública comprometida com as crianças e com o enfrentamento das desigualdades.

Compreendemos também que as experiências anteriores podem exigir rupturas epistemológicas e metodológicas ao ingressarem na Educação Infantil universitária. O relato da professora Joana (Carta 3) demonstra que suas vivências profissionais prévias não determinaram de modo rígido sua forma de trabalhar, mas passaram a operar como referência para repensar sua entrada na carreira EBTT. Entre 1991 e 2014, ela atuou principalmente em cargos de gestão e orientação, como coordenadora pedagógica em uma pré-escola particular e como supervisora pedagógica na rede municipal de Fortaleza. Nessas funções, acompanhava o cotidiano escolar e orientava o planejamento de outras professoras, sem exercer a docência direta com as crianças pequenas.

Esse afastamento da sala de aula, somado à inserção em dinâmicas educacionais mais tradicionais, ganha peso quando ela ingressa no Núcleo de Desenvolvimento da Criança, organizado a partir da pedagogia de projetos e do protagonismo infantil. Ao recordar que, em sua experiência anterior, “todo o grupo trabalhava junto, desenvolvendo as mesmas atividades ao mesmo tempo”, ela explicita o contraste com o novo contexto. A própria docente reconhece que precisou rever práticas e concepções. Afirmar que “tive de (re)aprender muitas coisas, dentre as quais: reaprender a brincar, é um dos fundamentos do trabalho pedagógico na Educação Infantil; explorar as áreas livres, andar de pés descalços, tomar banho de chuva, tomar banho de piscina”. O que antes era previsibilidade metodológica passa a ser substituído por uma disposição para “respeitar o tempo das crianças e seus interesses” e para “defrontar-me com as incertezas, o inusitado, a mudança de planos” (Joana, Carta 3). Desse modo, as experiências de gestão e supervisão aparecem como parte de um repertório que foi sendo reorganizado no contexto da universidade federal. Ao entrar na carreira EBTT, a docente mobiliza essa experiência e, ao mesmo tempo, reconhece que se deixa afetar pelas crianças, com quem afirma viver incertezas e surpresas no cotidiano.

Compreendemos esse movimento de reorganização relatado pela professora Joana a partir do que Tardif (2014) define como o efeito de retomada crítica dos saberes. Segundo o autor, a prática cotidiana atua como um filtro que permite ao docente avaliar, selecionar e adaptar os conhecimentos adquiridos em momentos anteriores da sua trajetória. Tardif (2014, p. 110-111) explica que o saber profissional é um saber “temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão”. A partir dessa ideia, podemos interpretar que a vivência de Joana na gestão não determinou de forma rígida o seu trabalho na universidade, pelo contrário, a professora demonstra abertura ao novo. Ela ressignifica o seu ser docente.

Na trajetória de Teresa (Carta 10), a entrada no campo profissional não se deu inicialmente na sala de aula com as crianças, mas por outras experiências profissionais que fazem parte do processo de quem é hoje como docente. Ela relata, “fui coordenadora de uma creche em uma instituição do terceiro setor (instituição privada sem fim lucrativo) e professora substituta (Ensino Superior) na Universidade Estadual do Ceará, na área de Educação Infantil, por 4 anos”. Essas vivências, são descritas por ela como “experiências gratificantes e um período de muito aprendizado”.

Ao ingressar como docente efetiva em uma Unidade Universitária de Educação Infantil, Teresa reúne esse duplo percurso. Já havia experimentado a gestão e o ensino superior “antes mesmo de atuar como professora de Educação Infantil”. Em sua narrativa, essa bagagem parece influenciar sua postura de defesa em prol da “construção de um ambiente democrático, constantemente ameaçado pelo adultocentrismo”. A experiência na gestão e na formação de outras professoras também a leva a problematizar dimensões pouco discutidas na profissão. Ela afirma:

Todo professor deveria fazer terapia, o ambiente adultocêntrico, autoritário e opressor a que a maioria de nós foi submetido na infância, aciona em nós “gatilhos” nas relações com as crianças. É necessário, portanto, muito estudo, terapia e compromisso com os direitos das crianças para cultivar um ambiente realmente democrático e respeitoso no cotidiano da Educação Infantil (Teresa, Carta 10).

Analisando a narrativa de Teresa, entendemos que a professora, que se delineia em sua trajetória, valoriza a pedagogia de projetos e a escuta das crianças, mas também analisa de forma crítica as condições concretas de trabalho na universidade. Ela afirma que as condições atuais “por vezes nos impedem de garantir os direitos das crianças”. Sua identidade docente se

constrói, assim, na articulação entre experiência administrativa, atuação acadêmica e atenção às relações humanas.

A ideia de que as vivências profissionais anteriores à docência EBTT constituem-se como referências na constituição identitária também é visualizada na Carta Pedagógica da professora Madalena (Carta 01). No caso desta professora percebemos que a experiência vivenciada contribui não apenas com o que as professoras desejam construir, mas aquilo que não querem repetir. Ao realizar um estágio em uma escola pública, ela recorda a postura hostil de uma docente titular que zombava de sua condição de aprendiz. Essa experiência é viva em sua memória, porém não a paralisou e não a fez reproduzir o vivenciado. Ao contrário, transformou-se em um marco que passou a orientar o seu modo de se posicionar diante das crianças e da profissão. Como afirma: “eu pensava ‘eu quero ser uma boa professora, mas eu não quero ser como essa professora, que cansou da docência, que desistiu das crianças e que desanimou ao longo da jornada’”.

É possível compreender que essa experiência vivida no passado, contribui para sua postura atual em não se deixar levar pelo esgotamento na carreira EBTT. Ao narrar sua trajetória, Madalena afirma buscar constantemente “se renovar de alguma forma” e encontrar “motivação para continuar realizando o meu trabalho”. A memória daquilo que não deseja ser funciona como propulsão para quem ela deseja ser enquanto docente.

Essa postura diante de um modelo negativo ilustra bem o que Tardif (2014, p. 67) chama de “memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional”. Segundo o autor, o tempo estrutura a consciência e organiza o processo de construção do eu profissional. A partir dessa afirmativa, compreendemos que o contato de Madalena com a antiga professora não determinou o seu futuro de forma trágica, mas abriu a possibilidade de uma escolha consciente.

Com apoio nas ideias de Tardif (2014), podemos interpretar que as vivências profissionais do passado podem funcionar como um filtro seletivo para as ações do presente. A imagem da docente esgotada ficou guardada na memória não como um peso, mas como uma referência clara do que evitar. O aprendizado da profissão e a construção do quem eu sou como docente ocorre em meio a essas experiências profissionais que são ressignificadas e possibilitam a professora a transformar uma situação ruim em motivação para agir diferente no cotidiano com as crianças.

Além dessa experiência, antes de ingressar como professora EBTT em seu atual local de trabalho, a professora Madalena trabalhou por quatro anos na rede municipal. Essa passagem pelo ensino público municipal aparece em sua narrativa marcada por desafios e pela atuação

em dois turnos, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ela afirma ter buscado “respeitar o espírito tradicional das escolas por onde passei, realizando práticas que acreditava ser inovadoras na medida do possível”. A experiência revela um exercício contínuo de negociação entre convicções pessoais e profissionais e as culturas institucionais já estabelecidas.

Essa trajetória parece influenciar diretamente sua forma de compreender o trabalho no magistério federal. Por conhecer as condições de outras redes, Madalena questiona a “imagem romantizada da profissão” e recusa o peso de sustentar o “título de professora perfeita” no colégio de aplicação. Quando percebe que seu local de trabalho é visto como um “lugar mágico onde que dá tudo certo”, mobiliza sua experiência anterior para tensionar essa idealização. Ao reivindicar o “direito de ser gente, humana”, explicita também o direito de não se deixar consumir pelas demandas do ensino, da pesquisa e da extensão.

Ao ler a narrativa de Madalena percebemos que sua identidade profissional resulta de um percurso marcado por aprovações, rejeições, medos enfrentados e encontros difíceis. Essas experiências constituem um acúmulo que permeia sua presença na Educação Infantil universitária. Ao falar do “trabalho dos sonhos”, ela o faz sem apagar as tensões que atravessam a docência, reconhecendo que o cotidiano profissional é composto por desafios concretos e escolhas permanentes.

A circulação por diferentes redes e condições de ensino antes da entrada na universidade aparece também, na narrativa de Raquel (Carta 6), como elemento importante na constituição do ser docente. Sua trajetória inicia em um estágio em uma escola da rede estadual, três meses após ingressar no curso de Pedagogia. Segundo a professora, ela teve “a oportunidade de me tornar professora”. Nesse momento, ela afirma que atuava apoiada em seu “*Habitus* Professoral”. Contudo, foi o vínculo estabelecido com as crianças, descrito nos “olhinhos que me buscavam como referência”, que consolidou sua decisão pela docência.

Esse relato de Raquel ilustra o que Tardif (2014) descreve sobre a fase de aprendizado da docência anterior ao trabalho formal ou à própria formação. Segundo o autor, muito antes de entrar na universidade, a pessoa passa anos sentada nas carteiras escolares observando a atuação de seus professores. Essa longa vivência ajuda a formar um conjunto de crenças e modos de agir que ficam guardados na memória. A partir dessa afirmativa, compreendemos o motivo de Raquel recorrer ao que ela chama de *habitus* professoral. Como estava apenas no terceiro mês da graduação, a sua base para dar aula vinha do que ela observou e vivenciou durante a sua própria vida como aluna. Tardif (2014) argumenta ainda que o ensino é um ofício feito de interações humanas e carrega uma forte marca afetiva. Com apoio nessa ideia, podemos interpretar que os olhares das crianças não representaram apenas um detalhe bonito do estágio.

Na verdade, essa conexão pode ter sido o elemento prático que impulsionou a vontade de Raquel ser professora.

Após o período de formação, a experiência profissional de Raquel (Carta 6) se amplia, na rede privada, em que passa a lidar de modo mais sistemático com processos de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental e com propostas de formação continuada. Ainda assim, é no retorno à rede pública, como professora efetiva em dois municípios vizinhos, que a dimensão mais exigente do trabalho docente se torna evidente em sua narrativa.

Ao enfrentar a “preocupação em alfabetizar um grande número de crianças e lidar com a diversidade de suas necessidades”, Raquel (Carta 6) relata ter buscado respostas para a heterogeneidade da sala de aula no diálogo entre a prática cotidiana e políticas de formação, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Sua aprendizagem profissional parece ter se dado no tensionamento entre o que a realidade concreta exigia e os referenciais formativos de que ela dispunha. O período anterior ao ingresso no Colégio de Aplicação em que trabalha atualmente é descrito como tempo de resistência. Ela menciona a rotina de “percorrendo mais de 60 km por dia e mal tendo tempo para almoçar”, resultado da atuação simultânea em duas prefeituras. Essa experiência evidencia as condições materiais enfrentadas por muitas professoras nas redes municipais que não vamos adentrar aqui pois será nosso objeto de análise em categoria posterior.

Essa rotina exaustiva nas duas prefeituras relatada pela professora Raquel (vivenciada nos anos iniciais do trabalho docente) nos remete ao que Tardif (2014) descreve como a fase de sobrevivência e os custos existenciais da carreira. Para o autor, a aprendizagem do trabalho costuma ser muito difícil e exige que a pessoa enfrente o choque com a realidade. Ele define esse conceito como o confronto inicial da docente com a rotina dura e complexa do ofício. O autor explica que essa etapa marca a transição da vida de estudante para as exigências reais do trabalho, um momento que exige reajustes e que pode gerar desilusão nos primeiros tempos de profissão.

Para Tardif (2014, p. 107), o processo de encarar esses custos existenciais e assumi-los “modela a identidade pessoal e profissional deles [dos professores], e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos”. A partir dessa afirmativa, compreendemos que o desgaste de Raquel não representou um destino final limitador, mas sim um campo de possibilidades para o aprendizado prático. Com base na teoria, podemos interpretar que é exatamente ao lidar com a falta de estrutura que a professora constrói as suas certezas de experiência e as suas rotinas de trabalho. Tardif (2014)

defende que o domínio da função exige viver a profissão por dentro e encarar as suas dificuldades reais. Sendo assim, a leitura desse autor nos leva a entender que o período de sobrecarga nas redes municipais a levou a valorizar o trabalho coletivo e atuar de forma crítica hoje na universidade.

Quando ingressa como professora EBTT, em 2020, ela já carrega a experiência acumulada nas redes públicas. A vivência anterior contribui para sua adaptação ao que ela chama de dupla docência na instituição em que ela começa a trabalhar e ao próprio estágio probatório. Além disso, depois de ter experimentado a solidão e a exaustão da dupla jornada municipal, ela valoriza o trabalho coletivo na universidade, afirmando estar “construindo aprendizados e conhecimentos sobre estar neste lugar de professora, pesquisadora e atuando com extensão” junto às colegas. Ao mesmo tempo, sua passagem pelas redes municipais a conduz a um olhar crítico sobre a universidade. Ao evocar que o caminho profissional “se faz ao andar”, ela expressa que sua identidade docente foi sendo construída ao longo da travessia, integrando as experiências das escolas municipais ao trabalho atual na universidade.

A inserção precoce no mundo do trabalho, como condição para se manter na universidade, aparece na trajetória de Cenira (Carta 2) como elemento que antecede e marca sua entrada na carreira federal. O contato com o ensino surge em meio à necessidade concreta de sustento. Ela relata que, no ano em que se formou, conciliava diferentes frentes de trabalho: “Tinha estágio curricular pela manhã, fazia estágio remunerado durante a tarde e dava aula de Datilografia às noites. Sim, eu venho das classes populares e, a universidade pública mudou a minha vida”.

Essa rotina assegurava sua permanência na graduação e, ao mesmo tempo, a colocava diante das exigências do trabalho desde muito jovem. Quando é aprovada no concurso da UUEI, logo após a formatura, essa experiência não ficou para trás. Em sua narrativa, ela permanece como referência para compreender a própria trajetória. Ao afirmar que “direitos não caem do céu e, de que, se nós não nos envolvemos na política, aqueles que são pouco escrupulosos fazem isso por nós e tomam decisões que prejudicam a nossa vida”, Cenira explicita como a vivência do trabalho como necessidade material sustenta sua participação sindical posterior.

A docente que se delineia nessa história reconhece as dificuldades do cotidiano, mas também os espaços de possibilidade. Ao dizer que aprendeu a “identificar pedras, espinhos, lama e, também as flores”, mostra que sua leitura da carreira não é ingênua. As experiências anteriores à EBTT, marcadas pela origem popular e pelo trabalho enquanto estudava, parecem contribuir para a forma como enfrenta o pouco reconhecimento da Educação Infantil no ambiente acadêmico, por vezes referida como “baixo clero”. Quando afirma que prefere “olhar

o copo meio cheio” ou, se preciso, “rodar a baiana”, evidencia uma postura que articula sala de aula e ação sindical como dimensões que caminham juntas na defesa das condições de trabalho e da dignidade profissional.

A trajetória de Zilda (Carta 5) revela que o processo de assumir a docência acontece em meio a muitas descobertas e mudanças de rota. O seu percurso no mundo do trabalho começou cedo, motivado pela busca de uma educação que integrasse o intelecto, o afeto e a prática. Esse desejo a levou a atuar profissionalmente em uma escola baseada na Pedagogia Waldorf. O regime de trabalho nessa instituição garantia tempo para o planejamento e para o estudo coletivo. Além disso, a formação em serviço oferecida pela escola a fez vivenciar diferentes linguagens, como teatro, pintura, desenho, escultura, música, canto e marcenaria. Esses elementos foram marcantes na constituição da sua identidade profissional e na construção dos seus saberes docentes. Zilda afirma que essas experiências modificaram a sua relação com o conhecimento e relata que foi apenas por meio da vivência artística direta que conseguiu despertar a sua sensibilidade e mudar a sua maneira de ver, aprender e agir no mundo. Foi essa base que ela conseguiu levar para a sala de aula. A dimensão artística passou, então, a integrar a sua prática e a definir quem ela é e como atua na profissão.

Ao mesmo tempo, a narrativa indica que a identidade da docente também se constrói na crítica sobre as próprias vivências de trabalho. O período de profunda paixão pela Pedagogia Waldorf acabou marcado por questionamentos sobre as condições estruturais do emprego. A professora passou a refletir sobre o fato de trabalhar e criar muito em uma escola voltada para crianças de classes mais ricas e receber um salário muito baixo. A proibição de participar de greves e a valorização de um suposto caráter missionário da profissão fizeram com que ela questionasse aquele contexto e buscasse outras experiências e fazeres educativos emancipatórios.

Nesse movimento, o trabalho em uma organização não governamental vinculada à Capoeira Angola e um intercâmbio na Europa contribuíram para a sua decisão de atuar no ensino público. Foi nessa viagem que ela percebeu que os problemas locais também eram globais. Zilda (Carta 5) afirma que retornou decidida a trabalhar nas escolas públicas para contribuir de maneira mais efetiva com uma possível transformação social. A sua atuação posterior na rede municipal de Salvador, exercendo a função de professora e de coordenadora, ampliou essa compreensão. Essa vivência fez com que ela se reconhecesse como uma profissional ativa e consciente de que a prática docente recebe fortes influências sociais, econômicas, culturais e históricas.

A trajetória de Zilda (Carta 5) indica ainda que a sua identidade profissional cresceu muito nos espaços de formação de professores, onde a união entre teoria e cotidiano escolar ganhava força. No ano de 2011, ao coordenar um trabalho de formação continuada com docentes da rede municipal de Lauro de Freitas, ela percebeu que preparar professores exigia muito mais do que apresentar estratégias didáticas. Era preciso discutir concepções de infância, de ensino e de mundo.

Essa compreensão ficou ainda maior na sua experiência como professora do ensino superior, quando assumiu a disciplina Educação Infantil e Linguagens em uma faculdade particular. Nesse novo contexto, ela estabelecia um diálogo constante entre o que vivia durante o dia com as crianças e as discussões teóricas que realizava à noite com as alunas da graduação. Ao mesmo tempo em que usava as situações do dia a dia para dar sentido aos conteúdos da disciplina, ela também aproveitava as leituras e os debates acadêmicos para rever e analisar a própria prática docente. Esse movimento entre fazer e pensar sobre o fazer já antecipa ações que mais tarde fariam parte da rotina de ensino, pesquisa e extensão na universidade. O trabalho como formadora antes do ingresso na carreira federal ajudou a criar uma postura investigativa que hoje sustenta a sua rotina no ambiente acadêmico. No trabalho na Educação Infantil com bebês, o ensino surge sempre acompanhado de questionamentos constantes sobre os sentidos do educar e sobre as escolhas que guiam o cotidiano pedagógico.

A leitura da narrativa de Alice (Carta 8) revela um percurso longo e rico antes da sua chegada à universidade enquanto professora EBTT. O desejo de ser professora, que vinha desde as brincadeiras de infância, ganhou forma real aos dezessete anos, enquanto ainda estudava no curso de Magistério, ela sentia uma vontade imensa de viver a rotina escolar e esse desejo a fez aceitar o trabalho como auxiliar de classe em uma escola particular, recebendo apenas uma ajuda financeira inicial. Esse trabalho inicial abriu espaço para que, logo no ano seguinte, Alice assumisse a sua própria turma enquanto professora. “Por lá, fiquei 10 anos, como professora de Educação Infantil” disse a professora Alice e “Também, lecionei concomitantemente por 5 anos em creche da rede municipal”. Nesses 10 anos a professora Alice fez uma faculdade de Pedagogia (Alice, Carta 8).

Essa escola em que a professora teve sua primeira experiência de trabalho e ficou 10 anos era uma escola organizada como cooperativa de pais e foi construída em diálogo com a universidade e orientada pelo construtivismo e pelas ideias de Célestin Freinet. Nesse contexto de trabalho coletivo, Alice afirma que foi ali que se constituiu professora. Em suas palavras: “Aprendi muito durante esses 10 anos que estive nesta escola. Ela realmente me formou, enquanto professora, e de uma maneira muito criativa, respeitosa e teórico/prático”. Alice

demonstra que aprendeu a escutar as crianças com atenção e a compreender seu papel como mediadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Como dito anteriormente, durante cinco desses anos, conciliou essa experiência com a atuação em creche da rede municipal. A vivência simultânea nesses contextos distintos pode ter contribuído para que conhecesse diferentes condições de trabalho e modos de organizar a Educação Infantil. Mais tarde, mudou-se para outra cidade e trabalhou por seis anos em uma escola particular que segundo a professora “tinha uma proposta diferenciada de ensino, muito pautada no construtivismo e na singeleza da infância. Nesta escola, tinha como princípio o desenvolvimento pessoal de cada um, e a busca pelo protagonismo e pelo conhecimento”. A professora destaca em sua narrativa que “a estrutura arquitetônica desta escola era voltada para a autonomia das crianças, e para a investigação. Havia horta, pomar, curral, tenda de circo, artes, música dentre várias outras atividades”. Essa experiência, segundo seu relato, ampliou sua atenção ao modo como o espaço participa das aprendizagens e ao protagonismo das crianças, influenciando na constituição da identidade profissional de Alice.

Quando assume o cargo de professora EBTT em 2010, é possível perceber que as experiências anteriores dialogam com a importância que Alice atribui ao trabalho coletivo e à disposição de pedir ajuda aos colegas quando necessário. Também parecem atravessar seu posicionamento em defesa do reconhecimento da professora de Educação Infantil como profissional, ao questionar denominações como “tia” e reivindicar valorização salarial para o setor. Em sua narrativa, a trajetória profissional segue presente na forma como compreende enfrenta os desafios atuais.

O percurso profissional da professora Neusa (Carta 15) também permite compreender como a vivência em diferentes vínculos institucionais e em diferentes papéis de trabalho participam da constituição do ser docente na carreira EBTT. A experiência de Neusa como docente começou, em 2007, dois anos antes de Neusa finalizar a graduação em Pedagogia. Antes do ingresso efetivo no magistério federal, ela transitou pelas redes pública e privada, exercendo a docência direta na Educação Infantil, a coordenação pedagógica e o atendimento clínico<sup>23</sup> infantil. Essa circulação por diferentes espaços profissionais parece ter ampliado seu modo de compreender a infância. A escuta clínica, a mediação pedagógica e a experiência de gestão fizeram parte da constituição da identidade docente dela, influenciando seu olhar no cotidiano com bebês e demais crianças pequenas.

---

<sup>23</sup> A professora tem, além da graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e, graduação em Psicologia.

Um marco importante em sua trajetória foi a atuação como professora substituta, na UUEI da Universidade onde hoje é lotada, entre 2010 e 2012. Neusa nomeia essa experiência como um “divisor de águas”. Foi nesse período, em contato direto com o cotidiano institucional e com os bebês, que afirma ter conseguido “enxergar a singularidade da educação na primeira infância com maior clareza e encantamento”. A experiência contribuiu para modificar compreensões mais escolarizantes, consolidando a ideia de que o trabalho na Educação Infantil “envolve cuidado, afeto e conexão, aspectos que transformam não apenas as crianças, mas também a sociedade” (Neusa, Carta 15).

Essa vivência anterior não permanece apenas como memória. Ao retornar à instituição, agora como docente efetiva da carreira EBTT, Neusa mobiliza suas experiências anteriores para intervir na organização do trabalho na UUEI. Ao assumir a coordenação pedagógica da instituição e, posteriormente, a docência no Berçário, identifica um funcionamento inicialmente de viés assistencialista, no qual os bebês eram atendidos exclusivamente por técnicos de enfermagem e auxiliares. A partir de sua experiência como coordenadora e professora, propõe a criação do projeto “Ateliê de Acolhimento”, buscando instituir “práticas intencionais que valorizassem o brincar como eixo central do desenvolvimento infantil”. As experiências profissionais, nesse caso, aparecem como base para reorganizar práticas instituídas.

Para Neusa, trabalhar com bebês na carreira EBTT exige “mergulhar no universo do simples com profundidade, intencionalidade e uma visão sensível” (Neusa, Carta 15). Essa perspectiva revela o olhar construído ao longo de suas experiências anteriores. Percebemos na narrativa da professora Neusa que, no cotidiano do Berçário, o banho, a troca e a soneca deixam de ser compreendidos como rotinas mecânicas e passam a ser vividos como momentos de “vínculo e descoberta”. Ao dialogar com autores como Winnicott, Vygotsky e Pikler, essa professora não apresenta a fundamentação teórica como algo dissociado da prática, mas como sustentação para o que descreve como um saber construído no fazer cotidiano. Ela afirma que “fazer o simples, com intencionalidade, significa compreender que cada gesto, cada palavra e cada olhar contribuem para fortalecer o crescimento integral dos bebês”. Neusa constrói seu jeito de ser professora unindo o que já viveu, a rotina da instituição e as dificuldades reais da carreira, que detalharei na seção seguinte.

A narrativa de Marta (Carta 4) introduz uma dimensão específica sobre o efeito das experiências laborais anteriores: a vivência da precarização no mesmo espaço físico onde hoje trabalha como servidora pública. Seu percurso inicia-se em 2003, como professora terceirizada na UUEI em que trabalha hoje como professora EBTT. Durante mais de dez anos, enfrentou demissões anuais, insegurança quanto à recontração pelas empresas licitadas e violações de

direitos trabalhistas, “sendo necessário até mesmo acionar a justiça para recebimento de direitos”. Ela menciona “dores físicas e psicológicas” associadas a esse período. Ainda assim, permaneceu na área e na mesma instituição, percorrendo o processo de constituição de sua identidade profissional em meio à instabilidade e à resistência cotidiana.

Quando Marta se torna professora efetiva na mesma instituição, a expectativa natural é que a estabilidade acabe com a sua sensação de insegurança. A realidade, porém, mostra que a tensão apenas muda de formato. As pessoas do magistério superior que chefiam/coordenam o trabalho na UUEI são as mesmas da sua época da terceirização. Isso nos instiga a fazer uma reflexão importante. Será que essas chefias continuam reproduzindo as atitudes do passado, ignorando a nova condição da professora? A dinâmica tensa narrada por Marta pode ser explicada por que o “peso” do trabalho terceirizado vivenciado anteriormente continua tão vivo na forma como ela enxerga a hierarquia do departamento e na construção da sua própria forma de ser professora.

A vivência prolongada em vínculos de trabalho instáveis, assim como o exercício da docência em contextos do interior, deixaram marcas profundas na trajetória de Bruna (Carta 7). Ao revisitar seus primeiros anos de atuação, ela comenta que lecionava em uma “escolinha da zona rural bem perto de minha casa”. O contrato temporário, como ela mesma relata, provocava um sentimento constante de insegurança. Em suas palavras: “aquele negócio de ser ‘prestadora de serviços’ não estava mais soando bem em meus ouvidos”. O desejo de conquistar estabilidade a impulsionou a buscar concursos públicos ao longo de doze anos, processo permeado por dificuldades financeiras e pela necessidade frequente de abrir mão dos estudos para atender às demandas da família. Quando, finalmente, é chamada para assumir o cargo de professora EBTT na Universidade Federal de Campina Grande, narra esse episódio como “uma mudança de rota extraordinária”. Sua entrada na universidade não se dá como um recomeço do zero, mas sim como a continuidade de um percurso já marcado pela experiência na escola pública e pela vivência constante da falta de garantias trabalhistas.

Essa bagagem anterior aparece em sua forma de enfrentar o cotidiano atual. Diante das exigências da carreira EBTT, que envolve ensino, pesquisa e extensão, e dos desafios da sala de aula, como a inclusão de crianças autistas, Bruna (Carta 7) mobiliza o que viveu para sustentar sua prática. Mesmo reconhecendo o desgaste físico e mental da profissão, afirma que estar na universidade hoje lhe permite “estar frente a frente com as adversidades e buscar meios de superá-las”. A memória do trabalho instável e do esforço contínuo parece contribuir para uma docência atenta às condições concretas e ao valor do vínculo efetivo, tendo na “escuta sensível” um caminho para assegurar os direitos das crianças na Educação Infantil.

A história de Vera (Carta 14) mostra seu caminho por trabalhos precários e diferentes empregos. Ela começou sua carreira no setor privado, em 1999, num lugar onde trabalhava com profissionais de várias áreas e etapas da educação. Mas a instabilidade era grande, principalmente quando aconteceu “uma demissão coletiva dos trabalhadores por uma crise na instituição”. Depois desse momento, ela decidiu procurar estabilidade no serviço público.

Na rede pública municipal, Vera passou em concursos tanto para cidades próximas quanto para a capital. Trabalhava “25 horas em cada município, somando 50 horas de trabalho por semana”. Essa rotina puxada, em cenários sociais e econômicos diferentes e com jeitos distintos de “atender e entender a educação”, trouxe mais experiência para ela. Ela diz que deixou “um bom rastro” nos lugares em que trabalhou, mostrando que, embora fosse cansativo, esse tempo firmou seu lugar na profissão e teve impacto em sua forma de ser professora EBTT.

Quando entrou para a UFES como professora EBTT, em 2014, Vera já tinha essa bagagem. No começo na universidade, encontrou um ambiente com regras e costumes próprios. Ela e outras professoras recém-chegadas encontraram um centro onde “servidores técnicos atuavam como professores em sala de aula”. Isso trouxe “estranhamento” e um certo clima de resistência. Vera diz que foi preciso “validar a nossa presença ali... de ‘mostrar’ serviço, fazer ‘diferente’”, mostrando o esforço para afirmar o trabalho do professor naquele espaço.

A forma como entende o próprio trabalho EBTT passa a acontecer nesse vai e vem entre o que viveu nas prefeituras e o que começou a viver na universidade. Se antes, nas prefeituras, ela descreve uma vida mais “organizada”, na instituição federal conta que “tudo era uma luta” para que a Educação Infantil fosse reconhecida junto das outras áreas do ensino. Os desafios das funções de ensino, pesquisa e extensão, e as disputas internas, fazem parte desse cenário, que ainda será discutido em outras partes deste trabalho.

Ao mesmo tempo, Vera deixa claro que o que realmente a mantém firme na profissão é o contato com as crianças, algo que vem de seus 26 anos trabalhando na educação básica. Apesar de valorizar a universidade, ela diz que “anda cansada das lutas”. Suas experiências anteriores parecem servir de apoio para lidar com esse cansaço. Por isso, ela prefere se dedicar ao que chama de “coração” da profissão, as crianças, como um jeito de cuidar de sua “saúde física e mental” até se aposentar.

As narrativas indicam que a constituição do ser docente EBTT não ocorre apenas pela permanência contínua na sala de aula, mas também pelos afastamentos, pelas pausas e pela ocupação de outros espaços de trabalho. A trajetória de Ângela (Carta 11) evidencia esse movimento. Logo após concluir o Magistério, ela relata ter vivenciado um impacto diante da

complexidade da profissão: “percebi que precisava estudar outras áreas, pois não me sentia confortável com tantas demandas que a profissão nos exige, e então mudei minha rota”.

Esse afastamento inicial da Educação Básica não aparece como desistência, mas como momento de elaboração. Ao reconhecer seus limites naquele período, Ângela desromantiza a profissão e mostra que o tornar-se professora pode envolver tempo e amadurecimento. Quando retorna ao campo educacional, “anos depois [...] bem diferente e confiante”, sua inserção ocorre em múltiplas frentes: trabalha como professora substituta no ensino superior, assume turmas na Educação Infantil, trabalha na Educação a Distância e exerce a função de diretora escolar.

Esse conjunto de experiências anteriores se expressa em sua identidade atual na carreira EBTT. Nos Colégios de Aplicação, o trabalho docente exige articulação entre ensino, gestão e processos institucionais. Atualmente na Direção Geral da UUEI em que trabalha, ela mobiliza a experiência acumulada na direção escolar para lidar com trâmites administrativos e com o “processo político de negociação e o planejamento para ampliar” a instituição. Afirmar ter desenvolvido “olhos que percebem as relações e suas complexidades, as possibilidades para abrir-se ao novo e ousar mudar”, sugerindo que a gestão também compõe sua identidade profissional (Ângela, Carta 11).

Ainda assim, sua narrativa mostra que a docência permanece como referência. Mesmo diante das demandas da Direção Geral e da possibilidade legal de afastar-se do trabalho direto com as crianças, ela opta por manter 12 horas de trabalho em sala de aula na Educação Infantil. Reconhece viver um “momento sensível”, pois, embora assuma responsabilidades administrativas, afirma: “eu me identifico como professora, e é a relação da docência que me deixa mais forte e confiante, onde eu consigo viver plenamente a prática investigativa” (Ângela, Carta 11). A sala de aula aparece, assim, como espaço de reafirmação identitária.

A experiência profissional de Ângela mostra que a identidade EBTT pode articular a gestão da escola com o trabalho em sala de aula, sem deslocar a docência como referência de sua trajetória. Os medos do início da carreira, que a fizeram mudar de caminho, hoje parecem ter outro peso. Eles foram reelaborados com o tempo e passaram a compor sua forma de liderar um Colégio de Aplicação, mantendo o olhar atento para as crianças, que seguem como referência de seu trabalho.

Vimos então que a constituição do ser docente EBTT nem sempre decorre de uma inserção contínua na Educação Infantil desde o início da carreira. Em alguns casos, ela se constrói a partir de recusas e tensionamentos. A narrativa de Maria (Cartas 12) apresenta também esse movimento. No início de sua trajetória, ela optou por se afastar da Educação Infantil, incomodada com a “visão romântica de criança/infância” que, segundo avalia, ignorava

as condições concretas da classe trabalhadora, da qual faz parte. Por isso, direcionou seus primeiros anos de trabalho para o Ensino Fundamental.

Antes de ingressar no magistério federal, atuou por um ano e três meses na iniciativa privada e por pouco mais de um ano como professora em designação temporária na prefeitura de Serra, no Espírito Santo. Embora houvesse oferta de Educação Infantil nessas instituições, ela afirma que “não se identificava em nada com o *modus operandi* do trabalho nessa etapa ali desenvolvido”. Esse afastamento e a experiência em contratos temporários parecem ter contribuído para uma leitura crítica do campo educacional.

Quando ingressa na Educação Infantil já como docente efetiva da carreira EBTT na UFES, Maria traz consigo essa trajetória anterior. Ao se deparar com a “inexistência de normativas” para a nova carreira e com a “burocracia aliada à precarização”, sua experiência como trabalhadora a conduz à participação sindical no Sinasefe e na Adufes. Em seu relato, o trabalho docente se articula à atuação política em defesa do reconhecimento da carreira.

Essa postura também aparece em sua prática com crianças de cinco anos. Ao rejeitar uma concepção de infância entendida apenas como fase a ser protegida, Maria atribui intencionalidade às ações cotidianas. Atos como “ajuda para comer, para calçar, para vestir” e o estabelecimento de limites no convívio coletivo são compreendidos como parte da inserção da criança no mundo social e cultural.

O percurso profissional de Maria, marcado por escolhas e por discordâncias com determinadas práticas, contribui para constituir uma professora EBTT que assume a docência como ação política. Em sua compreensão, educar na Educação Infantil envolve a “produção de humanidade”, preparando as crianças para “atuar criticamente na realidade e mudar a ordem das coisas numa direção emancipatória” (Maria, Carta 12).

A passagem pelo Ensino Fundamental e por funções de gestão pedagógica nas redes municipais, antes de assumir o trabalho com crianças pequenas na universidade, revela um movimento importante de reconstrução do ser docente. A trajetória de Rita (Carta 13) começou entre 2005 e 2006, quando atuava como professora do 1º ano e como pedagoga nas redes municipais de Cariacica e Serra. Ao lembrar daquele período, ela afirma que se sentia “muito despreparada para a sala de aula, em ensinar o processo de alfabetização”. Essa percepção a levou a buscar formação e, ao mesmo tempo, a ocupar outro lugar no trabalho docente, o de formadora de professoras.

Na Gerência do Ensino Fundamental e como formadora em redes municipais, dialogando com programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, ela foi construindo um repertório consistente no campo da linguagem e da leitura. Quando

ingressa na carreira EBTT, em 2014, e passa a trabalhar na Educação Infantil, essa experiência não fica no passado. Em sua narrativa, ela se torna referência para o que faz no presente. Ao iniciar no colégio de aplicação, relata ter se sentido “muito motivada a experimentar na prática o que eu estava há um tempo defendendo teoricamente no campo da linguagem”. A partir desse percurso, assume a coordenação de um projeto voltado à “Transição Educação infantil e ensino fundamental”, colocando em diálogo as duas etapas e afirmando o direito de aprender brincando.

Ao mesmo tempo, esse acúmulo de experiências também produz tensões no cotidiano. Atuando no último ano da Educação Infantil, com crianças de 5 e 6 anos, ela relata que “as famílias às vezes não compreendem quais são as contribuições da educação infantil para o processo de alfabetização, elas trazem outras expectativas, fico ansiosa e muitas vezes questiono minha prática”. A exigência que construiu ao longo dos anos como formadora aparece em sua forma de trabalhar. Como afirma, “com essa postura, eu penso e analiso demais e preciso de muito tempo para elaborar e sistematizar meus planejamentos”.

Sua trajetória mostra que a experiência anterior não elimina as dificuldades do presente. Ao contrário, amplia sua capacidade de análise e também sua cobrança pessoal, especialmente em um contexto marcado por muitas demandas e participação em comissões. O passado como formadora segue presente em sua docência na universidade, tanto como referência para o trabalho pedagógico quanto como fonte de questionamentos constantes sobre a própria prática.

As Cartas Pedagógicas indicam que as experiências anteriores à carreira EBTT constituíram espaços importantes de elaboração do ser docente. Foi nesses contextos, marcados por mudanças, diferentes referências teóricas e enfrentamento de desigualdades, que essas professoras começaram a construir seus modos de compreender a profissão. A entrada na universidade federal não inaugura esse processo. Ela o recoloca em movimento, em diálogo com a memória profissional acumulada, que passa a sustentar o enfrentamento das demandas do ensino, da pesquisa e da extensão.

#### 4.4 Trajetórias de formação

Nesta categoria abordamos as trajetórias de formação percorridas pelas professoras EBTT participantes desta pesquisa. Compreendemos que esses percursos integram o processo de constituição do ser docente dessas professoras. Nos dados produzidos foi possível identificar aspectos da formação acadêmica, tanto na graduação quanto na pós-graduação, assim como processos de formação continuada mobilizados pelas professoras ao longo de seus percursos profissionais. Esses movimentos aparecem associados a momentos de reflexão, revisão de concepções e construção de sentidos sobre o trabalho docente e também sobre si mesmas como professoras.

As experiências de formação mencionadas pelas participantes não aparecem como etapas separadas ou sucessivas, mas como dimensões que se articulam ao longo da trajetória profissional de cada uma. Esse percurso ocorre, em alguns momentos, de forma contínua e, em outros, com pausas, assumindo sentidos distintos conforme as vivências, os contextos institucionais e as condições de trabalho de cada professora.

Nesta seção articulamos dados provenientes das Cartas Pedagógicas e do questionário aplicado às professoras participantes da pesquisa, compondo uma leitura integrada das trajetórias e experiências de formação. No questionário, as informações sobre formação foram solicitadas previamente e permitem caracterizar a formação acadêmico-profissional e a pós-graduação do conjunto das participantes. Já nas Cartas Pedagógicas, a formação aparece conforme a escolha de cada professora, sendo mobilizada para contextualizar o ingresso na docência, revisitar percursos formativos e interpretar desafios vividos ao longo da carreira.

Ao tratar da formação acadêmico-profissional aqui mobilizada, referimo-nos ao percurso de graduação trilhado pelas professoras participantes da pesquisa. Já era esperado que todas possuíssem, ao menos, formação em nível de graduação, considerando as características da carreira EBTT, cujo ingresso ocorre por meio de concurso público que exige essa titulação mínima. Neste momento, buscamos compreender como essa formação se configura no conjunto das participantes, a partir das trajetórias declaradas no questionário. Reconhecemos que a graduação constitui uma das dimensões do percurso docente e que, ao longo da carreira, se articula a outros processos formativos, como a pós-graduação e a formação construída no cotidiano institucional, temas que serão discutidos em continuidade neste mesmo eixo analítico.

Como discutido no capítulo teórico desta tese, a opção por utilizar o termo formação acadêmico-profissional, em vez de simplesmente formação inicial, alinha-se à perspectiva de Diniz-Pereira (2008). O autor chama atenção para o risco de uma compreensão reducionista

quando se desconsideram as bagagens e experiências formativas que os sujeitos trazem consigo. Assim, ao analisar os dados apresentados a seguir, não estamos observando apenas um ponto de partida dessas docentes, mas uma etapa de formação realizada no ensino superior que se soma às suas trajetórias de vida e participa do processo de constituição de sua identidade profissional.

A Tabela 2 apresenta a distribuição das professoras participantes segundo a formação acadêmico-profissional, considerando as diferentes trajetórias formativas identificadas a partir das respostas ao questionário. Os dados evidenciam a predominância da graduação em Pedagogia entre as professoras EBTB que trabalham na Educação Infantil universitária. Ao mesmo tempo, a tabela revela a presença de professoras com formação específica em Licenciatura em Educação Infantil, bem como trajetórias que combinam a Pedagogia com outras graduações ou que se constituem a partir de formações em áreas específicas.

Tabela 2: Formação acadêmico-profissional das professoras participantes

| <b>Formação</b>                       | <b>Número de professoras</b> |
|---------------------------------------|------------------------------|
| Pedagogia                             | 52                           |
| Educação Infantil                     | 3                            |
| Educação Infantil e Pedagogia         | 2                            |
| Educação Infantil e outras graduações | 1                            |
| Pedagogia e outras graduações         | 4                            |
| Outras graduações (áreas específicas) | 7                            |
| <b>Total</b>                          | <b>69</b>                    |

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do questionário aplicado às professoras participantes da pesquisa.

Antes de discutirmos essas formações, situamos brevemente o tipo de instituição em que elas foram realizadas. No que se refere ao tipo de instituição em que as professoras cursaram a formação acadêmico-profissional, os dados do questionário indicam predominância de graduações realizadas em instituições públicas. Do total de participantes, 56 professoras cursaram a graduação em instituições públicas, federais ou estaduais. Outras 10 professoras realizaram a formação inicial em instituições privadas, enquanto 2 trajetórias ocorreram em instituições comunitárias ou filantrópicas. Os dados registram ainda 1 percurso formativo misto, no qual a formação acadêmico-profissional foi construída a partir da combinação de diferentes tipos de instituição ao longo da trajetória. Essa distribuição permite situar o perfil institucional

da formação das professoras participantes. Observa-se presença majoritária de formação em instituições públicas, ao mesmo tempo em que aparecem percursos formativos realizados em diferentes contextos institucionais.

Retomando as formações realizadas, entre as trajetórias agrupadas na categoria Pedagogia e outras graduações, os dados do questionário indicam dois casos em que a formação acadêmico-profissional incluiu o curso Normal Superior, posteriormente articulado à graduação em Pedagogia. Em um desses percursos, a trajetória formativa foi ampliada com uma terceira graduação em Filosofia.

Os dados também registram outros casos em que a Pedagogia se articula a graduações em áreas distintas, como Audiovisual e Psicologia. Essas informações permitem observar que, embora a Pedagogia concentre a maior parte das formações acadêmico-profissionais, aparecem percursos nos quais a docência na Educação Infantil se constitui pela combinação de diferentes graduações, realizadas em instituições públicas e privadas, compondo trajetórias formativas diversificadas no grupo investigado.

No conjunto das professoras que assinalaram a formação em Licenciatura em Educação Infantil, seis participantes indicaram essa opção no questionário. Entre elas, duas também cursaram Pedagogia, e uma declarou, além da Educação Infantil, graduação em Economia Doméstica. Observam-se, assim, trajetórias formativas que, em alguns casos, se constituem de modo articulado, combinando a formação específica em Educação Infantil com outras graduações.

No que se refere ao tipo de instituição em que essas formações foram realizadas, cinco professoras cursaram a formação em Educação Infantil em instituição pública federal, enquanto uma realizou a formação em instituição comunitária ou filantrópica. Entre as formações realizadas em instituição pública federal, identifica-se a Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Minas Gerais. Já a formação realizada em instituição comunitária ou filantrópica corresponde ao curso de Pedagogia com ênfase em Educação Infantil pela Universidade de Santa Cruz do Sul.

Cabe registrar, nesse contexto, a existência do curso de Licenciatura em Educação Infantil<sup>24</sup> da UFV para fins de contextualização ao leitor, uma vez que se trata de uma oferta formativa que pode não ser amplamente conhecida. Conforme aponta Neves (2022), a Licenciatura em Educação Infantil da UFV é o único curso no país que assume oficialmente

---

<sup>24</sup> Página eletrônica do curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV disponível em: <<https://ein.ufv.br/ingresso/#:~:text=O%20objetivo%20do%20curso%20Licenciatura,a%20busca%20de%20resp%20ostas%20aos>>.

essa nomenclatura, voltada especificamente à formação de professoras e professores para trabalhar na Educação Infantil. A presença desse curso na trajetória das participantes permite situar parte do grupo investigado em um contexto formativo institucional específico, no qual a formação acadêmico-profissional se organiza desde a graduação com ênfase no trabalho docente com bebês e demais crianças pequenas.

A identificação de professoras oriundas da Licenciatura em Educação Infantil da UFV materializa, nos dados desta pesquisa, a coexistência de diferentes arranjos curriculares discutidos no referencial teórico. Conforme apontamos anteriormente, em diálogo com Neves (2021) e considerando as defesas da ANFOPE (2023) por uma formação unitária, não se trata de colocar cursos específicos em oposição ou em detrimento da Pedagogia. O objetivo é reconhecer que percursos formativos estruturados, desde o início, a partir da centralidade da infância podem oferecer caminhos próprios para a construção da identidade profissional. A diversidade de trajetórias formativas presentes no grupo investigado amplia o debate sobre a importância de currículos que assegurem visibilidade e aprofundamento às especificidades da primeira infância.

Nesse sentido, embora esta pesquisa não tenha tido como objetivo produzir dados para comparar essas trajetórias, os elementos apresentados indicam um campo que pode ser explorado em investigações futuras. Estudos posteriores podem aprofundar a análise da constituição da identidade docente na Licenciatura em Educação Infantil em relação àquela construída no curso de Pedagogia. Pesquisas dessa natureza podem contribuir para ampliar as discussões no campo da formação de professores, especialmente no que diz respeito às concepções de formação unitária, generalista e específica.

Os dados do questionário revelam também a presença de professoras cuja formação acadêmico-profissional ocorreu em áreas específicas, como Educação Física, Artes, Música, Língua Portuguesa, Ciências Sociais e Artes Visuais. Essas trajetórias, embora minoritárias em termos numéricos, são analiticamente relevantes, pois evidenciam que o ingresso de docentes EBTT na Educação Infantil universitária não se dá exclusivamente a partir da Pedagogia ou do curso específico de Educação Infantil. Em alguns contextos institucionais, essas formações respondem à existência de cargos voltados a áreas específicas, como Educação Física e Artes, compondo equipes que ampliam as experiências educativas oferecidas às crianças.

Ao mesmo tempo, as narrativas e os dados empíricos indicam que essa configuração não é homogênea entre as UUEI. Em muitas instituições, especialmente na Educação Infantil, é comum a presença de um professor da turma responsável por desenvolver, de forma integrada, múltiplas linguagens, incluindo propostas relacionadas ao movimento, às artes e à expressão

corporal, sem o apoio sistemático de docentes especialistas. A coexistência desses diferentes arranjos institucionais aponta para modos distintos de organizar o trabalho pedagógico, nos quais a presença ou ausência de profissionais de áreas específicas produz efeitos na distribuição das responsabilidades docentes e nas possibilidades de planejamento e acompanhamento das experiências das crianças. Nesse sentido, os dados sugerem que a presença de formações em áreas específicas entre as professoras EBTT da Educação Infantil se articula a projetos institucionais e a condições concretas de funcionamento das unidades, configurando diferentes maneiras de conceber e organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil universitária. Ao mesmo tempo, a presença de profissionais formadas em áreas específicas nos remete a uma tensão já discutida no capítulo teórico. Como indicado por Nascimento (2015), muitas dessas licenciaturas não contemplam, em seus currículos, um espaço voltado às especificidades da infância.

Sobre essa temática da formação acadêmico-profissional, as Cartas Pedagógicas permitem aprofundar a compreensão de como essa formação, especialmente a graduação em Pedagogia, foi vivida e compreendida pelas professoras ao longo de seus percursos. Nas narrativas, a graduação aparece como um marco importante na constituição da identidade docente das professoras da Educação Infantil, associada à construção de referências teóricas e à ampliação da compreensão sobre o trabalho com as crianças.

Nesse percurso, a formação acadêmico-profissional aparece nas Cartas como uma possibilidade de tensionar a visão romântica ou familiar da profissão a partir do contato com o estudo teórico. Esse movimento marca, nas narrativas, uma passagem da dimensão mais pessoal para a dimensão profissional da docência. A mudança também se expressa na forma como as professoras passam a compreender a infância e o papel do professor, o que evidencia como a formação acadêmica é importante para a consolidação da identidade docente.

Na Carta Pedagógica de Lúcia (Carta 9), ao rememorar sua formação acadêmico-profissional, a professora descreve como a graduação em Pedagogia reposicionou seu modo de compreender a criança e o próprio trabalho docente. A partir de sua narrativa, é possível perceber que esse período aparece como um espaço de legitimação do conhecimento e de construção de uma nova compreensão sobre a infância. Em seu relato, a professora indica um deslocamento em relação à imagem da “tia que gosta de criança”, passando a se reconhecer como uma profissional que compreende a criança como sujeito de direitos. Esse movimento, relacionado ao contato com referenciais teóricos ao longo da graduação, modifica o modo de olhar para a criança e para o próprio trabalho docente, conferindo novos sentidos à escolha pela docência na Educação Infantil.

Lúcia (Carta 9) afirma: “Foi no curso de Pedagogia que aprendi a enxergar a criança pequena para além do cuidado, como sujeito de direitos, o que me constituiu profundamente como professora da Educação Infantil.” Em sua Carta Pedagógica, a professora situa essa aprendizagem em um percurso formativo que não ocorreu de maneira linear, iniciado no curso Normal Superior e retomado posteriormente por meio da complementação em Pedagogia. Ao narrar esse caminho, Lúcia também ressalta que tornar-se professora não é resultado de predestinação, mas uma escolha que demanda estudo, dedicação e construção contínua da carreira. Nesse sentido, sua narrativa sugere que a formação acadêmico-profissional, vivida em diferentes etapas, foi produzindo referências para interpretar a docência e para se reconhecer na Educação Infantil.

De modo semelhante, Bruna (Carta 7) retoma a formação acadêmico-profissional como referência importante para compreender o trabalho docente na Educação Infantil. Ao afirmar que “a experiência da graduação e dos estágios me mostrou que não bastava apenas gostar de criança, era preciso estudo, preparo e reflexão sobre a prática”, a professora rompe com a compreensão de uma docência baseada apenas no afeto, reconhecendo a docência como um trabalho que exige formação. Esse movimento também aparece na forma como passa a compreender a si mesma no exercício da profissão. Em sua narrativa, a graduação surge como um momento em que ela começa a perceber que trabalhar com crianças pequenas exige preparo para lidar com as situações concretas da sala de aula, o que vai dando novos sentidos ao seu modo de entender e viver a docência na Educação Infantil.

Nesse processo de formação, os estágios supervisionados fazem parte do currículo dos cursos. Embora nesta pesquisa os estágios tenham sido mencionados anteriormente quando relacionados às experiências de trabalho, aqui eles são retomados no contexto do processo de formação acadêmico-profissional. Os estágios, mencionados por oito participantes, aparecem nas Cartas Pedagógicas como espaços de experimentação e de aproximação com o cotidiano da Educação Infantil. As narrativas indicam que o contato direto com as crianças e com as situações concretas da prática favorece a articulação entre os conhecimentos discutidos na formação acadêmico-profissional e as exigências do trabalho docente. Nesse movimento, as professoras mostram em suas narrativas que a teoria passa a ser mobilizada como referência para interpretar, questionar e reorganizar a prática. Ao vivenciar esse processo, vão construindo formas de compreender a docência na Educação Infantil, o que também repercute na constituição de sua identidade docente.

De forma articulada, os relatos indicam que os estágios vividos na formação acadêmico-profissional participam da construção de modos de se reconhecer como professora da Educação

Infantil. Nesse processo, vão sendo produzidas referências que ajudam as professoras a lidar com os desafios e os aprofundamentos que surgem nas etapas seguintes da trajetória formativa.

Os dados empíricos, em diálogo com a literatura especializada, apontam que o estágio supervisionado, mais do que um requisito curricular, constitui um espaço relevante de aproximação entre formação e prática docente. Como destacam Côco, Galdino e Oliveira Vieira (2016), o contato direto com as crianças, com os profissionais da escola e com o cotidiano institucional amplia a compreensão sobre o trabalho docente e pode provocar deslocamentos na forma como as futuras professoras passam a se perceber na profissão. Nesse contexto, as licenciandas têm a oportunidade de vivenciar e analisar situações concretas da prática pedagógica na Educação Infantil.

As narrativas das participantes reforçam que o estágio não se limita à aplicação de conhecimentos teóricos, mas se configura como uma experiência formativa que mobiliza saberes e suscita questionamentos sobre o fazer docente. Nesse sentido, sugerem que o estágio supervisionado se apresenta como um espaço no qual teoria e prática se articulam, contribuindo para a constituição do ser docente atento às especificidades da Educação Infantil.

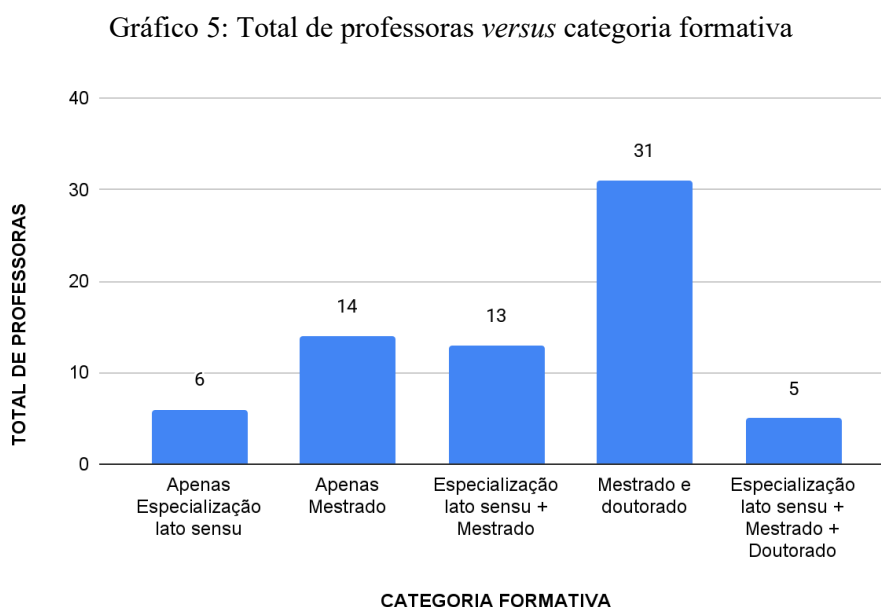
A construção do ser docente na Educação Infantil, conforme indicam os relatos analisados, não se produz apenas na prática direta com as crianças, mas envolve também processos reflexivos vinculados à formação. Vieira e Locatelli (2019) apontam que a formação ocupa um lugar importante na constituição de uma identidade profissional que se contrapõe às heranças assistencialistas e à histórica desvalorização da docência na Educação Infantil. Nessa direção, as autoras compreendem a formação acadêmico-profissional como uma dimensão relevante no processo de profissionalização das professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas.

Na continuidade do percurso formativo, a pós-graduação se articula ao eixo do ser docente como uma experiência presente nas trajetórias das professoras EBTT da Educação Infantil universitária. Na análise desenvolvida nesta pesquisa, essa etapa aparece relacionada à ampliação de repertórios teórico metodológicos, ao fortalecimento de uma postura investigativa e ao desenvolvimento de reflexões mais consistentes sobre a prática, elementos que se expressam nas narrativas produzidas pelas professoras ao longo de suas trajetórias.

No âmbito desta pesquisa, a presença da pós-graduação nas trajetórias das participantes pode ser identificada, inicialmente, a partir dos dados do questionário, que informam se as professoras realizaram ou estão realizando pós-graduação e em quais áreas esses percursos formativos se desenvolveram. As narrativas das Cartas Pedagógicas, por sua vez, quando mobilizam a experiência da pós-graduação, permitem compreender como essas formações são

significadas pelas professoras e articuladas aos modos de se reconhecer como docentes, às escolhas realizadas no cotidiano do trabalho e às leituras que constroem sobre a Educação Infantil no contexto universitário. Assim, a análise da pós-graduação neste estudo se constrói pela articulação entre dados objetivos do percurso formativo e os sentidos atribuídos a essas experiências nas narrativas produzidas pelas próprias participantes.

Os dados do questionário permitem delinear esse percurso formativo das professoras participantes da pesquisa. Do total de 69 professoras respondentes, 24 realizaram especialização *lato sensu*, 63 cursaram mestrado e 36 concluíram ou estavam cursando doutorado no momento da pesquisa. Dentre essas últimas, apenas duas professoras encontravam-se com o doutorado em andamento. Além disso, cinco professoras relataram experiência pós-doutoral. Cabe destacar que esses números não são excludentes, uma vez que muitas participantes deram continuidade a seus percursos formativos ao longo da carreira, realizando diferentes etapas de formação em momentos distintos de sua trajetória profissional. O Gráfico 5 detalha como essas formações se combinam nos percursos individuais das professoras, permitindo visualizar as diferentes configurações formativas presentes no grupo pesquisado.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do questionário aplicado às professoras participantes da pesquisa.

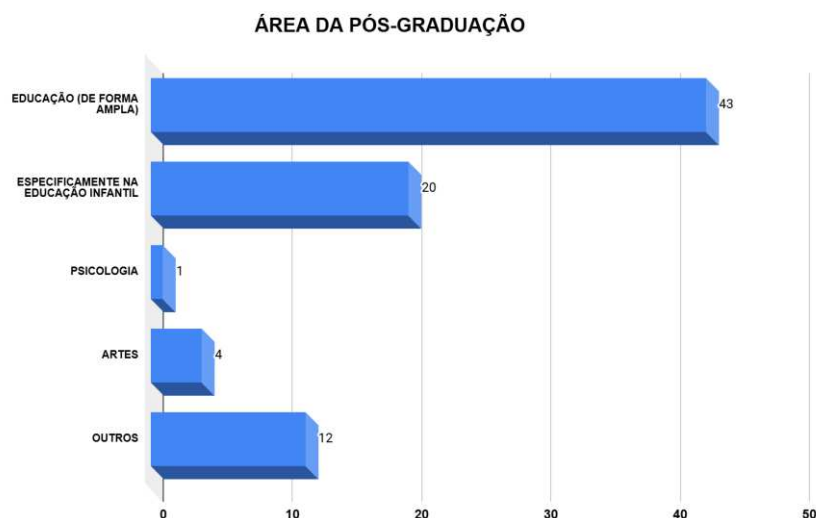
O gráfico permite visualizar os caminhos formativos percorridos pelas professoras EBT da Educação Infantil universitária participantes da pesquisa. Aparecem trajetórias que incluem apenas a especialização *lato sensu*, assim como um número significativo de professoras somente com o mestrado. Chamam atenção, as trajetórias que articulam mestrado e doutorado, que concentram o maior número de professoras, indicando que essa combinação formativa

aparece com frequência no contexto investigado. Também se observam percursos que reúnem especialização lato sensu, mestrado e doutorado, ainda que em número menor. Observando o conjunto das trajetórias, nota-se que a formação stricto sensu aparece com presença expressiva entre as professoras participantes da pesquisa. Ao mesmo tempo, os dados mostram que não há um único percurso formativo predominante, mas diferentes combinações de formação ao longo da trajetória profissional.

No que se refere à área da pós-graduação das professoras participantes, o questionário registrou um total de 75 respostas, considerando que algumas docentes cursaram mais de uma pós-graduação ao longo de suas trajetórias formativas. Do conjunto de 69 professoras colaboradoras, seis declararam ter realizado duas formações em nível de pós-graduação, o que explica a diferença entre o número de participantes e o total de respostas obtidas nessa questão. As áreas indicadas foram organizadas em opções previamente definidas no instrumento, a saber: Educação, em sentido amplo; Educação Infantil; Psicologia; Artes; e Outros. Essa organização resultou de uma escolha metodológica da pesquisadora, fundamentada no conhecimento prévio da área.

Os dados indicam que a maior parte das respostas se concentra na área da Educação, de forma ampla, com 43 registros, seguida pela área especificamente voltada à Educação Infantil, com 20 respostas. As áreas de Artes e Psicologia aparecem de forma menos frequente, com quatro e uma resposta, respectivamente. A opção Outros reuniu 12 registros, nos quais as professoras especificaram formações diversas, como Psicopedagogia, Economia Doméstica, Desenvolvimento Sustentável, Terapia Ocupacional, Saúde, Ciências Médicas e Gestão, cada uma mencionada uma vez. Essa distribuição evidencia que, embora a pós-graduação das professoras se concentre majoritariamente no campo da Educação e da Educação Infantil, há percursos pontuais que incorporam formações em outras áreas do conhecimento. Tais formações, ainda que menos frequentes, integram as trajetórias de algumas docentes e se articulam aos seus modos de compreender o trabalho docente e à constituição da identidade docente. O Gráfico 6 apresenta a distribuição das áreas de pós-graduação indicadas pelas professoras participantes.

Gráfico 6: Distribuição das áreas de pós-graduação das professoras participantes



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do questionário aplicado às professoras participantes da pesquisa.

A diversidade de áreas de pós-graduação cursadas pelas professoras participantes permite à pesquisadora levantar algumas reflexões sobre os diferentes campos formativos que podem atravessar a constituição do ser docente na Educação Infantil universitária. Quando a formação ocorre no campo da Educação, em sentido amplo, é possível considerar que ela se relaciona a debates mais gerais sobre educação, currículo, políticas educacionais e organização institucional, amplamente presentes nesse campo de estudos. Já a pós-graduação realizada especificamente na Educação Infantil tende a aproximar as professoras de discussões voltadas às infâncias, ao cuidado, à brincadeira e aos processos educativos próprios desse nível de ensino. Por sua vez, as formações realizadas em áreas afins, como Artes, Psicologia, Educação Física e Saúde, ainda que menos frequentes no conjunto dos dados, remetem a campos de conhecimento que mobilizam referenciais relacionados ao corpo, ao movimento, à linguagem, à expressividade e às relações de cuidado.

Essas observações não permitem estabelecer relações diretas ou causais entre área de formação e modos de ser professora. Ainda assim, ajudam a pensar como diferentes experiências formativas, situadas majoritariamente no campo da Educação e, em alguns casos, articuladas a outras áreas, podem participar dos processos pelos quais essas professoras vão constituindo seu modo de ser docente na Educação Infantil. Trata-se também de um aspecto que pode ser explorado em pesquisas futuras na área.

A pós-graduação aparece com frequência nas trajetórias das professoras EBTT da Educação Infantil universitária, compondo seus percursos acadêmicos profissionais ao longo da carreira. A presença de diferentes níveis de pós-graduação, bem como o acúmulo de

formações em alguns percursos, sugere que essas professoras estão inseridas em um contexto universitário em que tal formação pode ser uma exigência ou estímulo da própria carreira.

Observa-se que muitas das áreas de pós-graduação se concentram no campo da Educação, em sentido amplo, e na Educação Infantil. Esse dado pode sugerir que os investimentos formativos realizados pelas professoras dialogam, em alguma medida, com o trabalho que desenvolvem com bebês e crianças pequenas, ainda que essa relação apareça de formas distintas nas trajetórias individuais. Nesse sentido, a pós-graduação aparece como uma experiência presente nos percursos formativos dessas professoras, compondo suas trajetórias profissionais de maneiras diversas, sem indicar um percurso único ou padronizado de formação.

Observa-se, ainda, que a maioria das professoras participantes realizou formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, incluindo mestrado e doutorado, havendo também registros de experiências pós-doutorais. Esse dado permite estabelecer diálogo com estudos sobre a formação docente na Educação básica, como o de Oliveira (2019), que aponta a presença ainda reduzida de professores com formação *stricto sensu* nesse nível de ensino.

A diferença observada não pode ser compreendida apenas como resultado de decisões individuais das professoras, mas precisa ser considerada à luz das condições institucionais em que essas trajetórias se desenvolvem. No caso do magistério federal, aspectos como as exigências do cargo, a estrutura do plano de carreira, a retribuição por titulação e a possibilidade de afastamento remunerado para cursar a pós-graduação compõem um conjunto de condições que incidem sobre os percursos formativos. Essas questões serão retomadas no eixo estar na docência, quando analisamos com mais detalhe as condições institucionais do trabalho docente, incluindo as tensões apontadas nas Cartas Pedagógicas em relação às possibilidades concretas de afastamento e à conciliação entre trabalho e formação ao longo da pós-graduação.

Nas Cartas Pedagógicas, oito professoras mencionam essa etapa da formação como um momento em que novos entendimentos foram construídos e em que também ocorreram mudanças em sua forma de pensar e viver a docência. Rita (Carta 13), cuja trajetória formativa inclui doutorado na área da Educação, afirma: “A especialização e o mestrado me deram condições de compreender a Educação Infantil em sua dimensão política, ampliando meu compromisso com esse campo e fortalecendo minha identidade docente.” Vera (Carta 14), que realizou especialização *lato sensu* e mestrado na área da Educação, acrescenta: “Os aprendizados forjados no mestrado e doutorado me transformaram profundamente enquanto pessoa e professora, sobretudo na compreensão das relações étnico raciais na Educação Infantil”.

A leitura desses depoimentos sugere que a experiência da pós-graduação pode ir além da aquisição de conhecimentos meramente teóricos. Nas narrativas das professoras, essa etapa aparece associada a mudanças na maneira como passam a compreender a Educação Infantil e a si mesmas como professoras nesse campo. No relato de Rita, por exemplo, aparece com força a ideia de fortalecimento do compromisso político com a Educação Infantil. Já na narrativa de Vera, o percurso formativo parece ter contribuído para ampliar sua compreensão sobre as relações étnico raciais, aspecto que passa a dialogar com o modo como pensa o trabalho com as crianças.

Expressões como “condições de compreender” e “aprendizados forjados”, utilizadas pelas próprias professoras, podem indicar processos em que novos referenciais teóricos e novas formas de leitura da realidade vão sendo incorporados ao longo da formação. Esses movimentos parecem ampliar o modo como as professoras interpretam questões políticas e sociais presentes na Educação Infantil e se relacionam com as escolhas que fazem em seu trabalho cotidiano.

Regina (Carta 18), cuja trajetória formativa inclui mestrado e doutorado na área da Saúde, além de experiência pós doutoral, relata que seguir a carreira acadêmica em paralelo ao trabalho docente a aproximou de perspectivas críticas da Educação Física e, em especial, das ideias de Paulo Freire. Segundo ela, esse percurso a levou a repensar aspectos de sua prática pedagógica e também a revisitar a maneira como se reconhece como professora. De acordo com seu relato, “os estudos relacionados com a promoção da saúde, desenvolvidos a partir do meu doutorado, foram os que mais me aproximaram da perspectiva do cuidado”, o que a levou a elaborar propostas educativas centradas nessa dimensão. A partir dessa experiência formativa, a professora indica um deslocamento em sua forma de compreender a Educação Física, passando de uma abordagem mais centrada no esporte para uma leitura que valoriza o movimento, a expressão corporal e a comunicação.

Os dados revelam ainda que a pós-graduação, incluindo especialização, mestrado e doutorado, é narrada pelas professoras como experiência associada ao fortalecimento pessoal e profissional. Marta (Carta 4), cuja trajetória formativa inclui especialização em Psicopedagogia e Gestão e mestrado profissional na área da Educação, aponta que foi no contexto do mestrado que passou a dispor de maior vocabulário e segurança “para se posicionar em um ambiente hierárquico como a universidade”. Em sua narrativa, o acesso à pesquisa e à reflexão sistemática, vivenciado no mestrado, aparece associado à “coragem” de se impor mais no trabalho, indicando que esse percurso formativo foi experimentado como espaço de fortalecimento profissional nas disputas e negociações institucionais.

Madalena (Carta 1), cuja trajetória formativa inclui especialização em Docência na Educação Infantil, especialização em Alfabetização de Crianças e mestrado em Educação Brasileira, descreve um “divisor de águas” após uma das especializações, afirmando que “morreu a menina e nasceu a mulher que escolhe tomar suas próprias decisões profissionais e pessoais”. Em sua narrativa, essa experiência formativa é associada a um movimento de afirmação de si e de maior autonomia nas escolhas profissionais e pessoais.

Já Raquel (Carta 6), mestra e doutora em Educação, com especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais, compreende o processo de pesquisa desenvolvido no mestrado como uma “âncora reflexiva para momentos de incerteza ou desmotivação na prática”. A docente descreve a pesquisa como uma “bússola fundamental” para se reencontrar, evidenciando um modo de se reconhecer como professora em que a reflexão investigativa ocupa lugar central na orientação de sua ação pedagógica.

Esse movimento de emancipação e de aproximação entre diferentes dimensões da identidade docente também aparece na narrativa de Sônia (Carta 17). A professora relata que as perguntas que surgiam no cotidiano do trabalho com as crianças foram impulsionando sua participação em atividades de pesquisa e extensão. Ao longo desse percurso, ela passa a se reconhecer de maneira mais ampla. Em suas palavras, esse processo a constituiu como uma “professora-questionadora-pesquisadora-inventiva”. Seu relato sugere que, quando a docência se articula com processos de formação continuada em nível de pós-graduação, ensino e pesquisa deixam de aparecer como campos separados e passam a se entrelaçar no próprio modo de pensar e realizar o trabalho educativo.

A inserção de professoras da Educação Infantil no contexto universitário coloca diante delas o desafio de conciliar um trabalho voltado às infâncias com a necessidade de se aproximar de uma cultura acadêmica marcada pela produção de conhecimento científico. Nesse percurso, a pós-graduação aparece como uma experiência que pode favorecer a participação mais sistemática em processos de pesquisa que dialogam com as práticas e os saberes produzidos no cotidiano da Educação Infantil. Em vez de reforçar uma separação entre teoria e prática, a formação *stricto sensu* pode abrir espaço para o desenvolvimento de uma postura investigativa que emerge das experiências vividas na escola e das interações cotidianas com as crianças.

A complexidade dessa articulação também aparece na narrativa de Zilda (Carta 5). Ao refletir sobre sua pesquisa de mestrado, a professora observa que a relação entre formação e trabalho docente não acontece de forma linear, como se a formação definisse sozinha os rumos do que ocorre na prática. Em seu relato, essas duas dimensões se alimentam continuamente. As experiências vividas no cotidiano da escola levantam questões que retornam à formação e à

pesquisa, enquanto os estudos ajudam a olhar novamente para a prática. Essa compreensão se aproxima da noção de desenvolvimento profissional ecológico discutida por Oliveira Formosinho (2009), que chama atenção para o modo como saberes acadêmicos e desafios do cotidiano escolar se influenciam mutuamente, abrindo possibilidades para que a professora interprete e reorganize seu próprio trabalho com as crianças.

As narrativas presentes nas Cartas Pedagógicas sugerem que essa experiência formativa pode favorecer movimentos de releitura das vivências, de organização dos conhecimentos construídos na prática e de elaboração de saberes situados nesse campo. A depender da área de concentração escolhida, a pós-graduação pode ampliar o repertório teórico e metodológico das professoras, dialogando com a maneira como compreendem o trabalho educativo, interpretam o contexto em que trabalham e revisitam suas formas de ensinar e aprender. Nesse processo, a formação também pode participar dos modos pelos quais vão se constituindo como professoras ao longo da trajetória profissional.

Nessa trajetória, a identidade docente pode ser pensada como um processo em movimento, atravessado pelas formações realizadas, pelas condições institucionais e pelas leituras que cada professora faz de si mesma e de seu trabalho. Ser professora da Educação Infantil no ambiente universitário parece envolver também a necessidade de refletir sobre os sentidos da docência e da pesquisa nesse contexto, considerando que o conhecimento científico pode dialogar com as experiências vividas com as crianças e com os contextos pedagógicos em que elas estão inseridas.

Nesse percurso, a formação docente pode ser compreendida como um processo contextualizado, ecológico e colaborativo, no qual a reflexão sobre a prática e o pertencimento ao coletivo favorecem movimentos de mudança, conforme propõe Oliveira Formosinho (2009). Na mesma direção, Nóvoa (2009) afirma que o professor se forma “no e pelo exercício da profissão”, chamando atenção para o fato de que os saberes produzidos na experiência estão profundamente ligados aos modos pelos quais os professores vão se constituindo ao longo da trajetória profissional. É a partir dessa perspectiva que situamos a noção de formação em contexto. Trata-se de um processo que ultrapassa ações pontuais de capacitação e que se constrói nas interações, nas rotinas e nos desafios do trabalho cotidiano, configurando-se como um espaço permanente de aprendizagem profissional.

À luz desse conceito, pode se considerar que a pós-graduação *stricto sensu*, quando realizada por uma professora que já está inserida profissionalmente, pode aproximar-se de experiências de formação em contexto, sobretudo quando dialoga com o cotidiano do trabalho. No entanto, essa aproximação não ocorre de forma automática. O fato de a professora da

carreira EBTT cursar a pós graduação na mesma universidade em que trabalha não garante, por si só, que a pesquisa desenvolvida dialogue diretamente com a unidade de Educação Infantil.

Ao discutir essa questão, Oliveira (2019) chama atenção para um distanciamento histórico e estrutural entre escola e universidade. Segundo a autora, esse afastamento não pode ser explicado pela falta de interesse dos professores da Educação Básica, mas está relacionado ao modo como os próprios programas de pós-graduação se organizam institucionalmente. Fatores como a lógica acadêmica fortemente orientada para a produção científica, a escassez de políticas públicas que incentivem uma aproximação mais sistemática e a limitada valorização de pesquisas que se originam do cotidiano escolar fazem com que, em muitos casos, o conhecimento produzido não retorne à prática docente de maneira mais direta, o que tende a limitar o potencial da pós-graduação como formação continuada situada.

Nas narrativas analisadas nesta pesquisa, entretanto, essa relação parece aparecer de outra forma. Muitas professoras EBTT realizaram suas especializações, mestrados ou doutorados quando já estavam trabalhando na Educação Infantil universitária. A localização dessas unidades no interior da universidade, somada à participação das docentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, parece ter criado condições para que algumas reflexões produzidas na pós-graduação dialogassem com os desafios do trabalho com bebês e crianças pequenas. Nesse cenário, a pós-graduação pode, em certos casos, aproximar-se de experiências de formação em contexto.

A análise das Cartas Pedagógicas sugere a presença de processos formativos vinculados ao contexto de trabalho. As narrativas indicam que, ainda que cursos, oficinas e parcerias com universidades contribuam para o diálogo profissional, muitas aprendizagens parecem ganhar sentido nas relações cotidianas com as crianças e nas demandas concretas do trabalho pedagógico.

Cinco professoras fazem referência a esses espaços formativos como momentos importantes de troca ao longo da trajetória profissional. Neusa (Carta 15), por exemplo, relata: “Os cursos de formação ao longo da carreira funcionaram como espaços de troca e de fortalecimento, especialmente nos momentos mais difíceis”. Bruna (Carta 7) também menciona essas experiências ao afirmar: “As formações realizadas em parceria com universidades foram fundamentais para renovar minha prática e me ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano”. Nas narrativas, esses espaços aparecem associados a momentos de conversa, partilha de experiências e busca conjunta por caminhos para lidar com as questões que surgem no dia a dia do trabalho com as crianças.

Para além das trocas pedagógicas e dos diálogos no campo do conhecimento, a formação continuada também aparece nas narrativas como uma forma de permanecer e se afirmar na carreira EBTT. Ângela (Carta 11), que percorreu um longo caminho de estudos e de trabalho, relata que a busca por continuar se qualificando tem sido o seu “modo de atuação e vida há mais de vinte anos”. Em seu relato, a formação não aparece apenas como obtenção de títulos ou certificações. Ela surge como um modo de ser docente diante das complexidades, das exigências institucionais e, muitas vezes, das invisibilidades presentes no cotidiano universitário.

Essa dimensão presente nos dados dialoga com as reflexões de Diniz-Pereira (2019) e Côco (2009), que chamam atenção para a relação entre desenvolvimento profissional e condições concretas de trabalho. A partir dessa perspectiva, a formação continuada também pode ser compreendida como um espaço em que a professora encontra apoio para sua permanência na carreira e seguir elaborando sentidos como se percebe enquanto docente EBTT.

Esse processo também aparece associado a movimentos de reaprendizagem no cotidiano, especialmente entre professoras que precisaram reorganizar seus modos de trabalhar ao ingressarem na Educação Infantil universitária. Joana (Carta 3) relata que precisou “reaprender a brincar” ao assumir uma turma em 2014, reconhecendo que a docência com crianças pequenas envolve saberes e sensibilidades específicas, como a abertura ao lúdico, a atenção aos gestos e a disposição para reconhecer as crianças como parceiras nas experiências educativas.

Movimento semelhante aparece na narrativa de Regina (Carta 18), que afirma ter se sentido “realmente preparada” apenas após muitos anos de experiência, quando a perspectiva do cuidado passou a dialogar com os referenciais teóricos que vinha estudando. Esse processo parece ter contribuído para deslocar sua compreensão sobre si mesma, passando de uma identidade vinculada à Educação Física para uma identificação mais ampla com a docência na Educação Infantil.

Outra dimensão importante desse reaprender aparece associada à escuta das crianças. Nesse processo, o planejamento deixa de ser apenas uma exigência institucional e passa a constituir um espaço de reflexão sobre o cotidiano. Teresa (Carta 10) expressa essa compreensão ao afirmar que a observação atenta das brincadeiras e das necessidades das crianças é fundamental para orientar o replanejamento e direcionar suas ações pedagógicas. Sua narrativa sugere que a escuta e a observação podem se transformar em fontes importantes de aprendizagem profissional.

Assim, o ser docente na Educação Infantil aparece atravessado por aprendizagens que se constroem no cuidado e no encontro cotidiano com as crianças. É nesse espaço de interação, em que ensinar e aprender se entrelaçam, que muitas professoras vão elaborando novos sentidos para sua prática e para si mesmas como docentes, reconstruindo continuamente seus modos de ser professora na Educação Infantil universitária.

#### **4.5 A identidade profissional da professora EBTT em sua vida universitária**

A identidade da professora EBTT que trabalha na Educação Infantil universitária constitui-se, a partir das narrativas analisadas e do diálogo com a literatura, como um campo singular marcado por tensões específicas. As Cartas Pedagógicas indicam que, diferentemente das professoras inseridas em redes municipais ou privadas, a professora EBTT é convocada a articular o trabalho cotidiano com bebês e crianças pequenas, que envolve cuidado direto e presença corporal, com as atribuições próprias da carreira federal, que incluem ensino, pesquisa, extensão e participação em instâncias de gestão.

Essa configuração produz uma identidade profissional atravessada por deslocamentos permanentes. Não se trata apenas da soma de funções, dimensão que será examinada no eixo Estar na Docência, mas de uma reorganização do modo como a professora se reconhece no interior da universidade. A professora EBTT passa a exercer o trabalho docente em um espaço institucional no qual predominam critérios associados à produção acadêmica, sendo constantemente desafiada a afirmar a centralidade da infância nesse contexto.

Nesse cenário de disputas simbólicas, o relato de Cenira (Carta 2) oferece um elemento importante para compreender como essas tensões aparecem no cotidiano institucional. Ao recordar sua trajetória, a professora relata que, em determinados momentos, as docentes da Educação Infantil chegaram a ser referidas, de forma pejorativa, como o “baixo clero” da universidade. Essa expressão ajuda a compreender o esforço constante realizado pelas professoras EBTT para afirmar que o cuidado cotidiano com bebês e crianças também constitui um campo legítimo de investigação e produção de saberes. A identidade profissional, nesse contexto, vai se construindo em meio à necessidade de lidar com um certo desprestígio que o ambiente acadêmico tradicional pode atribuir à educação das infâncias, especialmente quando comparada ao Magistério Superior.

O relato de Marta (Carta 4) evidencia esse processo ao descrever o impacto de seu ingresso no cargo. Ao narrar o contato com avaliações, comissões, orientações e sistemas institucionais, a professora explicita que o trabalho na carreira EBTT exige a incorporação de

práticas acadêmicas que historicamente não compunham o cotidiano da Educação Infantil. Esse movimento redefine seu lugar na instituição, ampliando suas responsabilidades e exigindo uma atuação que ultrapassa o espaço da sala de referência das crianças.

Essa articulação não é vivida de forma passiva. Ângela (Carta 11) e Priscilla Basílio (Carta 17) relatam que a coordenação de projetos, a participação em grupos de pesquisa e a orientação de estudantes passaram a integrar sua compreensão do trabalho docente. Nessas narrativas, a pesquisa deixa de ser percebida como uma exigência externa e passa a orientar o modo como as professoras observam as crianças, planejam as propostas e interpretam o cotidiano institucional. O trabalho docente amplia-se, incorporando a produção de conhecimento como parte do exercício profissional na Educação Infantil universitária.

Ao mesmo tempo, essa ampliação gera conflitos. Joana (Carta 3) relata que as demandas administrativas e de gestão, intensificadas pela escassez de pessoal técnico, disputam tempo e atenção com o trabalho direto com as crianças. Ao afirmar que o tempo dedicado aos sistemas institucionais altera seu estar com as crianças, a professora expressa uma tensão que ultrapassa a organização da agenda. Trata-se de um conflito que incide sobre a forma como se reconhece como professora, revelando o esforço permanente para preservar a centralidade da infância em meio às exigências institucionais.

Essa dimensão de conflito, que envolve tanto aspectos subjetivos quanto institucionais, aparece com força na narrativa de Madalena (Carta 1). Ao refletir sobre o trabalho em uma unidade universitária reconhecida na área, a professora questiona a visão externa, muitas vezes idealizada, de que ali seria um “lugar mágico onde dá tudo certo”. Em sua escrita, ela descreve o esforço permanente para equilibrar o tempo dedicado às crianças, marcado pelo cuidado e pela presença afetiva, com o turno voltado à pesquisa e às orientações acadêmicas. Ao afirmar que a exigência de sustentar um “perfil de pesquisadora” consome energia física e emocional, a docente reivindica “o direito de ser humana” diante da expectativa de corresponder ao modelo de uma profissional sempre impecável. Tensão semelhante aparece na Carta Pedagógica de Bruna (Carta 7). A professora chama atenção para a complexidade de viver, no cotidiano, as demandas da carreira EBTT, em que o desejo de manter uma produção acadêmica consistente muitas vezes se encontra com o desgaste produzido pelo trabalho diário em uma sala de aula marcada por múltiplas demandas e pela necessidade de atender processos de inclusão.

Essas tensões dialogam com as análises de Rocha e Prado (2021), que apontam a identidade da professora EBTT como um perfil em construção no interior das universidades federais. As autoras indicam que os critérios de reconhecimento na carreira frequentemente privilegiam indicadores acadêmicos, o que impõe desafios às professoras da Educação Infantil,

cuja especificidade do trabalho nem sempre é plenamente reconhecida. Nesse contexto, afirmar-se professora de crianças pequenas implica disputar sentidos sobre o que é valorizado no espaço universitário.

As Cartas Pedagógicas mostram que a manutenção da unidade entre cuidar e educar constitui um elemento central dessa afirmação profissional. Para as professoras, o cuidado não aparece como atividade secundária, mas como parte indissociável do trabalho docente na Educação Infantil. Lúcia (Carta 9) explicita que compreender o cuidar e o educar como uma unidade reorganiza seu modo de trabalhar. Sua autoridade profissional não se apoia apenas na titulação acadêmica, mas na capacidade de observar as crianças, acolher suas necessidades e atribuir sentido pedagógico às ações cotidianas.

Essa compreensão é reafirmada por Neusa (Carta 15), Rita (Carta 13), Bruna (Carta 7) e Zilda (Carta 5). Em seus relatos, a atenção aos gestos, aos vínculos e às formas de interação aparece como um elemento que distingue o trabalho da professora da Educação Infantil no espaço universitário.

Dessa forma, a identidade da professora EBTT na Educação Infantil universitária constitui-se na articulação entre exigências acadêmicas e compromisso com o trabalho com as crianças. Trata-se de uma identidade construída no enfrentamento cotidiano das tensões institucionais e na afirmação da infância como eixo central do trabalho docente. Ao equilibrar as demandas da carreira com a centralidade do cuidado e da educação, essas professoras redefinem o significado de ser docente na universidade, abrindo possibilidades para mostrar que a produção de conhecimento acadêmico também nasce e se fortalece no tapete da sala, em meio ao convívio direto com os bebês e as crianças pequenas.

#### **4.6 Síntese do percurso: entre o ser docente e o estar na docência**

Ao longo deste capítulo, buscamos compreender o ser docente das professoras EBTT das UUEI com ênfase em como se constitui a identidade dessas professoras. O percurso analítico mostrou que tornar-se professora é um processo que se constrói ao longo do tempo. As memórias de infância, as influências familiares, as experiências pessoais, os caminhos percorridos na formação e os trabalhos realizados antes da entrada na universidade aparecem, nas narrativas, como dimensões que nos ajudam a pensar sobre esse processo de constituição da identidade docente. Os dados foram nos indicando que a identidade docente na Educação Infantil universitária vai sendo construída em meio a deslocamentos, tensões e reafirmações presentes nas trajetórias das professoras.

Neste momento do texto, torna-se importante retomar uma premissa apresentada na introdução e no referencial teórico desta pesquisa: a integração entre o ser docente e o estar na docência. A separação dessas dimensões em eixos analíticos distintos responde a uma escolha metodológica. Trata-se de uma forma de organizar a análise e dar visibilidade às especificidades que emergiram dos dados em cada conjunto temático. No entanto, o cotidiano do trabalho docente não se organiza dessa maneira fragmentada. O ser docente ganha forma justamente nas condições concretas em que o trabalho acontece.

A discussão sobre a formação docente, tratada neste primeiro eixo como elemento importante na constituição da identidade profissional dos professores, ajuda a perceber essa relação. Ao situarmos as reflexões sobre a formação acadêmico-profissional e formação continuada no eixo do ser docente, não estamos sugerindo que essas experiências estejam separadas do estar na docência e nem estamos classificando-as como exclusivamente ser docente. As narrativas mostram que o modo como a professora se reconhece na profissão e amplia sua formação está diretamente ligado às condições institucionais, ao tempo disponível para estudo e às oportunidades oferecidas pela universidade. A formação aparece, assim, ao mesmo tempo como parte da experiência subjetiva da professora e como algo que depende das condições concretas de trabalho.

Reconhecer essa relação entre as duas dimensões abre caminho para o próximo capítulo. Depois de apresentar os percursos de vida, formação e construção identitária dessas professoras, o olhar da pesquisa se volta agora para o contexto em que essa identidade se expressa no cotidiano. No capítulo seguinte, a análise se concentra no que denominamos de eixo Estar na docência, buscando compreender as condições materiais de trabalho, a infraestrutura disponível, os arranjos da carreira e as diferentes demandas que compõem o trabalho docente nas UUEI. A intenção é discutir sobre elementos objetivos e subjetivos que permeiam o estar na docência EBTT.

## CAPÍTULO 5: ESTAR NA DOCÊNCIA

Neste capítulo, discutiremos as condições que estruturam o trabalho das professoras EBTT das UUEI. Em diálogo com Diniz-Pereira (2015), compreendemos que essa dimensão envolve aspectos relacionados à condição do trabalho docente. A partir desta discussão, e com base nos dados da pesquisa, este capítulo também contempla a prática docente, entendida aqui como um elemento importante para a compreensão do estar na docência no contexto investigado. Interessa analisar os aspectos estruturais, materiais e institucionais que não se vinculam apenas à vontade individual das professoras, mas que estabelecem possibilidades e limites concretos para o exercício profissional. Interessa, ainda, examinar aspectos da prática docente das professoras EBTT que trabalham nas UUEI, tal como emergem dos dados produzidos na pesquisa. Elementos materiais e organizacionais, como “o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares” (Diniz-Pereira, 2015, p. 144) participam da estruturação do trabalho docente.

No eixo estar na docência vamos abordar as condições institucionais, organizacionais e relacionais que configuram o trabalho das professoras participantes dessa pesquisa. Este capítulo também foi construído a partir da articulação entre dois conjuntos de dados produzidos na pesquisa: os questionários, que permitiram mapear dimensões estruturais como tempo, carreira, salário e infraestrutura; e as Cartas Pedagógicas, que possibilitaram acessar as experiências vividas e os sentidos atribuídos ao trabalho docente.

Para fins de organização analítica, o capítulo está estruturado em quatro seções que se articulam entre si. Na primeira, intitulada As condições do trabalho docente na Educação Infantil Universitária, examinamos a base material em que se realiza o trabalho das professoras. A análise considera o tempo de carreira, a infraestrutura das unidades e o salarial. A segunda seção, Prática docente das professoras EBTT, volta-se para a dinâmica do cotidiano de trabalho. Nela, discutimos a especificidade de uma carreira que envolve ensino, pesquisa, extensão e gestão. Na sequência, em Tensões do Cotidiano, Relações de Poder e Resistências, analisamos os efeitos do modo de organização do trabalho. A discussão aborda o acúmulo de funções, os processos de adoecimento e as hierarquias institucionais presentes no interior das universidades, ao mesmo tempo em que busca evidenciar as formas coletivas de enfrentamento e organização construídas pelas professoras. Por fim, a seção Realização, Valorização e Permanência no Trabalho Docente EBTT aborda a realização, a valorização e a permanência dessas professoras no trabalho docente EBTT. Nessa discussão, analisamos como essas dimensões se apresentam

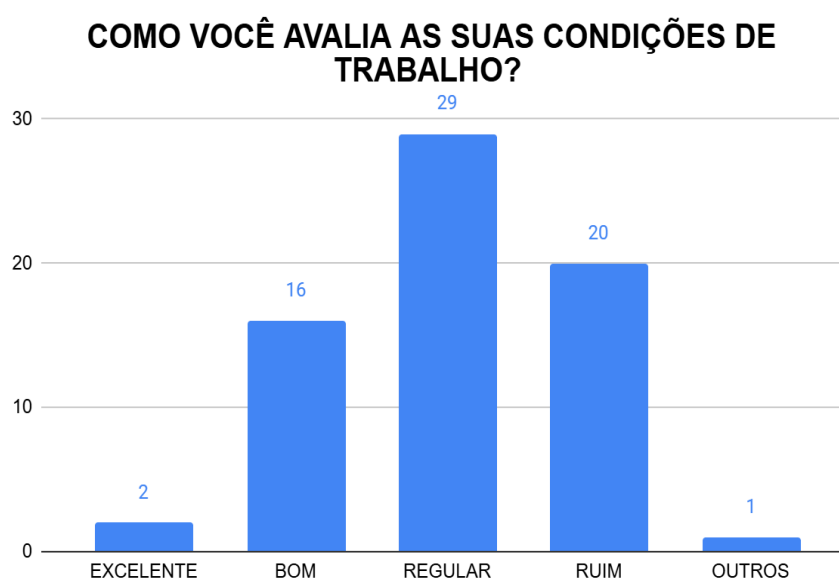
em suas experiências de trabalho e nos sentidos atribuídos à docência na Educação Infantil pública.

### 5.1 Condições materiais do trabalho docente na Educação Infantil universitária

Compreender o estar na docência das professoras EBTT exige situar as condições materiais em que esse trabalho se realiza. Nosso olhar, nesta seção, volta-se para a infraestrutura das UUEI e para as condições materiais que atravessam o exercício profissional. Por se tratar de um espaço universitário, pode haver a expectativa de que essas instituições disponham de excelente estrutura física. No entanto, cabe perguntar se essa é, de fato, a realidade vivida por todas as professoras EBTT do país. Falamos, aqui, do espaço físico necessário não apenas ao trabalho pedagógico com as crianças, mas também às atividades com as famílias, às ações de pesquisa e extensão e, em alguns casos, às demandas administrativas. A infraestrutura, os recursos disponíveis e o salário compõem essa realidade, pois estabelecem limites e possibilidades para o trabalho docente nas Unidades Federais de Educação Infantil.

Com o objetivo de compreender essa dimensão material, o questionário incluiu uma questão específica por meio da qual as professoras avaliaram suas condições de trabalho, considerando o espaço físico, o mobiliário e os recursos pedagógicos, a partir de categorias predefinidas.

Gráfico 7: Avaliação das condições de trabalho



Fonte: Elaboração própria.

Os dados do Gráfico 7 mostram que a avaliação das condições de trabalho se concentra, sobretudo, nas classificações “regular” e “ruim”. Do conjunto de respondentes, 29 professoras avaliaram suas condições de trabalho como regulares e 20 como ruins. As avaliações positivas aparecem em menor número, com 16 registros na categoria “bom” e apenas duas respostas na categoria “excelente”. Há, ainda, um registro na opção “outros”, em que a professora chama atenção para a diversidade interna dessas condições ao afirmar que “algumas das condições citadas são regulares, outras bem ruins”.

Esses dados numéricos podem ser compreendidos de forma mais ampla a partir das Cartas Pedagógicas. Em um extremo, Madalena (Carta 1) descreve um ambiente favorável, com “sala ampla, áreas diversificadas, materiais disponíveis para o desenvolvimento das propostas, parque extenso e contato com a natureza”. A partir de seu relato, é possível compreender que a arquitetura escolar atua como aliada, ao criar condições que favorecem o trabalho com as crianças. Na mesma direção, Joana (Carta 3) reconhece que a estrutura da instituição em que trabalha é superior à encontrada em outras redes pelas quais já passou. Segundo a professora, essa estrutura lhe oferece segurança para desenvolver suas atividades no trabalho docente EBTT.

Em contraste, relatos sobre más condições de trabalho evidenciam o descompasso entre a expectativa em torno de uma instituição federal e a realidade vivida. Marta (Carta 4) narra a ausência de condições básicas de trabalho ao ingressar na carreira. Seu relato expõe o que pode ser compreendido como uma invisibilização do trabalho docente relacionado às demandas que extrapolam a sala de aula, como planejamento e atendimento:

Primeiramente, quando cheguei como EBTT ao Departamento [...] <sup>25</sup>, não havia sala disponível para mim e para minhas colegas EBTTs. Éramos 4. Existia apenas uma única sala na qual ficávamos nós 4 EBTTs e mais 2 Técnicas em Assuntos Educacionais. Não tínhamos computadores em bom funcionamento (eram doados), não tínhamos impressora e nem armários. Saliento que essa sala, pelo seu tamanho, poderia comportar no máximo duas pessoas. Ficávamos todas amontoadas, sem espaço físico e sem possibilidades de tratarmos assuntos particulares com familiares das crianças atendidas e alunos da graduação (Marta, Carta 4).

A situação descrita por Marta restringe a autonomia profissional e compromete as condições de realização do trabalho docente, ao dificultar atendimentos reservados às famílias e aos estudantes de graduação. A partir de Oliveira e Assunção (2010), compreendemos que circunstâncias dessa natureza tendem a permanecer pouco visíveis para a gestão institucional,

---

<sup>25</sup> A identificação do departamento foi suprimida nesta transcrição para preservar o anonimato da participante e resguardar o sigilo da pesquisa.

ainda que produzam efeitos diretos no cotidiano de trabalho. Cabe registrar que a professora EBTT não trabalha apenas diretamente com a criança, pois também necessita de espaço para atividades de planejamento, pesquisa, extensão e orientação de estudantes de graduação. A ausência dessas condições pode revelar um reconhecimento ainda restrito da complexidade que caracteriza essa carreira.

A experiência relatada por Lúcia (Carta 9) expressa uma situação de fragilidade institucional associada à responsabilização individual da professora. No Colégio de Aplicação em que trabalha, a docente descreve a insuficiência de estrutura física e de materiais, o que a levou a utilizar recursos próprios para assegurar o funcionamento da sala. Em seu relato, Lúcia afirma que chegou a considerar a exoneração, decisão que não se concretizou em razão da remuneração da carreira EBTT: “Eu só não exonerei pelo valor do salário da carreira EBTT. E isso é muito triste e difícil de se admitir”. O depoimento explicita uma contradição presente nessa experiência de trabalho, na qual a remuneração contribui para a permanência na carreira, ao passo que a precariedade das condições materiais compromete o exercício do trabalho docente. Cabe destacar que esse desejo de exoneração não decorreu apenas das más condições físicas. Ainda assim, sua fala permite compreender que essas condições tiveram peso relevante na produção desse desejo.

Esses relatos podem ser compreendidos como expressões de um contexto político mais amplo de financiamento do Ensino Superior. A análise da falta de espaço físico e de materiais exige considerar o cenário de prolongada restrição fiscal e de diminuição sistemática dos recursos destinados às universidades federais ao longo da última década. Como aponta Amaral (2023), a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95/2016 instaurou um processo de desfinanciamento generalizado que deteriorou os orçamentos das instituições públicas. Essa precarização se intensifica porque a expansão do atendimento não foi acompanhada pelo repasse proporcional de verbas, o que resultou em perda real do valor aplicado por estudante e em quedas expressivas nos investimentos em infraestrutura (Amaral; Silva Junior; Salles, 2025). Por estarem inseridas nessas instituições, as Unidades de Educação Infantil vivenciam de forma direta os efeitos desse desinvestimento crônico. A escassez de recursos se expressa na insuficiência de salas, de técnicos administrativos e de apoio especializado.

A tensão entre a necessidade de investimento e a política de contenção de gastos tem afetado de forma intensa a capacidade de funcionamento dessas unidades. O encerramento do espaço físico da Creche Francesca Zácara Faraco, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2022, após um período prolongado de dificuldades estruturais, e a restrição do atendimento no Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) da Universidade Federal de

Viçosa (UFV) expressam a gravidade desse cenário. No caso do LDI, os efeitos dessa precarização aparecem na ausência de vagas para o berçário nos dois últimos editais de ingresso, o que sinaliza impactos diretos na estrutura institucional e na redução do atendimento à comunidade.

A análise permite compreender que a precariedade da infraestrutura afeta a dignidade profissional e restringe a autonomia docente. A partir de Tardif e Lessard (2014), compreendemos que a base material e organizacional da instituição condiciona fortemente as possibilidades do trabalho do professor. Nesse contexto, parte da energia que poderia ser direcionada às práticas pedagógicas passa a ser mobilizada na busca por soluções improvisadas ou na defesa da própria continuidade da unidade. Os dados permitem compreender, em diálogo com Oliveira e Assunção (2010), que as condições materiais constituem a base objetiva da atividade e integram de modo decisivo o estar na docência.

## **5.2 Salário e carreira das professoras EBTT da Educação Infantil**

Nesta seção, analisamos o salário recebido pelas professoras EBTT, a posição ocupada na carreira e elementos do contexto doméstico informados no questionário, como renda familiar e responsabilidade pelo provimento do domicílio. Esses aspectos integram o estar na docência, pois interferem nas condições materiais de vida e no modo como as professoras descrevem a permanência e o trabalho na Educação Infantil.

Embora a literatura diferencie salário, vencimento e remuneração, nesta pesquisa optou-se pelo uso do termo salário, por ser a expressão mais recorrente entre as próprias professoras. Camargo (2010) observa que, mesmo no serviço público, há dificuldades na compreensão da composição técnica dos rendimentos, sendo frequente o uso desses termos de forma imprecisa. Para o autor, salário corresponde à retribuição pelo tempo de trabalho; vencimento refere-se à retribuição pelo exercício de cargo público com valor fixado em lei; e remuneração diz respeito ao conjunto de parcelas financeiras vinculadas ao exercício da função, incluindo vencimento e vantagens legais (Camargo, 2010). Ao registrar essa distinção, não pretendemos deslocar a análise para um debate jurídico, mas explicitar a escolha terminológica adotada, mantendo coerência com a forma como as participantes se referem a seus rendimentos.

Embora a temática da carreira e da remuneração não tenha ocupado lugar de destaque nas Cartas Pedagógicas, ela aparece pontualmente em algumas narrativas, o que permite reconhecê-la como uma dimensão presente, ainda que pouco desenvolvida no plano discursivo. Os dados do questionário possibilitaram aprofundar essa discussão e tornaram mais visíveis os

modos pelos quais a estrutura da carreira EBTT e a política remuneratória atravessam o cotidiano profissional, mesmo quando não são mencionadas diretamente pelas professoras.

No questionário, solicitou-se que as participantes informassem o valor do salário líquido mensal. A opção por essa medida busca aproximar a análise do montante efetivamente disponível para as despesas pessoais e familiares. Nessa direção, compreendemos que o salário bruto não expressa com precisão a capacidade real de consumo, uma vez que inclui descontos obrigatórios incidentes sobre a folha de pagamento. Entre as deduções mais recorrentes para esse grupo estão o Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF) e a contribuição para o Plano de Seguridade Social do Servidor (PSS), cujas alíquotas variam conforme a faixa de rendimento e interferem no valor final destinado à manutenção da família<sup>26</sup>.

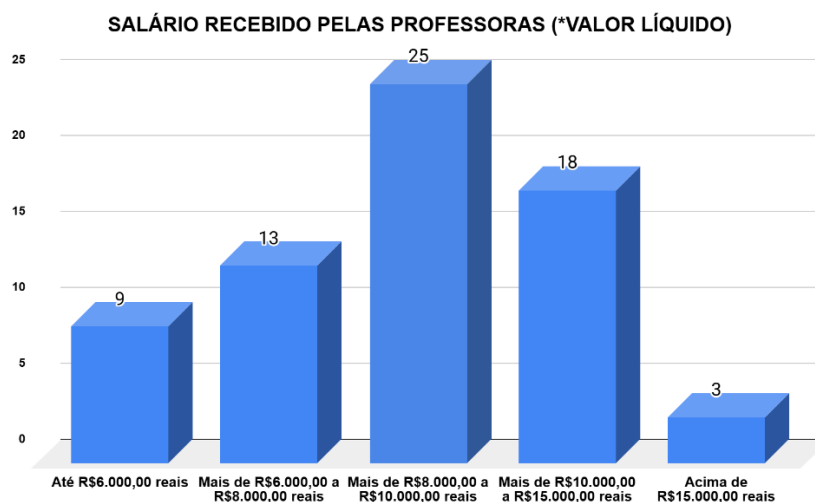
Para explicitar a relevância dessa distinção, registramos um exemplo apresentado por uma professora colaboradora da pesquisa, com base em um contracheque de fevereiro de 2024. Nesse mês, a docente informou salário bruto de R\$ 11.005,73. Após descontos de R\$ 1.805,38 referentes ao imposto de renda e de R\$ 908,85 relativos ao plano de seguridade, o valor líquido recebido foi de R\$ 8.291,50. Esse registro mostra que a diferença entre o valor bruto e o valor líquido pode ultrapassar R\$ 2.700,00 mensais, com impacto direto no orçamento doméstico. A mesma professora declarou ser a principal responsável pela renda familiar e expressou insatisfação com o salário recebido, relacionando essa avaliação às responsabilidades financeiras assumidas no cotidiano.

Em relação ao salário líquido recebido, 68 professoras responderam à questão, já que uma participante optou por não informar esse dado. Observa-se maior concentração na faixa de mais de R\$ 8.000,00 a R\$ 10.000,00, indicada por 25 professoras. Em seguida, aparece a faixa de mais de R\$ 10.000,00 a R\$ 15.000,00, mencionada por 18 professoras. Outras 13 professoras declararam receber entre mais de R\$ 6.000,00 e R\$ 8.000,00. Nove professoras informaram rendimento líquido de até R\$ 6.000,00. A faixa acima de R\$ 15.000,00 foi mencionada por três professoras. Esses dados estão representados no Gráfico 8.

---

<sup>26</sup> Os descontos incidentes sobre a remuneração dos servidores públicos podem ser consultados no Portal da Transparência, plataforma governamental de acesso público a informações e dados sobre a gestão pública e financeira do Estado (Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br>). Ressalta-se, contudo, que o exame detalhado dessas alíquotas não constitui foco analítico desta pesquisa.

Gráfico 8: Salário recebido pelas professoras



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Cabe lembrar que as respostas se referem ao valor líquido. Nesta etapa, não realizamos uma comparação detalhada entre salário bruto e líquido, pois o interesse do questionário foi registrar o valor que as participantes percebiam como efetivamente disponível. Ainda assim, reconhecemos que bases públicas, como o Portal da Transparência, podem subsidiar aprofundamentos, caso esse movimento venha a ser desenvolvido em pesquisas futuras.

Quando indagadas, no questionário, sobre a satisfação com o salário recebido, 68 professoras responderam à questão, considerando o total de 69 participantes da primeira etapa da pesquisa e o registro de uma não resposta. Entre as respondentes, 37 declararam estar satisfeitas, enquanto 27 afirmaram estar insatisfeitas. Outras quatro professoras assinalaram a opção “outros”, indicando avaliações que não se enquadraram diretamente nas alternativas fechadas. As respostas abertas vinculadas a essa opção apresentam justificativas distintas. Uma professora afirmou que, em comparação com os salários de docentes que trabalham na prefeitura ou no estado, o salário no cargo EBTT pode ser considerado satisfatório, mas ressaltou que ele não acompanha a inflação e demanda reajustes. Outra indicou estar parcialmente satisfeita, sem detalhar outros elementos. Também aparece a menção direta às perdas salariais nos últimos anos. Esses registros permitem compreender que parte das professoras articula a comparação com outras redes a ressalvas sobre o valor do salário ao longo do tempo.

Como uma das professoras participantes da pesquisa registrou que, em comparação com os salários de docentes que trabalham nas redes municipais ou estaduais, a remuneração no cargo EBTT pode ser considerada satisfatória, torna-se pertinente situar o leitor, ainda que

brevemente, em uma comparação entre os salários praticados na Educação Infantil em diferentes redes de ensino. A análise da remuneração das professoras da Educação Infantil exige, inicialmente, o reconhecimento de um limite relevante no campo das pesquisas educacionais. Nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e do *Google Acadêmico*, não foram identificados estudos recentes que tenham tomado o salário de professoras da Educação Infantil como objeto central de investigação. As produções localizadas, em sua maioria publicadas há mais de uma década, abordam a remuneração docente de forma agregada, no âmbito da Educação Básica, ou concentram-se sobretudo nas redes estaduais e municipais. Ainda assim, esses estudos oferecem elementos importantes para situar, em perspectiva comparativa, os dados produzidos nesta pesquisa.

No plano normativo, a Lei n.º 11.738/2008<sup>27</sup> instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), estabelecendo o valor mínimo para o vencimento inicial das carreiras docentes. Para o exercício de 2025, a Portaria MEC n.º 77/2025 fixou o piso em R\$ 4.867,77. Embora esse valor não se aplique diretamente à carreira EBTT, ele serve como referência para contextualizar as condições salariais predominantes nas redes municipais, que concentram a maior parte da oferta de Educação Infantil. Essa disparidade ajuda a compreender por que, nas falas das professoras EBTT, o salário federal aparece de forma recorrente como um parâmetro distintivo.

O estudo de Hirata, Oliveira e Mereb (2019) analisou dados de 2017 sobre os professores brasileiros, com foco na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Entre os aspectos examinados, está a remuneração desses profissionais. De acordo com o estudo, o salário/hora médio dos professores, considerando as redes públicas e privadas, é de R\$ 21,20. Esse valor situa os professores acima apenas das ocupações de escriturários, balconistas e vendedores, e comerciantes, em termos de salário hora. Além disso, entre 2005 e 2017, a remuneração por hora dos professores permaneceu abaixo daquela recebida por outros profissionais com Ensino Superior. Ao longo desse período, contudo, observou-se uma tendência de redução da diferença salarial média entre os dois grupos (Hirata; Oliveira; Mereb, 2019).

Embora o Censo Escolar da Educação Básica não recolha dados sobre a remuneração dos docentes, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) obteve essas informações por meio do pareamento com a Relação Anual de Informações Sociais (Rais). Em 2020, o Inep atualizou o primeiro resultado desse pareamento, realizado em 2017

---

<sup>27</sup> Lei n.º 11.738 de 16 de julho de 2008. Disponível em: <[https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_11738\\_16072008.pdf](https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11738_16072008.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2024.

com base nos anos de 2012 a 2014, e passou a incluir também os dados da Rais de 2015, 2016 e 2017. Esse procedimento resultou em uma base de dados que reuniu informações dos docentes do Censo da Educação Básica e dados de remuneração e carga horária contratual da Rais, possibilitando o cálculo da remuneração média em diferentes níveis de agregação territorial e por dependência administrativa (Inep, 2020, p. 7)<sup>28</sup>.

Conforme ilustrado no Quadro 3, a esfera federal apresenta a maior remuneração média padronizada para contratos de 40 horas semanais, com valores substancialmente superiores aos praticados nas redes estaduais, municipais e privadas.

Quadro 3: Remuneração média mensal padronizada para 40 horas semanais dos docentes da educação básica com nível superior completo, segundo rede de ensino (Brasil, 2017)

| Rede de ensino | Remuneração média padronizada (R\$) | Carga horária média semanal |
|----------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| Federal        | 11.240,73                           | 39,5                        |
| Estadual       | 4.425,96                            | 29,6                        |
| Municipal      | 4.375,29                            | 30,0                        |
| Privada        | 3.779,42                            | 28,9                        |

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep (2020).

A diferença remuneratória praticada na esfera federal em relação às demais redes não elimina as tensões internas relacionadas à valorização salarial. Essa dimensão aparece de forma explícita no relato de uma professora colaboradora, que menciona perdas acumuladas ao longo dos últimos anos, aspecto que encontra respaldo na Nota Técnica do DIEESE (2023)<sup>29</sup>. O estudo mostra que, no período de 2010 a 2023, todas as classes da carreira EBTT em regime de Dedicação Exclusiva registraram perdas salariais reais diante das variações do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) (Tabela 3). Em termos concretos, compreendemos que os reajustes concedidos não foram suficientes para recompor o poder de compra das professoras ao longo dessa década.

<sup>28</sup> INEP. A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica: pareamento das bases de dados do Censo da Educação Básica e da RAIS. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/remuneracao-media-dos-docentes>>. Acesso em: 27 abr. 2024.

<sup>29</sup> Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/11ANCJpQK0hdCAXNdEwXj0XTjBpVGRpS7/view>>. Acesso em: 27 abr. 2024.

Tabela 3: Síntese das perdas salariais reais na carreira EBTT (Dedicação Exclusiva), por classe, no período de 2010 a 2023

| <b>Classe da carreira</b> | <b>Perda salarial real acumulada (IPCA)</b> | <b>Reajuste necessário para recomposição (IPCA)</b> |
|---------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| DI                        | entre 18,6% e 19,2%                         | entre 22,9% e 24,3%                                 |
| DII                       | entre 19,2% e 19,5%                         | entre 23,8% e 24,2%                                 |
| DIII                      | entre 14,3% e 18,3%                         | entre 16,6% e 22,4%                                 |
| DIV                       | entre 11,1% e 18,0%                         | entre 12,4% e 21,9%                                 |
| Titular                   | entre 5,5% e 11,1%                          | entre 5,9% e 12,4%                                  |

Fonte: Elaboração própria, a partir da Nota Técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE (2023, p. 7)<sup>30</sup>, com base no IPCA-IBGE.

A leitura integrada dos dados permite compreender a ambivalência do salário na carreira EBTT. Por um lado, ele aparece como superior à média nacional e pode atuar como elemento de atração e permanência. Por outro, é vivido sob o efeito das perdas inflacionárias acumuladas. Essa perda real atinge todas as classes da carreira, ainda que em proporções distintas, e repercute na percepção de satisfação das professoras, independentemente do patamar remuneratório de ingresso.

A análise da posição ocupada na estrutura da carreira também contribui para compreender como perdas e recomposições salariais são vividas ao longo do percurso profissional. A classe da carreira vai além da indicação de tempo de serviço ou de progressão funcional. Ela integra o conjunto de condições objetivas a partir das quais as professoras avaliam o salário recebido e constroem expectativas relacionadas à permanência e ao reconhecimento no trabalho docente.

Para compreender a organização estrutural que fundamenta a análise remuneratória, cabe esclarecer que a carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) está organizada em cinco classes progressivas: DI, DII, DIII, DIV e Titular. A partir da Lei n.º 12.772/2012, que institui o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, compreendemos que o percurso docente se desenvolve por meio de progressões, entendidas como o avanço de níveis dentro da mesma classe, condicionado à avaliação de desempenho, e de promoções, que correspondem à passagem para a classe seguinte. A classe DI marca o ingresso na carreira, enquanto a classe Titular corresponde ao seu ponto mais elevado, exigindo o título de doutorado

<sup>30</sup> Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/11ANCJpQK0hdCAXNdEwXj0XTjBpVGRpS7/view>>. Acesso em: 27 abr. 2024.

e a aprovação de tese ou memorial acadêmico. A remuneração em cada etapa resulta da soma do Vencimento Básico (VB) com a Retribuição por Titulação (RT), cujos valores vigentes, aplicáveis ao ano de 2024, foram atualizados pelo Governo Federal por meio da Lei n.º 14.673/2023.

A Tabela 4 apresenta os valores do vencimento básico e da retribuição por titulação da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, EBTT, no regime de dedicação exclusiva, com efeitos financeiros a partir de 1º de maio de 2023. Os dados foram organizados com base na Lei n.º 14.673, de 14 de setembro de 2023, que alterou a remuneração dos servidores e empregados públicos do Poder Executivo federal. No quadro, estão discriminados, para cada classe e nível da carreira, os valores do vencimento básico e das diferentes faixas de retribuição por titulação, considerando aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. A sistematização desses dados permite visualizar a estrutura remuneratória da carreira EBTT e compreender como a progressão funcional e a titulação acadêmica incidem na composição da remuneração docente.

Tabela 4: Vencimento básico e retribuição por titulação do professor EBTT em dedicação exclusiva

| Classe  | Nível | Vencimento básico DE | Aperfeiçoamento | Especialização | Mestrado     | Doutorado    |
|---------|-------|----------------------|-----------------|----------------|--------------|--------------|
| Titular | 1     | R\$ 10.408,24        | R\$ 546,43      | R\$ 1.092,87   | R\$ 2.732,16 | R\$ 6.283,97 |
| D IV    | 4     | R\$ 9.462,03         | R\$ 496,76      | R\$ 993,51     | R\$ 2.483,78 | R\$ 5.712,70 |
|         | 3     | R\$ 9.098,11         | R\$ 477,65      | R\$ 955,30     | R\$ 2.388,26 | R\$ 5.492,98 |
|         | 2     | R\$ 8.748,19         | R\$ 459,28      | R\$ 918,55     | R\$ 2.296,40 | R\$ 5.281,71 |
|         | 1     | R\$ 8.411,72         | R\$ 441,61      | R\$ 883,23     | R\$ 2.208,08 | R\$ 5.078,57 |
| D III   | 4     | R\$ 6.729,37         | R\$ 353,29      | R\$ 706,58     | R\$ 1.766,46 | R\$ 4.062,86 |
|         | 3     | R\$ 6.470,55         | R\$ 339,70      | R\$ 679,41     | R\$ 1.698,51 | R\$ 3.906,59 |
|         | 2     | R\$ 6.221,68         | R\$ 326,64      | R\$ 653,28     | R\$ 1.633,19 | R\$ 3.756,34 |
|         | 1     | R\$ 5.982,39         | R\$ 314,07      | R\$ 628,15     | R\$ 1.570,37 | R\$ 3.611,87 |
| D II    | 2     | R\$ 5.670,51         | R\$ 297,70      | R\$ 595,40     | R\$ 1.488,50 | R\$ 3.423,57 |
|         | 1     | R\$ 5.400,48         | R\$ 283,53      | R\$ 567,05     | R\$ 1.417,63 | R\$ 3.260,54 |
| D I     | 2     | R\$ 5.118,95         | R\$ 268,74      | R\$ 537,49     | R\$ 1.343,72 | R\$ 3.090,56 |
|         | 1     | R\$ 4.875,18         | R\$ 255,94      | R\$ 511,90     | R\$ 1.279,74 | R\$ 2.943,39 |

Fonte: Lei n.º 14.673, de 14 de setembro de 2023 (Brasil, 2023).

A leitura da tabela mostra que a remuneração na carreira EBTT se organiza a partir de dois componentes principais: o vencimento básico, definido conforme a posição da professora ou do professor na carreira, e a retribuição por titulação, vinculada à formação acadêmica. Observa-se que, à medida que a carreira avança de DI para Titular, ocorre elevação progressiva do vencimento básico. No regime de dedicação exclusiva, esse movimento expressa uma lógica remuneratória que articula tempo, progressão funcional e valorização formal da carreira.

Também é possível observar que a titulação exerce impacto importante na composição da remuneração. Em todas as classes e níveis, os valores da retribuição por titulação aumentam de forma escalonada entre aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, sendo o doutorado a faixa de maior acréscimo. Esse dado permite compreender que a política remuneratória da carreira EBTT atribui peso significativo à formação acadêmica *stricto sensu*, sobretudo ao doutorado, reforçando a importância da titulação no reconhecimento institucional do trabalho docente.

Ao mesmo tempo, a tabela permite observar que a valorização remuneratória ocorre de forma combinada. O valor final recebido não depende apenas da titulação, mas também da posição ocupada na estrutura da carreira. Assim, docentes com a mesma titulação podem receber valores distintos em razão da classe e do nível em que se encontram. Desse modo, a tabela mostra que a composição salarial na carreira EBTT resulta da articulação entre progressão funcional e qualificação acadêmica, o que contribui para compreender, em termos objetivos, uma dimensão importante das condições de trabalho dessas professoras.

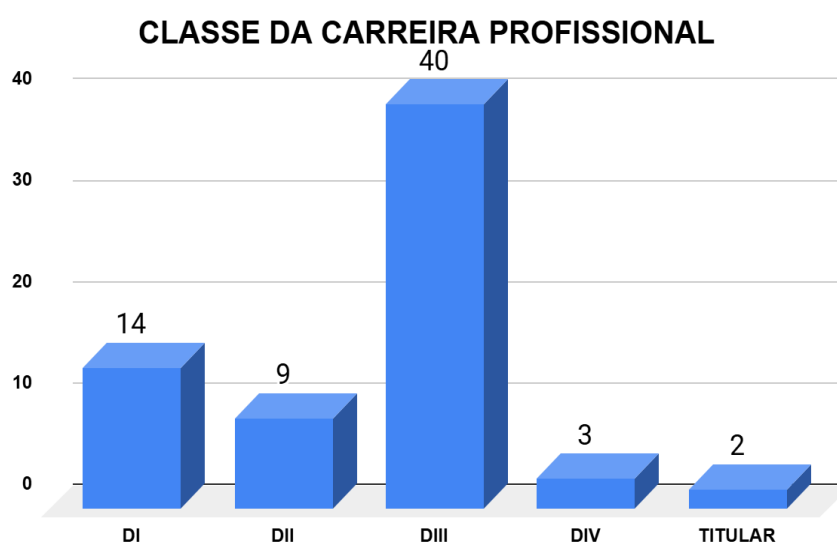
Como mencionado no Capítulo 1, a estrutura remuneratória da carreira EBTT apresenta uma particularidade importante relacionada à valorização da trajetória docente: o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). A partir da Lei n.º 12.772/2012, especialmente de seu artigo 18, compreendemos que esse dispositivo assegura a possibilidade de equiparar a experiência profissional, a produção acadêmica e a vivência pedagógica a uma titulação imediatamente superior, com impacto direto na concessão da Retribuição por Titulação (RT). Esse mecanismo organiza-se em três níveis progressivos e permite, por exemplo, que um docente com mestrado passe a receber a retribuição financeira correspondente ao título de doutor, no caso do RSC III. A avaliação detalhada desses critérios ocorre por meio de resoluções institucionais e diretrizes do Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências (CPRSC)<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Página eletrônica: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/conselho-permanente-para-reconhecimento-de-saberes-e-competencias>. Acesso em: 17 mar. 2026.

Em relação à classe da carreira profissional das professoras EBTT participantes desta pesquisa, 68 responderam a essa questão, considerando o total de 69 participantes da pesquisa, havendo o registro de uma não resposta. Os dados indicam que a maior parte das professoras se encontra na classe DIII, com 40 respondentes nessa posição, o que corresponde a mais da metade do grupo participante. Nas classes iniciais, 14 professoras declararam estar na classe DI e 9 na classe DII, evidenciando a presença de um contingente expressivo em fases iniciais e intermediárias da trajetória profissional. Nas classes mais elevadas, 3 professoras informaram estar na classe DIV e apenas 2 se encontram na classe Titular. A distribuição apresentada no Gráfico 9 permite visualizar a concentração das professoras EBTT em uma etapa intermediária da carreira, com menor presença nos extremos inicial e final do percurso profissional.

Gráfico 9: Classe da carreira profissional



Fonte: Elaboração própria.

O cruzamento entre classe da carreira e satisfação com o salário, apresentado na Tabela 5, permite visualizar como as respostas das professoras se distribuem ao longo do percurso profissional. Nas classes iniciais da carreira, DI e DII, concentra-se um número maior de respostas ligadas à insatisfação salarial. Na classe DIII, que reúne o maior número de participantes da pesquisa, observa-se, ao mesmo tempo, um contingente expressivo de professoras que se declaram satisfeitas, um grupo significativo que manifesta insatisfação e respostas que escapam às categorias dicotômicas. Nas classes DIV e Titular, os quantitativos são menores, o que reduz a possibilidade de leituras mais amplas, mas ainda assim permite observar a presença de percepções distintas sobre o salário mesmo em etapas mais avançadas

da carreira. Esses dados evidenciam uma distribuição heterogênea das avaliações salariais ao longo das classes da carreira, aspecto que será retomado em análises posteriores.

Tabela 5: Cruzamento entre classe da carreira e satisfação com o salário das professoras EBTT

| <b>Classe da carreira</b> | <b>Satisfeitas</b> | <b>Insatisfeitas</b> | <b>Outros</b> | <b>Total</b> |
|---------------------------|--------------------|----------------------|---------------|--------------|
| DI                        | 4                  | 10                   | –             | 14           |
| DII                       | 4                  | 5                    | –             | 9            |
| DIII                      | 25                 | 11                   | 3             | 40           |
| DIV                       | 2                  | 1                    | –             | 3            |
| Titular                   | 1                  | 1                    | –             | 2            |
| Total                     | 36                 | 28                   | 3             | 68           |

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do questionário da pesquisa.

Após a apresentação da tabela, cabe registrar alguns aspectos relativos às respostas. Na classe DIII, uma professora não respondeu à questão sobre satisfação com o salário. Também houve o caso de uma professora que se declarou satisfeita com a remuneração, mas não informou a classe da carreira em que se encontra. Além disso, do total de 69 participantes da primeira etapa da pesquisa, uma professora não respondeu à questão relativa à satisfação com o salário.

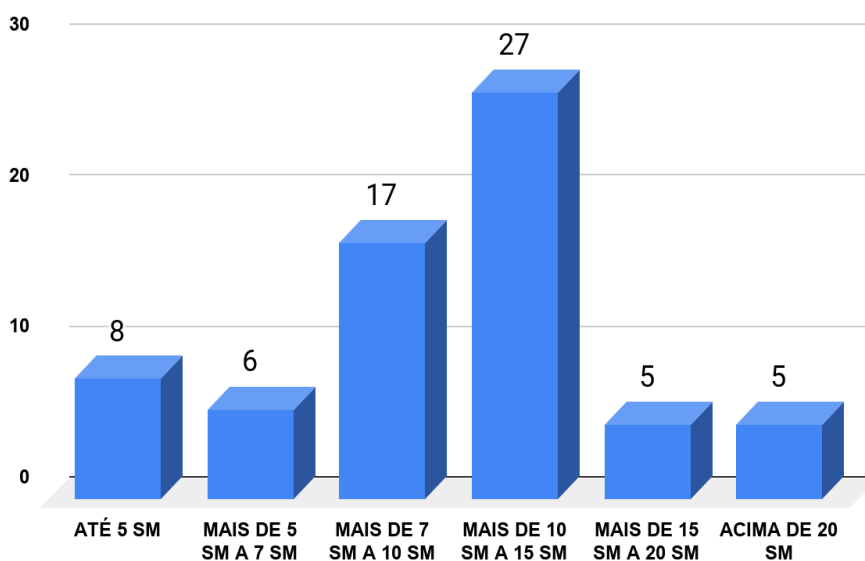
O cruzamento entre classe da carreira e satisfação com o salário mostra que a progressão funcional não produz, de forma automática, avaliações positivas sobre a remuneração. Embora se observe maior concentração de professoras satisfeitas na classe DIII, os dados revelam a presença de percepções distintas em todas as classes, inclusive nas etapas mais avançadas da carreira. Esses resultados permitem compreender que a satisfação salarial não se explica apenas pela posição ocupada na estrutura da carreira EBTT, o que demanda considerar outros elementos presentes na experiência concreta do trabalho docente.

Nessa direção, a análise da satisfação salarial pede um movimento que vá além da relação direta entre salário e classe da carreira, incorporando o contexto mais amplo em que esse rendimento é vivido e significado. O salário docente não opera apenas como expressão da progressão funcional, mas também como componente da organização material da vida das professoras, articulando-se à renda familiar e às responsabilidades econômicas assumidas no

interior dos domicílios. É a partir dessa perspectiva que se torna pertinente examinar os dados referentes à renda familiar das participantes da pesquisa.

Em nosso questionário, perguntamos às professoras sobre a renda familiar, orientando-as a considerarem a soma dos rendimentos de todas as pessoas da residência. Como referência, utilizou-se o valor do salário-mínimo vigente no momento da coleta dos dados, no ano de 2023, correspondente a R\$ 1.320,00. Uma professora não respondeu a essa questão, totalizando 68 respostas válidas, distribuídas conforme as faixas de renda familiar apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 10: Renda familiar das professoras EBTT



Fonte: Elaboração própria.

A distribuição da renda familiar das professoras EBTT mostra concentração nas faixas intermediárias de rendimento. A maior parte das respondentes situa-se entre mais de 7 e até 15 salários-mínimos, com predominância das faixas de 10 a 15 salários-mínimos, que reúne 27 respostas, e de 7 a 10 salários-mínimos, com 17 registros. As faixas de menor renda, de até 7 salários-mínimos, concentram 14 professoras, enquanto as faixas superiores, acima de 15 salários-mínimos, somam 10 respondentes. Esses dados permitem compreender que, embora a renda familiar se concentre em níveis intermediários, há diferenças relevantes nas condições econômicas. Esse quadro sugere que o salário proveniente do trabalho docente se insere em contextos familiares diversos, aspecto que contribui para compreender a pluralidade de percepções registradas.

A análise da renda familiar envolve não apenas o montante agregado, mas também o lugar que o salário docente ocupa na organização econômica do domicílio. No âmbito do estar na docência, torna-se importante distinguir se o trabalho na carreira EBTT constitui a principal fonte de renda ou se integra arranjos de provisão compartilhada. Essa distinção permite situar com mais precisão as condições concretas em que o salário é avaliado, especialmente diante das percepções de satisfação ou insatisfação.

Entre as participantes, 50 professoras declararam ser as principais provedoras da renda familiar, 16 afirmaram não ocupar essa posição e três assinalaram a alternativa “outros”. As respostas abertas ajudam a qualificar essa condição ao explicitar arranjos de corresponsabilidade financeira. Uma das professoras registra que divide as despesas com o cônjuge, sem que uma das rendas se sobreponha à outra na manutenção da subsistência. Outro registro reforça que o provimento é compartilhado, com divisão das despesas da residência.

Esses dados permitem observar que, para a maioria das professoras, o salário proveniente da carreira EBTT ocupa lugar importante na organização econômica do domicílio. O fato de 50 docentes se declararem principais provedoras sugere que esse rendimento constitui uma base material da vida familiar. Ao mesmo tempo, as respostas agrupadas na opção “outros” evidenciam a existência de arranjos de provisão compartilhada. Esses registros apontam para a diversidade das condições econômicas em que o estar na docência se realiza e ajudam a compreender a heterogeneidade das avaliações sobre o salário observadas ao longo da análise.

A constatação de que grande parte das respondentes assume a posição de principal provedora de seus domicílios coloca em tensão o modelo clássico de organização familiar. A partir de Sorj, Fontes e Machado (2007), é possível compreender que o arranjo tradicional, centrado exclusivamente na figura do homem provedor, vem sendo alterado por dinâmicas nas quais as mulheres passam a ocupar lugar importante no mercado de trabalho. Essa mudança permite observar que o rendimento feminino, especialmente em carreiras estruturadas como a EBTT, muitas vezes deixa de aparecer como complemento da renda familiar e passa a compor de forma decisiva a manutenção material e social do grupo familiar.

Ao observar os arranjos econômicos entre as docentes, seja na condição de principal provedora, seja em dinâmicas de corresponsabilidade, torna-se possível refletir sobre como as transformações nas relações de gênero na sociedade como um todo pode reverberar na profissão docente. Em diálogo com Hirata e Kergoat (2007), compreendemos que a divisão sexual do trabalho não permanece fixa, mas assume diferentes formas ao longo do tempo. Nessa perspectiva, o salário do professor ultrapassa sua dimensão monetária e passa a ser compreendido também em sua inserção nas relações vividas no interior do domicílio. Assim, o

rendimento proveniente da docência integra o conjunto de condições objetivas que sustentam a vida dessas mulheres, aspecto importante para situar a pluralidade de percepções sobre o estar na docência na Educação Infantil, sem reduzir a análise apenas à dimensão econômica.

Essa diferença material se desdobra em distintas formas de viver o cotidiano profissional. A partir dos dados, pode se compreender que, para as docentes que assumem a provisão principal, o estar na docência se encontra fortemente ligado às exigências da manutenção material da família. Nesses casos, as condições objetivas da carreira, como o valor do salário líquido e as perdas inflacionárias, tendem a ser sentidas e avaliadas sob o peso da responsabilidade principal pelo sustento do lar. Já nos contextos em que a renda integra arranjos de corresponsabilidade, a relação com o trabalho pode assumir outros contornos. Como mostram Sorj, Fontes e Machado (2007), a presença feminina no mercado de trabalho responde tanto a dificuldades econômicas familiares quanto a mudanças culturais ligadas à maior autonomia das mulheres. Nesse sentido, a ausência da responsabilidade exclusiva pela provisão não diminui a importância do salário, mas pode fazer com que outras dimensões do magistério, como as exigências da prática educativa, as relações no ambiente institucional e a própria compreensão de si na profissão, apareçam de modo mais evidente nas narrativas dessas professoras.

Essa leitura não propõe uma separação rígida entre situações distintas, mas sugere que o estar na docência ganha sentidos diversos conforme as condições concretas de vida de cada professora. Os dados examinados nesta seção mostram que salário e carreira integram dimensões do estar na docência na Educação Infantil, pois expressam parte das condições objetivas em que o trabalho docente é exercido. A posição ocupada na carreira, o valor do salário líquido, as perdas inflacionárias acumuladas e a condição de principal provedora compõem um conjunto de elementos presente no cotidiano profissional. Nessa perspectiva, o salário não corresponde apenas a um valor monetário, mas integra as condições materiais a partir das quais as professoras avaliam e narram seu trabalho.

Na articulação entre os dados do questionário e as Cartas Pedagógicas, torna-se pertinente observar como o tema salário e carreira aparece nesse segundo instrumento. No conjunto das Cartas analisadas, apenas três apresentam menções diretas ao salário ou à carreira EBTT. O tema não se constitui como eixo narrativo dominante, mas aparece vinculado a experiências específicas, decisões profissionais e leituras retrospectivas da trajetória.

Em uma das Cartas Pedagógicas, o salário aparece de forma explícita como fator decisivo para a permanência. Lúcia (Carta 9) afirma, como já mencionado em seção anterior, que, em sua trajetória, o valor da remuneração foi decisivo para que não solicitasse exoneração,

sobretudo quando comparado às condições vividas na rede municipal. Em suas palavras, “eu só não exonerei pelo valor do salário da carreira EBTT. E isso é muito triste e difícil de se admitir”. Nesse excerto, o salário não surge como referência abstrata, mas como condição material que assegura a permanência, ainda que vivida de forma ambivalente.

Rita (Carta 13) apresenta uma leitura comparativa ao afirmar que trabalhar no ensino básico federal constitui um “privilegio” no contexto brasileiro. Seu relato mostra que esse reconhecimento não se limita ao salário, mas abrange também a estabilidade estatutária assegurada pelo concurso público. Em um cenário marcado pela fragilidade dos vínculos nas redes municipais, a permanência no cargo aparece, na perspectiva dessa professora, como elemento que reduz a exposição às incertezas do trabalho. Ao mesmo tempo, ela pondera que o salário já não representa um diferencial material da mesma forma que em outros momentos da carreira, o que evidencia a percepção das perdas acumuladas.

Em outra narrativa, o salário aparece associado ao momento de ingresso na carreira. Vera (Carta 14) relata que possuía pouco conhecimento prévio sobre a estrutura da carreira EBTT ou sobre as exigências do trabalho docente universitário, mas identificou a remuneração como fator decisivo para prestar o concurso em um contexto de necessidade econômica. O relato permite compreender que a decisão de ingresso não foi antecedida por uma compreensão mais aprofundada da carreira, sendo o salário o elemento mais relevante naquele momento específico.

O relato da professora Cenira (Carta 2) traz uma dimensão material e política importante para compreender o estar na docência. Ao detalhar a estrutura remuneratória da carreira EBTT, a professora menciona marcos institucionais, como as lutas judiciais pelo Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) e os impactos das reformas previdenciárias, como acontecimentos que incidem diretamente sobre sua trajetória e seu bem estar profissional. A narrativa mostra que as perdas financeiras acumuladas e a percepção de desprestígio social no interior da universidade compõem um cotidiano de tensionamentos, que passa a exigir engajamento sindical e resistência no exercício da profissão.

Mais do que um pano de fundo, a materialidade do salário aparece, nesse relato, como aspecto importante na definição do próprio percurso profissional da docente. Ao afirmar que cogitou uma transição para o Magistério Superior, mas recuou ao constatar que perderia conquistas previdenciárias e uma parcela significativa do salário líquido, a professora evidencia o peso dessas condições em suas escolhas. Ao pontuar que “professora vive fazendo contas”, seu registro explicita que a permanência na carreira também é atravessada por avaliações concretas sobre perdas, ganhos e possibilidades de sustentação da vida.

A partir desse relato, é possível compreender que as normativas institucionais e o desenvolvimento na carreira integram a base material objetiva a partir da qual a docente constrói suas escolhas e suas formas de resistência. Nesse contexto, a vivência da profissão e a permanência na Educação Infantil universitária precisam ser situadas também em relação às políticas de valorização financeira que incidem sobre o trabalho docente.

Em síntese, o salário e a estabilidade vinculada ao cargo público aparecem como elementos importantes para a atração e a permanência das professoras na rede federal. Ao mesmo tempo, as perdas inflacionárias acumuladas e as exigências ligadas à progressão introduzem tensões objetivas nesse percurso. A partir dessa leitura, é possível compreender que a segurança material proporcionada pela carreira não opera apenas como fator de permanência, mas integra as condições concretas em que o estar na docência se realiza.

Essa análise também permite compreender que o rendimento e a posição na carreira não se encerram em uma leitura simples, restrita à satisfação ou à insatisfação. Trata-se de uma vivência atravessada por ambivalências. Se, por um lado, salário e estabilidade garantem a base da provisão familiar e certa proteção diante de contextos educacionais externos mais precarizados, por outro, colocam as professoras diante do peso das defasagens financeiras que se fazem presentes no cotidiano e nas condições materiais do exercício profissional na Educação Infantil universitária.

### **5.3 Prática docente das professoras EBT**

O foco agora se volta para o trabalho docente no cotidiano, isto é, para a prática docente. A partir de Libâneo (2013), é possível compreendê-la como expressão da atividade profissional, entendida como uma ação intencional, reflexiva e socialmente situada. Nessa perspectiva, a docência constitui o espaço em que os saberes teóricos e metodológicos se encontram com a realidade institucional. Essa base conceitual permite compreender que a prática exige da professora uma postura ativa no planejamento, na organização e na condução do processo educativo. Trata-se, portanto, de um fazer cotidiano que mobiliza conhecimentos específicos para intervir de modo consciente no ambiente educacional e dar concretude ao exercício da profissão.

O exercício profissional das docentes participantes ocorre nas Unidades Universitárias de Educação Infantil, espaços que integram a estrutura das Instituições Federais de Ensino Superior. Diferentemente do que se observa na maior parte das redes municipais e estaduais, em que a docência costuma se concentrar nas atividades de sala de aula, o trabalho na carreira

EBTT exige articulação constante entre ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Esse conjunto de atribuições compõe as condições concretas de trabalho dessas professoras e aparece como um aspecto importante na análise dos dados desta pesquisa. A multiplicidade de funções, nem sempre organizada de forma equilibrada pelas instituições, repercute diretamente na vida dessas profissionais e produz frequentes situações de sobrecarga. Assim, nosso objetivo é tomar essa realidade empírica como base para examinar como essas diferentes frentes de trabalho integram o cotidiano docente e como as professoras lidam, no dia a dia, com as diversas demandas da carreira.

Para compreender essa especificidade do trabalho docente das professoras EBTT, é importante explicitar seu regime de trabalho. Do total de 69 professoras participantes da pesquisa, todas trabalham em regime de Dedicção Exclusiva (DE), o que pressupõe impedimento para o exercício de outra atividade remunerada, tanto no setor público quanto no privado. Desse total, 68 cumprem carga horária de 40 horas semanais. Registra-se, como exceção assegurada por direito, o caso de uma professora que, no período de coleta de dados, cumpria jornada de 30 horas semanais em razão de redução legalmente garantida para acompanhamento de filho com deficiência.

O regime de Dedicção Exclusiva não se limita a um enquadramento administrativo, pois define o contexto material em que se organiza o estar na docência. Nesse regime, o trabalho da professora não se restringe ao tempo de interação direta com as crianças, mas abrange também a produção de conhecimento, a orientação de estudantes de graduação, a participação em comissões, a representação institucional e as atividades de extensão.

Conforme apontam Moita e Andrade (2009), no contexto do Ensino Superior brasileiro, as atividades acadêmicas organizam-se em torno do tripé formado por ensino, pesquisa e extensão. Os autores destacam que essa estruturação não decorre apenas de uma escolha metodológica, mas de um preceito legal estabelecido no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, segundo o qual as universidades devem orientar-se pelo princípio da indissociabilidade entre essas três dimensões. A partir de Tauchen (2009) e de Moita e Andrade (2009), compreendemos que a indissociabilidade remete ao fato de que essas instâncias não funcionam de forma separada, mas compõem uma unidade na qual cada uma ganha sentido na relação com as demais. Sob essa perspectiva, a prática em sala de aula, a investigação científica e o trabalho junto à comunidade podem ser compreendidos como dimensões interdependentes, que se alimentam mutuamente e conferem sentido ao fazer acadêmico.

Na discussão a seguir, buscaremos compreender como essa indissociabilidade se expressa na prática docente das professoras da Educação Infantil inseridas nesse contexto. Para

isso, optamos por abordar ensino, pesquisa e extensão em separado, com o objetivo de compreender melhor cada uma dessas dimensões. Essa escolha tem finalidade analítica e organizativa. Não se trata, portanto, de assumir uma separação entre elas, mas de examiná-las de modo mais detido, sem perder de vista que, no plano teórico e normativo, a indissociabilidade constitui o princípio que orienta sua articulação.

Começamos, então, pelas atividades de ensino na carreira EBTT. Em articulação com as demais dimensões acadêmicas, o ensino nessa carreira se expressa, em um primeiro momento, na relação direta com as crianças e na organização do cotidiano escolar. Considera-se, ainda, que o trabalho pedagógico na carreira EBTT pode envolver, de forma concomitante, o exercício da docência em outros níveis de ensino, como o magistério superior, o que acrescenta novas exigências à organização da carga horária nas UUEI. Neste momento, porém, voltamo-nos à discussão do ensino no contexto da Educação Infantil.

É preciso, então, situar o que se entende por ensino na Educação Infantil, especialmente quando se trata do trabalho com bebês e demais crianças pequenas. Esse trabalho docente, realizado diretamente com esse público, envolve cuidar e educar de forma indissociável e exige planejar, desenvolver e avaliar atividades lúdicas, bem como proporcionar experiências pautadas nas interações e nas possibilidades de desenvolvimento em diferentes aspectos, como o cognitivo, o social, o afetivo, o moral e o físico motor. Envolve também o trabalho com diferentes linguagens, entre elas a oral e escrita, a matemática, as ciências naturais e sociais, as artes plásticas, musicais e dramáticas, sempre em coerência com as especificidades dessa faixa etária. Torna-se importante, portanto, explicitar inicialmente a natureza do ensino na Educação Infantil, que, conforme mostra a literatura especializada da área, afasta-se de lógicas escolarizantes e transmissivas presentes em outros níveis de ensino.

A partir de Oliveira (2011), compreendemos que o trabalho pedagógico com bebês e demais crianças pequenas se organiza a partir do princípio epistemológico da indissociabilidade entre cuidar e educar. A autora mostra que a docência, nessa etapa, não se reduz à instrução formal, mas requer uma prática em que o acolhimento das necessidades físicas e afetivas se realiza de modo articulado à promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico motor e social.

Em diálogo com Focchi (2015), é possível compreender a concretude desse ensino não como aplicação de metodologias rígidas, mas como organização de contextos, articulação de projetos e promoção de experiências significativas para essas crianças. Nessa perspectiva, o professor trabalha por meio de planejamento contínuo e contextualizado, assim como da observação atenta das interações, em dinâmicas nas quais o ato de avaliar não assume caráter

classificatório, mas se volta ao acompanhamento e à documentação dos percursos cotidianos de aprendizagem. Esse acompanhamento e essa documentação exigem um olhar atento do professor, um olhar intencional, voltado a compreender quem é essa criança, quais são suas necessidades, suas possibilidades, suas limitações e em que aspectos ela pode avançar mais.

Para iniciar a discussão dos resultados desta pesquisa em relação a essa dimensão, abordaremos as condições objetivas, expressas nos questionários, em que o ensino se realiza na docência EBTT nas UUEI. Entre essas condições, destacam-se a carga horária semanal destinada à regência em sala de aula, a faixa etária das crianças com as quais a professora desenvolve o ensino, a relação numérica de crianças por turma e a composição das equipes de trabalho, aspectos que se articulam com o ensino na Educação Infantil e interferem em sua realização. Esses elementos ultrapassam o plano das informações técnicas, pois incidem diretamente sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras.

As Cartas Pedagógicas, por sua vez, evidenciam aspectos ligados às vivências e aos sentidos atribuídos a essas condições. A análise conjunta desses dados permite compreender como diferentes dimensões do trabalho docente se entrelaçam e compõem o modo como o ensino se concretiza na Educação Infantil universitária.

No que se refere à faixa etária das crianças, embora o questionário tenha apresentado categorias predefinidas (abrangessem desde bebês de 3 meses até crianças de 5 anos), as respostas evidenciaram que tal segmentação não contemplava plenamente a complexidade das configurações de trabalho existentes nas unidades federais. A sistematização dos dados revelou que, embora a maior parte das participantes atue com faixas específicas, um conjunto de professoras (15 respondentes, correspondendo a cerca de um quinto da amostra) apresentou configurações diferentes desses recortes.

Essas situações incluem o trabalho com turmas multietárias, intervalos etários ampliados e casos de docentes que, no momento da pesquisa, exerciam funções de gestão ou estavam afastadas da sala de aula, mas mantinham vínculo com a docência. Diante desse quadro, optou-se por uma reclassificação analítica realizada posteriormente, com reorganização dos dados a partir das informações apresentadas pelas participantes. Essa escolha permite ampliar a interpretação dos resultados e evita reduzir a diversidade das experiências docentes a categorias fixas, que se mostraram insuficientes diante da complexidade do campo empírico.

A Tabela 6 apresenta a sistematização dessa reclassificação. Nela, o corpo docente foi organizado em três categorias que buscam expressar a heterogeneidade do trabalho profissional: as que trabalham com faixas etárias específicas, as que trabalham com turmas multietárias (intervalos de idade mais amplos) e aquelas que, estavam fora da sala de aula no período da

pesquisa, em razão de atribuições de gestão ou afastamentos, como para cursar o doutorado ou por motivos de saúde.

Tabela 6: Distribuição das professoras segundo a faixa etária e a condição de trabalho docente

| <b>Categoria analítica</b>                            | <b>Faixa etária ou condição de trabalho docente</b> | <b>Número de professoras</b> |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------|
| Professoras que trabalham com faixa etária específica | Entre 1 e 2 anos                                    | 4                            |
|                                                       | Entre 2 e 3 anos                                    | 17                           |
|                                                       | Entre 3 e 4 anos                                    | 4                            |
|                                                       | Entre 4 e 5 anos                                    | 25                           |
|                                                       | Entre 5 e 6 anos                                    | 4                            |
|                                                       | <b>Subtotal</b>                                     | <b>54</b>                    |
| Professoras que trabalham com turmas multietárias     | 1 a 3 anos                                          | 2                            |
|                                                       | 3 a 5 anos e 11 meses                               | 2                            |
|                                                       | 2 a 5 anos e 11 meses                               | 3                            |
|                                                       | <b>Subtotal</b>                                     | <b>7</b>                     |
| Professoras fora da sala no momento da pesquisa       | Gestão                                              | 5                            |
|                                                       | Afastamento para doutorado                          | 2                            |
|                                                       | Afastamento por motivo de saúde                     | 1                            |
|                                                       | <b>Subtotal</b>                                     | <b>8</b>                     |
| <b>Total geral</b>                                    |                                                     | <b>69</b>                    |

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura dos dados permite observar a predominância da organização das turmas por faixas etárias específicas. Esse cenário reúne 54 professoras e corresponde à maior parte do grupo. Chama atenção a concentração de 25 docentes que trabalham com crianças de 4 a 5 anos e de 17 vinculadas às turmas de 2 a 3 anos. Do ponto de vista do trabalho docente, essa organização por recortes mais delimitados pode favorecer o direcionamento do planejamento e da organização do tempo e do espaço para um atendimento mais atento às necessidades próprias daquela faixa etária. Desse modo, o acompanhamento do grupo pode se orientar por uma faixa de desenvolvimento, sem deixar de considerar as singularidades de cada criança.

Do ponto de vista do trabalho docente atual, os dados desta pesquisa permitem compreender que a organização por recortes etários mais delimitados pode oferecer importantes possibilidades pedagógicas. Esse modelo viabiliza um planejamento voltado para fases de desenvolvimento e necessidades próprias de um determinado momento da infância. A organização do tempo, do espaço e a seleção de materiais podem ser ajustadas de modo intencional para responder a ritmos biológicos, demandas motoras e cognitivas características dessa fase. O trabalho com uma faixa específica favorece, portanto, um olhar mais atento da professora para as particularidades e as conquistas desse momento.

A literatura da área, como se observa nas reflexões de Prado (2012), tensiona esse arranjo ao alertar para o risco de a separação etária sustentar uma visão linear do desenvolvimento, na qual a instituição reuniria as crianças sob uma “lógica da semelhança”. Contudo, a análise do trabalho docente mostra que a organização por idades aproximadas não determina, por si só, a padronização das práticas nem a uniformização das crianças.

Ao contrário, pode-se compreender que a delimitação da faixa etária pode funcionar como ponto de partida para a organização do trabalho, e não como uma fronteira rígida. No plano concreto do estar na docência, o agrupamento de crianças com idades aproximadas pode favorecer o planejamento, pois reúne demandas de cuidado e de desenvolvimento bastante próprias. Em turmas de bebês e demais crianças pequenas, por exemplo, a rotina costuma ser atravessada por necessidades específicas, como a troca de fraldas, o processo de desfralde, o auxílio na alimentação e a mediação de momentos marcados por intensa exploração corporal, como ocorre nas mordidas.

Lidar com a recorrência dessas situações pode levar o professor a voltar seu olhar com mais atenção para esse momento do desenvolvimento, buscando compreender melhor suas características e os referenciais teóricos que ajudam a explicá-lo. É possível pensarmos que quando as crianças compartilham a mesma idade cronológica (ou mais homogêneas), cria-se um campo mais próximo de experiências, o que pode favorecer o movimento docente de pesquisar e compreender, com mais precisão, as particularidades daquele grupo. Cabe destacar que essa dinâmica não exclui a potência de outros arranjos, como os agrupamentos multietários, no atendimento a essas necessidades. O que se busca reconhecer, aqui, é que o recorte etário específico pode favorecer o aprofundamento dos saberes docentes sobre determinada fase da infância.

Desse modo, o desafio e também a potência da docência nessas turmas estão em aproveitar as condições oferecidas por esse tipo de organização para acompanhar o coletivo sem apagar as singularidades. Nesse contexto, a professora pode desenvolver um olhar atento

para identificar a diversidade de saberes, as culturas de origem e os ritmos próprios de cada criança, assegurando visibilidade e respeito às diferentes formas de expressão presentes no grupo.

Por sua vez, a presença de sete professoras em turmas multietárias (intervalos ampliados) como de 1 a 3 anos ou de 2 a 5 anos de idade, explicita a existência de arranjos estruturais distintos. Para compreender essa organização, recorre-se a João (2018), que argumenta que o agrupamento multietário na Educação Infantil não se reduz à presença, no mesmo espaço, de idades diferentes, mas pode ser compreendido como reconhecimento da potência das interações na diversidade. Segundo a autora, esses agrupamentos deslocam a lógica escolar etária tradicional e transferem o foco das expectativas de homogeneidade para uma pedagogia das relações (João, 2018).

Ainda em diálogo com João (2018), quando esses intervalos reúnem bebês e crianças maiores, essa forma de organização assume contornos próprios. A pesquisadora, ao analisar interações intergeracionais na creche, defende que a convivência desloca a ordem cronológica como referência única, pois não são apenas as crianças mais velhas que ensinam ou são imitadas pelas mais novas. De acordo com o estudo da autora, o movimento inverso também ocorre com frequência, o que coloca em questão uma compreensão linear das capacidades humanas orientada apenas pela idade e permite perceber como as habilidades se complementam e se cruzam na construção coletiva das culturas infantis (João, 2018).

Diante disso, os dados desta pesquisa sugerem que as implicações para o exercício profissional se diferenciam na organização do espaço e do tempo, sem que uma modalidade se sobreponha à outra em importância ou qualidade. Enquanto o trabalho com faixas etárias específicas pode favorecer uma atenção mais concentrada nas demandas de um dado momento do desenvolvimento, exigindo da professora um esforço contínuo para tornar visíveis e atender as diferenças individuais do grupo, a turma multietária demanda uma descentralização mais imediata da ação docente. Nesse arranjo, o cotidiano passa a exigir a organização de ambientes com múltiplos focos simultâneos de interesse. Em ambas as formas de organização, a docência requer intencionalidade para assegurar que as crianças construam conhecimentos em ritmos próprios, sem a expectativa de que realizem as mesmas ações ao mesmo tempo e da mesma maneira.

Destaca-se, ainda, a ausência de professoras que trabalham com bebês na faixa etária de 0 a 1 ano entre as participantes da pesquisa. Essa lacuna é relevante para a caracterização do campo investigado e pode estar associada tanto à oferta de vagas nas instituições analisadas,

que em alguns casos reduziram ou interromperam o atendimento em berçário, quanto à forma como o trabalho com bebês vem sendo organizado nesses espaços.

A terceira categoria analítica, Professoras fora da sala no momento da pesquisa, explicita as especificidades da carreira EBTT. O registro de oito professoras fora da regência direta não corresponde à ausência de trabalho, mas à diversidade de funções que compõem essa carreira. O exercício de funções de gestão por cinco professoras e o afastamento de duas para cursar doutorado evidenciam a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão no interior do trabalho docente. Em contraste com outras redes de ensino, na rede federal essas condições integram a própria estrutura da carreira, incidindo diretamente sobre a organização das equipes e sobre a distribuição das professoras nas salas de aula.

Outra dimensão importante das condições de trabalho, com efeitos diretos na organização do cotidiano e na qualidade das interações, diz respeito ao número de crianças por turma. Para compreender essa realidade, as professoras foram questionadas sobre a quantidade média de crianças atendidas diretamente. Do total de 69 respondentes, 66 estavam em regência de classe no momento da pesquisa. As outras três relataram situações de afastamento ou exercício exclusivo de funções de gestão. Embora não tenham sido consideradas no cálculo da média das turmas, essas situações também mostram a diversidade de funções que compõem a carreira. Os dados referentes às professoras que trabalham diretamente na sala de aula encontram-se sistematizados na Tabela 7.

Tabela 7: Quantidade média de crianças por turma nas salas de Educação Infantil

| <b>Quantidade de crianças por turma</b> | <b>Número de professoras</b> |
|-----------------------------------------|------------------------------|
| Até 10 crianças                         | 5                            |
| 11 a 15 crianças                        | 20                           |
| 16 a 20 crianças                        | 39                           |
| Mais de 20 crianças                     | 2                            |
| <b>Total</b>                            | <b>66</b>                    |

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura das respostas mostra a predominância de turmas com 16 a 20 crianças, realidade vivida por mais da metade das respondentes em regência de classe. Em seguida, aparecem os agrupamentos de 11 a 15 crianças. Já as turmas com até 10 ou mais de 20 crianças surgem de forma reduzida. Para compreender o que isso significa, é necessário relacionar esses

quantitativos às faixas etárias atendidas e às normativas que orientam a etapa. A Resolução CNE/CEB n.º 1/2024 (Brasil, 2024) que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, estabelece, no inciso V do artigo 6º, a proporção máxima de 20 crianças por professora na faixa de 4 e 5 anos. Como essa é a idade predominante no grupo analisado, o quantitativo de 15 a 20 crianças por turma, com mediação de um a dois adultos, encontra respaldo legal. Por se tratar das crianças mais velhas da etapa, com maior autonomia nas rotinas, esse agrupamento pode ser compreendido como viável na organização institucional, embora continue exigindo uma presença docente atenta e contínua.

A organização do trabalho, contudo, assume outras características quando observamos as turmas de bebês e crianças bem pequenas. A mesma legislação estabelece proporções menores para essas idades e fixa, no artigo 6º, o limite de 8 bebês por professor na faixa de 12 a 24 meses, conforme o inciso II, e de 12 crianças por professora na faixa de 25 a 36 meses, conforme o inciso III. Os dados do questionário mostram professoras trabalhando com turmas de 15 a 20 crianças na faixa de 2 a 3 anos e, em alguns casos, também na faixa de 1 a 2 anos. Nesse cenário, a adequação aos parâmetros legais e a própria organização do cotidiano pedagógico articulam-se diretamente à composição adulta da sala, que varia entre um e quatro profissionais, evidenciando diferentes condições de apoio no interior das unidades.

Embora a composição detalhada da equipe adulta e seus diferentes vínculos contratuais seja analisada mais adiante, cabe destacar, de antemão, uma especificidade na relação adulto-criança do contexto investigado: a presença frequente de estudantes bolsistas e estagiários nas salas de aula. Essa variação na equipe e a partilha do espaço revelam uma dimensão importante do estar na docência nas unidades federais. Quando a proporção adulto-criança necessária ao atendimento das faixas etárias menores é viabilizada pela presença desses estudantes em formação, o trabalho da professora da carreira EBTT passa a assumir um duplo aspecto. Por um lado, essa presença enriquece a dinâmica do cotidiano e dá concretude à identidade da carreira, na medida em que a professora exerce a docência ao mesmo tempo em que acompanha a formação de futuros professores. Por outro lado, a condução de um grupo de crianças acima do desejado, somada à gestão de uma equipe de apoio rotativa, exige atenção constante. A docência passa a envolver tanto o cuidado e a educação das crianças quanto a responsabilidade formativa dos adultos. Nesse contexto, o cotidiano apresenta-se como um espaço de múltiplas relações, que demanda planejamento cuidadoso para garantir a qualidade do trabalho pedagógico e manter a consistência da prática compartilhada.

A análise exclusivamente numérica pode ser insuficiente para compreender a dinâmica do trabalho na sala de aula. O número de crianças, tomado de forma isolada, tende a não revelar

todas as demandas presentes no cotidiano. Essa questão aparece no registro de Teresa (Carta 10). Embora tenha assinalado a faixa de 11 a 15 crianças no questionário, a professora complementou sua resposta registrando: “Coloquei aqui por achar importante destacar: são 14 crianças, com 3 com deficiência, com diagnóstico, e 1 em processo de diagnóstico.

Esse registro é relevante para a análise, pois evidencia os limites da relação numérica como indicador exclusivo do trabalho docente. A presença de crianças com deficiência ou em processo de diagnóstico tende a alterar a dinâmica da sala, exigindo acompanhamento individualizado e formas específicas de organizar o coletivo. O dado apresentado por Teresa no questionário dialoga com aspectos também presentes nas Cartas Pedagógicas e permite compreender que o estar na docência na Educação Infantil universitária se constitui em meio à heterogeneidade dos grupos e às especificidades do processo de inclusão. Ainda que essas dinâmicas possivelmente não sejam exclusivas da carreira EBTT, já que podem remeter a características e desafios compartilhados pela Educação Básica de modo mais amplo, elas integram a materialidade do trabalho nessas unidades e evidenciam aspectos que dificilmente podem ser apreendidos apenas pela contagem de matriculados por turma.

Nessa mesma direção, o relato de Bruna (Carta 7) permite ampliar a reflexão ao mostrar como a composição da turma tem implicações no trabalho docente. A professora descreve um grupo de 20 crianças de cinco a seis anos, entre as quais cinco possuem diagnóstico de autismo em diferentes níveis de suporte. Em sua narrativa, relata a dificuldade de conciliar o acompanhamento individual com a dinâmica coletiva da sala, ao afirmar: “preciso acompanhar cada uma no seu tempo, e muitas vezes o dia termina e eu sinto que não consegui chegar em todas”. O relato permite observar que o trabalho docente envolve uma gestão contínua do tempo e da atenção, o que tende a exigir reorganizações frequentes da rotina e, por vezes, pode gerar a percepção de não conseguir atender a todas as demandas que emergem no cotidiano.

Essa relação entre as necessidades das crianças e as condições de atendimento aparece também no relato de Joana (Carta 3). A professora aborda o acolhimento de crianças com deficiência em um contexto no qual descreve contar com suporte profissional e material limitado. Ao afirmar que “sem apoio especializado, é preciso criar soluções no cotidiano, adaptando o espaço e o material”, o relato permite compreender que, diante de restrições na equipe de apoio, a organização do trabalho inclusivo tende a exigir um esforço maior da própria docente. Nesse contexto, a rotina parece não se limitar ao planejamento pedagógico regular, passando a envolver avaliação e reorganização contínuas das ações para viabilizar a inclusão na sala de aula.

A narrativa de Lúcia (Carta 9), por sua vez, mostra as adequações pedagógicas construídas diante dessas especificidades. Ao acompanhar uma criança com baixa visão, a professora descreve um percurso construído em conjunto com a monitora, relatando que “fomos descobrindo o que funcionava no dia a dia”. Nesse caso, é possível compreender que a composição da turma pode demandar a criação de formas de comunicação, a adaptação de materiais e a reorganização do espaço físico.

A leitura transversal dos relatos de Teresa, Bruna, Joana e Lúcia permite identificar um aspecto recorrente no cotidiano investigado. A heterogeneidade das turmas e as demandas da inclusão tendem a não ser narradas como questões atribuídas às crianças, mas compreendidas como características do trabalho na escola pública. A complexidade desse trabalho torna-se mais visível quando a diversidade presente na sala exige condições institucionais mais estruturadas.

A Resolução CNE/CEB n.º 1/2024 (Brasil, 2024), que integra a atualização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, amplia a compreensão dessa necessidade de suporte. A normativa orienta a constituição de equipes multidisciplinares para assegurar a intersetorialidade nos serviços de apoio à inclusão, a formulação de estratégias e materiais pedagógicos acessíveis e a possibilidade de carreiras específicas para profissionais de apoio, que devem trabalhar sob a liderança e supervisão do professor regente. As cartas sugerem que, nas situações em que essa retaguarda institucional se apresenta de forma mais restrita, a definição das ações pedagógicas e as adequações de acessibilidade tendem a se concentrar, em grande medida, na professora.

Seguindo essa perspectiva, as adaptações descritas nos relatos podem ser compreendidas não como sinais de limites da competência docente, mas como respostas construídas no próprio cotidiano para viabilizar o trabalho educativo a partir das condições existentes. A dinâmica dessas práticas, muitas vezes atravessada pela necessidade de apoio e de um olhar mais atento para cada criança, conduz a análise para a observação dos sujeitos que compartilham o espaço escolar. Nessas circunstâncias, a docência na Educação Infantil parece exigir uma organização baseada na interdependência entre os adultos. Com o objetivo de compreender como essa rede de apoio se concretiza, o questionário buscou identificar quais profissionais atuam conjuntamente com a professora na sala de referência, admitindo múltiplas respostas para contemplar a possível presença de equipes multiprofissionais. Os dados sistematizados no Gráfico 11 revelam o perfil das equipes de apoio nas Unidades Universitárias de Educação Infantil.

Gráfico 11: Profissionais que trabalham na sala com a professora



Fonte: Dados da pesquisa.

A observação do Gráfico 11 permite perceber uma dinâmica própria dessas unidades, na qual se destaca a presença expressiva de estudantes em formação inicial, ou seja, em formação acadêmico profissional, na composição das equipes. As categorias mais mencionadas foram estagiários, com 33 registros, e bolsistas, com 32, seguidas por auxiliares de sala, com 16 menções. Já a atuação conjunta com pares da mesma carreira institucional, como outro professor EBT, apareceu em apenas 14 respostas, enquanto a presença de professores terceirizados foi registrada em sete ocorrências. Esse quadro evidencia a convivência, na sala de aula, de sujeitos com vínculos e trajetórias distintas.

Os dados também permitem compreender algumas particularidades da docência compartilhada nesse contexto. Diferentemente da Co docência entre profissionais da mesma carreira, a docência compartilhada nas unidades universitárias parece assumir duas dimensões articuladas. De um lado, ela expressa a própria natureza acadêmica dessas instituições, que relacionam o atendimento às crianças à formação de futuros professores, fazendo da sala de aula um espaço de aprendizagem partilhada. De outro, essa mesma organização pode estar associada a um modo institucional de responder às demandas da relação adulto criança por meio de vínculos temporários. A presença expressiva de bolsistas e estagiários sugere, assim, que o compartilhamento do trabalho cotidiano ocorre em um contexto de transitoriedade.

Nessa situação, ainda que a rede de apoio prevista pela Resolução CNE/CEB n.º 1/2024 se concretize, ela pode exigir da professora regente um trabalho contínuo de mediação. Como mostram Silva e Trevisol (2022), a docência compartilhada supõe ação conjunta e continuidade,

e fatores como a carga horária e a fragmentação das relações no cotidiano podem dificultar esse processo. Desse modo, quando a professora trabalha majoritariamente ao lado de sujeitos cuja permanência é temporária, recai sobre ela um esforço constante de articulação, de modo a assegurar que esses estudantes possam, ao mesmo tempo, colaborar com a prática pedagógica e construir seus próprios saberes profissionais.

Conforme discutem Vieira e Baptista (2023), nas instituições de Educação Infantil é frequente a presença de diferentes profissionais em contato direto com as crianças, designados por variadas denominações, como auxiliares, recreacionistas ou atendentes, com diferenças salariais e funcionais. No contexto universitário analisado, porém, essa organização é atravessada pela presença do estudante em formação. Isso significa que a professora EBTT tende a não se dedicar apenas ao trabalho com as crianças, mas também a assumir responsabilidades ligadas à formação de bolsistas e estagiários, o que exige a coordenação de uma equipe marcada pela rotatividade e pela temporalidade dos vínculos.

Para dimensionar as implicações desse cenário, cabe dialogar com o estudo de Frantz e Alves (2021), intitulado *Proposta de um Indicador de Rotatividade Docente na Educação Básica*. Ao investigarem a incidência desse fenômeno nas escolas do município de Curitiba, no Paraná, os autores problematizam que níveis elevados de rotatividade tendem a produzir rupturas no projeto educativo, uma vez que o trabalho docente requer continuidade para a realização de ações intencionais e coletivas. Na Educação Infantil, essa descontinuidade se torna ainda mais sensível, pois a adaptação e o convívio diário das crianças, especialmente as menores, se apoiam fortemente na construção de vínculos afetivos e de confiança com os adultos de referência. Trata-se de dimensões que exigem tempo e estabilidade nas relações para se consolidarem.

A identificação desses perfis no Gráfico 11 permite reconhecer a diversidade de sujeitos presentes na sala de aula. Ainda assim, essa descrição qualitativa, por si só, não permite dimensionar de forma plena as condições em que as interações pedagógicas se realizam. Para compreender a materialidade do estar na docência, torna-se necessário avançar para a análise quantitativa, observando quantos adultos compartilham, de fato, a responsabilidade simultânea pelo grupo de crianças.

Com o objetivo de apreender essa dimensão concreta, a Tabela 8 sistematiza o número médio de profissionais que trabalham conjuntamente com a professora na sala de aula. Os dados apontam para uma configuração predominante: entre as respondentes que se encontram em regência, a maioria, correspondente a 41 professoras, trabalha com o apoio de um a dois profissionais. As composições com três a quatro profissionais aparecem em 13 registros. Consta

também a declaração de uma professora que atua sem a presença de qualquer outro profissional em sala, situação que, embora pontual, merece ser registrada por evidenciar uma condição que pode gerar tensões no cotidiano do trabalho desta professora.

Tabela 8: Número médio de profissionais que trabalham na sala com a professora

| <b>Número médio de profissionais na sala</b> | <b>Número de professoras</b> |
|----------------------------------------------|------------------------------|
| Nenhum profissional                          | 1                            |
| 1 a 2 profissionais                          | 41                           |
| 2 a 3 profissionais                          | 1                            |
| 3 a 4 profissionais                          | 13                           |
| Não respondeu ou não está em sala            | 13                           |
| <b>Total</b>                                 | <b>69</b>                    |

Fonte: Dados da pesquisa.

A leitura articulada entre o perfil das equipes apresentado no Gráfico 11 e o número de integrantes indicado na Tabela 5 permite compreender melhor o cenário da docência nessas unidades. Na Educação Infantil universitária, as equipes tendem a se organizar com um número de adultos, sendo formadas, em geral, pela professora EBTT e por um ou dois estudantes em formação, na condição de bolsistas ou estagiários. Essa configuração produz efeitos diretos sobre o estar na docência. Na maior parte das situações, a professora titular é a única referência profissional estável e com formação concluída presente na sala.

Ainda em relação ao ensino na Educação Infantil no contexto das professoras EBTT, a carga horária semanal destinada ao ensino constitui outra dimensão importante do estar na docência, compreendida aqui como o tempo de regência direta com as crianças. Trata-se de uma dimensão que incide sobre a organização do cotidiano pedagógico e interfere nas possibilidades de realização de outras atividades também relacionadas ao ensino na Educação Infantil, como o diálogo com as famílias, o planejamento, a documentação pedagógica e a preparação de materiais a serem utilizados em sala. Os dados relativos à distribuição dessa carga horária estão sistematizados no Quadro 4.

Quadro 4: Distribuição da carga horária semanal das professoras EBTB em sala de aula

| <b>Faixa de carga horária semanal em sala</b> | <b>Número de professoras</b> |
|-----------------------------------------------|------------------------------|
| Até 20 horas                                  | 46                           |
| De 21 a 25 horas                              | 14                           |
| Acima de 25 horas                             | 2                            |

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que a maior parte das participantes, 46 professoras, concentra a carga horária de regência, em sala de aula com as crianças, em até 20 horas semanais. Esse dado permite compreender que, para a maioria, o trabalho docente se organiza de modo a distribuir a jornada de 40 horas em Dedicação Exclusiva entre o tempo de permanência em sala de aula e as demais atribuições da carreira, como planejamento, pesquisa e gestão. Há, contudo, variações importantes. Um segundo grupo, composto por 14 professoras, dedica entre 21 e 25 horas semanais à regência, enquanto duas ultrapassam esse patamar. Esses casos sugerem uma concentração maior do tempo em sala e, possivelmente, uma redução dos espaços destinados às demais atividades acadêmicas.

Para compreender como a carga horária de regência ganha materialidade no cotidiano, os relatos das Cartas Pedagógicas mostram que o tempo em sala se organiza por meio de uma rotina estruturada, mas com a devida flexibilidade para atender as demandas singulares das crianças. O registro de Marta (Carta 4) ajuda a visualizar essa dimensão ao descrever a recepção matinal do grupo. A professora relata que a acolhida, iniciada às 7h45, é “mais do que um simples ‘bom dia’”, pois constitui o momento de observar os semblantes, escutar as vivências trazidas de casa e perceber o estado de cada criança, “alegre, cansada, ansiosa, calada, chorosa”. O relato permite compreender que a jornada de regência na Educação Infantil se concretiza em uma escuta atenta, por meio das quais a docente busca oferecer “um espaço seguro, onde elas se sintam vistas e pertencentes” (Marta, Carta 4).

A atenção integral ao longo do tempo em sala também aparece na narrativa de Bruna (Carta 7). A docente explicita que as horas de regência se caracterizam por uma relação inseparável entre práticas de cuidado e de educação. Ao descrever a rotina, ela mostra que, no mesmo tempo em que a turma compartilha a literatura infantil e participa da roda de conversa, realiza-se o cuidado “de forma conjunta e individual, seja com a higiene ou alimentação”. A professora detalha, ainda, que a efetivação de sua carga horária em regência envolve ações contínuas e encadeadas, desde a chegada, quando orienta as crianças a “retirar objetos pessoais

da mochila e guardar nos locais específicos”, até o acompanhamento de hábitos diários, como lavar as mãos, forrar a mesa para o lanche e escovar os dentes.

Em sentido próximo, as narrativas de Sônia (Carta 17) e Neusa (Carta 15) mostram que a intensidade do tempo de regência está justamente na articulação de momentos muito dinâmicos, como o parque, o banho e os próprios imprevistos, que exigem reorganização contínua da rotina e flexibilidade por parte da professora. Para essas professoras, a organização das atividades ao longo da carga horária com as crianças certamente requer planejamento, mas não se traduz na execução estável de um planejamento rígido. Trata-se, antes, de um tempo de interações que pede flexibilidade constante. O desenvolvimento do trabalho pedagógico requer, assim, disponibilidade física e relacional contínua para assegurar, ao mesmo tempo, as necessidades básicas das crianças, a condução das propostas exploratórias e a construção dos vínculos.

A intensidade do tempo vivido em sala se torna ainda mais visível quando colocada em relação com as demais dimensões do trabalho na carreira EBTT. Ao considerar, junto à regência, as exigências de planejamento, pesquisa e extensão no contraturno, tornam-se perceptíveis diferentes formas de organização institucional. Na narrativa de Madalena (Carta 1), por exemplo, aparece uma organização baseada em uma divisão mais equilibrada dos turnos. A docente relata que conta com 20 horas semanais destinadas exclusivamente ao trabalho com as crianças e com outro turno reservado para “planejar, organizar demandas da turma, afazeres, dar conta da pesquisa, extensão e orientações”. Em seu relato, Madalena expressa certa leveza ao descrever essa organização da jornada, o que sugere que, em sua perspectiva, há um equilíbrio entre o tempo destinado à regência e aquele voltado às demais demandas da carreira. Embora essa estrutura favoreça a realização do trabalho pedagógico para além da sala de aula, a própria professora chama atenção para a incompreensão externa em relação à intensidade dessa rotina.

Em contraste com essa situação, outras narrativas sugerem que a relação entre o tempo de regência e as demais atividades acadêmicas pode ocorrer de forma menos equilibrada. O relato de Marta (Carta 4) mostra uma jornada em que o tempo institucional se concentra mais fortemente na atuação direta com as crianças. A professora relata que permanece cinco horas diárias dedicada exclusivamente ao ensino com as crianças, restando três horas para contemplar o conjunto de outras atribuições, entre elas o planejamento, a participação em reuniões, diálogo com as famílias das crianças e a orientação de estudantes da graduação. Esse cenário, em que o tempo destinado ao trabalho de apoio ao ensino se apresenta de forma mais restrita, também aparece no registro de Rita (Carta 13). Ao informar que dispõe de menos de três horas semanais

para planejar, a docente explicita como a organização da carga horária pode comprimir um tempo importante para a reflexão e para a sistematização das práticas.

A comparação entre esses relatos mostra que a carga horária em sala não pode ser pensada sozinha. Quando o tempo de regência se torna muito extenso, ou quando a instituição disponibiliza curtos períodos para o planejamento, o estar na docência EBTT se tensiona, pois é necessário atender a uma diversidade de demandas que não cabem no tempo de trabalho. A diferença entre jornadas mais equilibradas, com cerca de 20 horas semanais em sala, e jornadas mais intensas afeta diretamente o trabalho docente e também as condições de saúde das professoras, tema que será discutido mais adiante. Isso também pode repercutir na possibilidade de articular ensino, pesquisa e extensão.

As Cartas Pedagógicas revelam outros aspectos das especificidades do ensino na Educação Infantil, compreendido neste estudo a partir da indissociabilidade entre cuidado e educação. Os registros das professoras EBTT mostram que o estar na docência, nesse contexto, se constrói no próprio cotidiano institucional, por meio de práticas que envolvem observação atenta das crianças, escuta de suas manifestações e uso de diferentes formas de linguagem. Trata-se de um trabalho que exige presença contínua e disponibilidade para interpretar situações que surgem nas interações diárias.

As professoras descrevem um fazer que se constitui na materialidade das ações cotidianas, como acolher, alimentar, trocar, brincar e acompanhar as manifestações emocionais das crianças. Essas ações não aparecem como algo separado do ensino, nem como atividades paralelas, mas como parte do próprio modo de educar na Educação Infantil. Essa compreensão aparece de forma clara no relato de Marta (Carta 4), ao afirmar que “cuidar e educar são dimensões inseparáveis do trabalho docente”. Em sua experiência, a higiene, a alimentação e o descanso não interrompem o trabalho pedagógico. Ao contrário, constituem situações de convivência e aprendizagem, nas quais se organizam os ritmos corporais e se favorece a construção de vínculos. Nessa perspectiva, o cuidado não vem antes da educação, mas se realiza como educação no próprio curso das ações.

Esse entrelaçamento aparece nas diferentes faixas etárias. No trabalho com bebês, Neusa (Carta 15) registra que “trocar uma fralda, oferecer o alimento ou acompanhar o sono faz parte do processo educativo”. Em seu relato, situações como o banho não aparecem como procedimentos mecânicos, mas como momentos em que “a água, a temperatura e o toque favorecem experiências sensoriais e contribuem para a construção de segurança” (Neusa, Carta 15). Rita (Carta 13) acrescenta que essas ações de cuidado incidem diretamente sobre os estados emocionais das crianças e participam da construção das relações no cotidiano institucional.

No trabalho com crianças maiores, essa relação se apresenta de outras formas. Lúcia (Carta 9) relata que, “com crianças de 2 e 3 anos, a atenção ao corpo é permanente, enquanto com as de 5 anos o trabalho docente dialoga com processos de autonomia em construção”. Na perspectiva dessa professora, o cuidado aparece como apoio, seja ao permitir que as crianças se alimentem sozinhas, seja ao acolher o choro durante o período de adaptação por meio da palavra e do contato físico. Esses registros mostram que o trabalho docente vai se reorganizando no contato com as crianças e com suas maneiras próprias de estar no cotidiano da Educação Infantil.

Mesmo em meio à multiplicidade de demandas que ultrapassam o ensino, e que serão tratadas mais adiante, o núcleo do trabalho permanece na relação pedagógica. Teixeira (2007) lembra que a condição docente se instaura, de fato, nos “territórios da escola e da sala de aula”, espaços que, na Educação Infantil, podem ser compreendidos como ambientes de convivência e interação. É nesse território que, a partir da autora, a profissão ganha materialidade. Para as professoras EBTT, esse chão aparece como o lugar em que o trabalho docente se mostra com mais nitidez. É ali, na interação direta com a criança, no toque, no olhar e no cuidado, que a condição docente se concretiza. Ainda que a estrutura universitária imponha exigências ligadas à produtividade acadêmica, a análise dos dados sugere que é na relação, tomada aqui no sentido proposto por Teixeira (2007), que essas profissionais encontram sentido para o seu trabalho.

De forma transversal a essas práticas, o afeto aparece nas Cartas Pedagógicas como um elemento que organiza as relações no cotidiano institucional. O relato de Marta (Carta 4) permite compreender essa dimensão ao mostrar que é por meio da afetividade que se constrói uma base de segurança importante para o trabalho pedagógico. A professora descreve que o afeto se manifesta “em cada gesto, no tom de voz, no olhar atento, no abraço, no respeito às emoções”. É nesse plano concreto das relações que ela afirma: “É pela via do afeto que construo relações de confiança, que me torno uma referência segura para elas e suas famílias”.

Na mesma direção, Lúcia (Carta 9) situa o afeto no campo da responsabilidade e da intencionalidade do trabalho docente. Em seu relato, a professora procura explicitar que o cuidado na Educação Infantil se realiza de maneira distinta de compreensões mais associadas a gestos de carinho imediatos, ao afirmar que ele “não representa um afeto de ficar de beijinhos”. Para ela, trata-se do “afeto da compreensão, do tempo para sermos, do direito ao erro e ao inacabamento”. Nesse contexto, garantir o direito ao erro envolve acolher a criança como sujeito em contínuo desenvolvimento, compreendendo que suas tentativas, falhas e impasses cotidianos participam de seus processos de aprendizagem e de inserção no mundo. É a partir dessa compreensão que a afetividade se manifesta na forma de “atenção, carinho, respeito, que

estabelecem limites”. Essa perspectiva permite compreender que intervir nos conflitos e orientar as ações das crianças também constitui uma forma de afeto, exigindo da professora uma postura profissional clara no cotidiano da Educação Infantil.

A força do afeto como mediação e como possibilidade de construção do pertencimento coletivo aparece de modo muito expressivo na narrativa de Bruna (Carta 7). A professora relata como a afetividade participa da condução das tensões cotidianas entre as crianças, favorecendo práticas de escuta e a construção de uma identidade de grupo. Ao descrever situações de conflito na sala, ela apresenta sua forma de intervenção: “lembro aos envolvidos no conflito que nós somos uma... (é tão fofo eles respondendo em coral) EQUIPE!”. Esse registro permite observar como o afeto, em articulação com a ação docente intencional, pode contribuir para a construção de laços sociais, favorecendo o reconhecimento do outro e a vivência partilhada do espaço coletivo.

Nesse contexto, a observação atenta passa a ocupar um lugar importante no cotidiano da Educação Infantil, constituindo-se como um instrumento pedagógico intencional. O relato de Joana (Carta 3) ajuda a compreender a profundidade dessa ação. Ao narrar sua atuação na unidade universitária, a professora destaca que precisou “(re)aprender” a olhar, ao se deparar com o inusitado e com as incertezas próprias da infância. Nesse processo, a observação lhe permitiu compreender como as crianças constroem seus modos de estar no mundo. Na prática, isso aparece na percepção contínua do ritmo da turma, exigindo da docente sensibilidade para prolongar ou reduzir a duração das propostas conforme a “energia do grupo”. Desse modo, o olhar atento participa da organização do planejamento e permite considerar que o tempo institucional pode ser flexibilizado em diálogo com os interesses e a disposição física das crianças.

Essa leitura sensível do outro aparece de forma ainda mais específica no trabalho com os bebês, etapa que exige atenção constante, como mostra a narrativa de Zilda (Carta 5). Ao afirmar com convicção seu lugar como “professora de bebês e crianças bem pequenas”, a docente explica que o trabalho nessa faixa etária envolve interpretar o olhar, a pausa e as tensões corporais como formas legítimas de comunicação.

No contexto do trabalho pedagógico com bebês e das UUEI, a observação atenta se apresenta como uma dimensão constitutiva da docência. Como os bebês ainda se expressam de modo muito marcado pelo corpo, a tonicidade, os gestos sutis e os momentos de silêncio passam a comunicar afetos, desconfortos e descobertas. Um enrijecimento diante de um incômodo ou um relaxamento ao se sentir seguro, por exemplo, podem oferecer à professora pistas importantes sobre o que o bebê está vivendo. Nessa perspectiva, compreender essas

manifestações corporais envolve reconhecer o bebê como sujeito de linguagem desde o nascimento. Assim, a observação passa a se realizar como escuta, acolhimento e resposta pedagógica no próprio curso das interações cotidianas.

Essa postura de observação e escuta participa diretamente da dimensão do planejamento e da intencionalidade no trabalho docente. Nos dados desta pesquisa, o planejamento se apresenta como um processo construído a partir da leitura cotidiana do que as crianças expressam nas interações.

Em treze relatos, a intencionalidade aparece associada à análise contínua dessas interações. Teresa (Carta 10) descreve a escuta como método de trabalho. Ao registrar brincadeiras e interesses das crianças, a professora reúne elementos que orientam a organização das propostas seguintes. Nessa perspectiva, o planejamento passa a ser elaborado a partir das investigações realizadas pelas próprias crianças. Conforme aponta Lúcia (Carta 9), a escolha de materiais ou tecnologias envolve estudo e compreensão do desenvolvimento infantil, o que permite compreender que as decisões pedagógicas se orientam por critérios definidos.

Desse modo, o estar na docência na Educação Infantil universitária se organiza pela articulação entre diferentes dimensões do trabalho. Ele se constitui na compreensão da indissociabilidade entre cuidar e educar, se desenvolve pela observação atenta e pela escuta das crianças e ganha forma em um planejamento intencional, no qual essas escutas se transformam em propostas pedagógicas. Como mostram Sônia (Carta 17) e Rita (Carta 13), esse processo requer tempo institucional destinado ao estudo e à sistematização do trabalho docente.

No contexto da Educação Infantil, o planejamento integra as atividades relacionadas ao ensino das professoras EBTT, articulando observação e organização do cotidiano com as crianças. Nos dados desta pesquisa, o planejamento aparece como um processo construído a partir do que as crianças expressam em gestos, movimentos e modos de participação, e não apenas como uma ação voltada a registros formais. Planejar envolve acompanhar o que acontece no dia a dia, organizar tempos, espaços, materiais e propostas, além de retomar escolhas feitas anteriormente à luz do que se apresenta no cotidiano institucional. Trata-se de uma atividade vinculada ao trabalho docente com bebês e crianças pequenas, inserida na própria rotina da Educação Infantil.

A leitura das Cartas Pedagógicas permite compreender que, no estar na docência na Educação Infantil, planejamento e intencionalidade aparecem articulados como dimensões que orientam as atividades desenvolvidas com as crianças. Em treze dos dezoito relatos, as professoras mencionam, de forma explícita ou implícita, a necessidade de agir de modo consciente, atribuindo sentido às experiências das crianças e fundamentando decisões

construídas no trabalho cotidiano. Antes de descrever formas de organizar o tempo ou distribuir atividades, os relatos apresentam movimentos de análise e escolha que antecedem o planejamento. Nessa perspectiva, planejar se apresenta como expressão dessa intencionalidade, mobilizando observação, escuta e estudo para organizar o cotidiano em diálogo com os projetos educativos das instituições.

Nos relatos, a intencionalidade aparece associada a um movimento contínuo de análise das interações, dos materiais, dos tempos e dos espaços que compõem o cotidiano da Educação Infantil. As narrativas mostram que momentos do dia a dia, como o acolhimento das crianças, a organização dos materiais e o acompanhamento do lanche, são compreendidos como situações que demandam planejamento. As professoras demonstram atenção a esses momentos e registram que planejar com intencionalidade não significa estabelecer ações de forma rígida, mas orientar o cotidiano a partir da leitura do que cada situação oferece às crianças. Cada escolha, desde um gesto até a definição de uma atividade, envolve considerar seus efeitos na experiência infantil, o que permite compreender o trabalho docente para além da simples execução de tarefas. Nesses relatos, o planejamento ultrapassa a organização de propostas e passa a constituir um processo que orienta decisões construídas no encontro diário com o grupo, no qual a intencionalidade se expressa na atenção ao sentido das ações e na responsabilidade assumida pelas professoras sobre os caminhos construídos com as crianças.

A fala de Lúcia (Carta 9) mostra que, nos dados desta pesquisa, planejamento e intencionalidade se articulam no cotidiano do trabalho docente. A professora afirma que “a preocupação da professora deve estar focada no desenvolvimento integral com a qualidade da interação e na intencionalidade educativa”, indicando que suas escolhas se orientam pela atenção às experiências vividas pelas crianças. Como Lúcia participou da pesquisa por meio de duas Cartas Pedagógicas, seus relatos permitem acompanhar diferentes momentos de sua trajetória recente e mostram que essa intencionalidade se expressa no planejamento, em articulação com a observação e com a leitura das situações que emergem no cotidiano. Em suas narrativas, o planejamento aparece no mesmo movimento em que interpreta o que observa, ajustando ações a partir das necessidades do grupo. Planejar, nesses registros, ultrapassa a antecipação de atividades e envolve decidir o que propor e como acompanhar as experiências construídas com as crianças.

O relato de Joana (Carta 3) reforça que, nos dados desta pesquisa, planejar envolve intencionalidade. A professora destaca que ações como cumprimentar as crianças, organizar pertences ou narrar uma história podem favorecer aprendizagens quando são pensadas a partir de objetivos definidos. Sua fala permite compreender que o cotidiano não se resume à execução

de tarefas e que o planejamento se articula à intenção de orientar as experiências das crianças. Essa compreensão se explicita quando afirma que “a observação de suas brincadeiras, expressões, desejos e necessidades [...] são imprescindíveis para o replanejamento e para a percepção do grupo e de cada criança”. Para Joana, esses momentos exigem decisões sobre o que propor e como acompanhar o grupo, mostrando que a intencionalidade orienta a transformação de situações usuais do cotidiano em experiências de participação e interação.

A Carta Pedagógica de Rita (Carta 13) acrescenta elementos importantes para compreender o planejamento como um processo contínuo de estudo, análise e organização. Ao descrever a elaboração de projetos com a turma, a professora relata que planejar envolve reunir informações, selecionar materiais, definir procedimentos e dialogar com diferentes setores da instituição. Em seu relato, esse movimento pede revisão de escolhas e interpretação constante do grupo à medida que novas demandas surgem, o que exige acompanhamento atento do cotidiano. Essa compreensão aparece quando afirma que pensa e analisa para “elaborar e sistematizar meus planejamentos”, indicando que o planejamento se constrói na articulação entre estudo, reflexão e leitura das crianças. Em sua experiência, planejar se apresenta como um processo que orienta decisões ligadas às experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil.

Essa relação entre intencionalidade e planejamento também aparece no trabalho com bebês. Neusa (Carta 15) descreve o projeto “Ateliê de Acolhimento” e afirma que “fazer o simples, com intencionalidade, significa compreender que cada gesto, cada palavra e cada olhar contribuem para fortalecer o crescimento integral dos bebês”. Em seu relato, a organização dos espaços, o modo de conduzir as interações e o ritmo das ações no berçário são definidos a partir de decisões sobre o que se busca favorecer nas experiências dos bebês. Nos dados desta pesquisa, Neusa mostra que planejar para essa faixa etária envolve compreender o trabalho com bebês como uma prática que requer estudo e objetivos definidos. Em sua narrativa, gestos e palavras são escolhidos considerando os efeitos que produzem, o que permite compreender que o planejamento se constrói no mesmo movimento em que a professora interpreta as necessidades dos bebês e seleciona estratégias coerentes com essas demandas. O relato mostra que estar na docência com bebês envolve escolhas orientadas por intencionalidade e atenção às experiências que compõem o cotidiano do berçário.

A Carta Pedagógica de Teresa (Carta 10) mostra que o planejamento se constrói na relação direta com a escuta e a observação das crianças. A professora afirma que seus maiores aprendizados têm sido “sobre a importância da escuta das crianças”, indicando que acompanhar as brincadeiras, registrar as ações do grupo e interpretar os modos como as crianças se

expressam orientar a reorganização das propostas. Em seu relato, esses registros permitem identificar interesses, necessidades e questões que surgem no cotidiano e servem de base para decidir o que será retomado, aprofundado ou ajustado nas atividades seguintes. Esse modo de planejar dialoga com o que Fochi (2015) descreve como prática investigativa apoiada na escuta e na observação do cotidiano. Nos dados desta pesquisa, a prática relatada por Teresa permite compreender que o planejamento se desenvolve como um processo de interpretação, no qual a professora observa o grupo, escuta as crianças e reorganiza as ações a partir do que emerge nas interações.

A narrativa de Sônia (Carta 17) mostra que o planejamento se organiza a partir da leitura dos acontecimentos do cotidiano. A professora descreve que momentos como a roda de conversa, as atividades em sala, o lanche e a exploração dos espaços externos estruturam o dia e funcionam como referências para o grupo, sem determinar previamente o que será desenvolvido. Em seu relato, essas sequências são revistas à medida que as propostas se reorganizam a partir dos interesses e das situações que emergem no encontro com as crianças. Essa perspectiva aparece quando afirma que o que a mobiliza é “planejar com as crianças, oportunizar e mediar situações de aprendizagens a partir dos interesses das próprias crianças”. Nos dados desta pesquisa, o planejamento descrito por Sônia articula estrutura e flexibilidade, permitindo que as decisões sejam tomadas com base na observação do grupo e participação ativa das crianças.

O relato de Lúcia (Carta 9) indica que tecnologias e registros integram o planejamento com intencionalidade. A professora explica que a decisão de utilizar recursos de computação e robótica, tanto plugados quanto desplugados, compõe as escolhas realizadas ao planejar propostas que convidam as crianças a formular hipóteses e testá-las. Em seu depoimento, destaca que esse trabalho envolve estudo, observação sistemática e registros diários em diferentes formatos, além da produção de materiais pedagógicos. Esses elementos indicam que o planejamento se desenvolve como processo no qual a professora analisa as respostas das crianças e reorganiza as propostas a partir do que observa. Nos dados desta pesquisa, essa forma de trabalhar mostra que o estar na docência envolve investigação cotidiana e tomada de decisões articuladas ao planejamento.

O relato de Sônia (Carta 17) também indica que o planejamento se constitui como espaço de análise coletiva. A professora afirma que os encontros pedagógicos permitem revisar metodologias e discutir a relação das práticas com os princípios que orientam a Educação Infantil. Em sua narrativa, relata que, em determinado momento, identificou, a partir desse trabalho coletivo, que a metodologia adotada não atendia às necessidades da turma nem

correspondia aos direitos das crianças. Esse movimento mostra que, quando compartilhado e analisado coletivamente, o planejamento se torna momento de revisão das práticas, no qual as professoras discutem caminhos, analisam escolhas e redefinem propostas.

A partir de Nóvoa (2009) e Imbernón (2011), compreendemos que o estar na docência, quando se realiza em uma dinâmica de compartilhamento, rompe com o isolamento historicamente presente no trabalho pedagógico. Na leitura desses autores, ao dialogarem sobre os desafios, as descobertas e os êxitos do cotidiano, as professoras constroem alternativas em grupo e fortalecem uma cultura colaborativa. Sob esse prisma, o planejamento vai além da organização das aulas e passa a constituir um momento articulado de formação entre pares e de reflexão sobre a prática. Essa construção coletiva, à luz desses autores, favorece o desenvolvimento profissional e torna o trabalho docente mais atento e mais sensível às necessidades

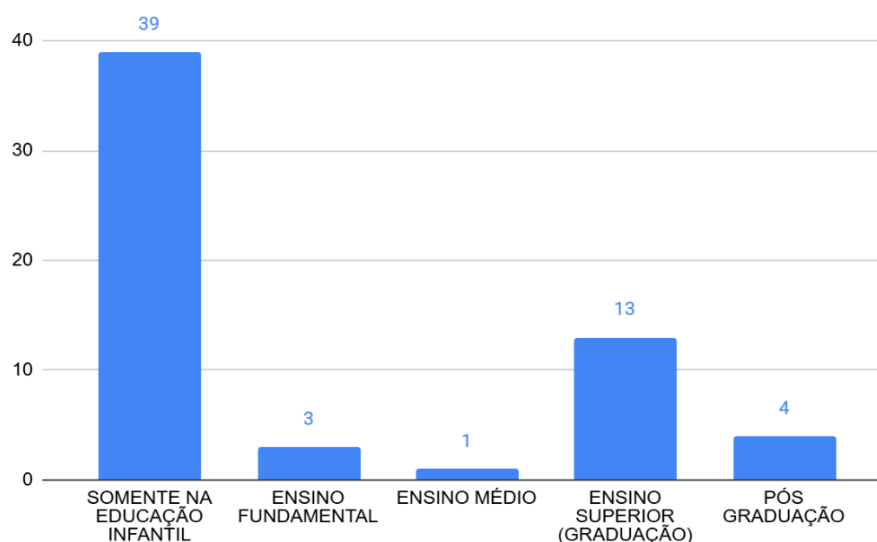
O relato de Sônia (Carta 17) também permite perceber a força do contexto institucional na consolidação do trabalho docente. A professora observa que a estabilidade e a organização pedagógica do Colégio de Aplicação em que trabalha favorecem a autonomia nas tomadas de decisão e tornam possível a elaboração de um planejamento anual atento às demandas e à dinâmica da turma. Com base em Imbernón (2011), é possível compreender que o exercício da autonomia profissional se relaciona diretamente com as condições de trabalho e com a cultura da instituição educativa. O dado empírico reforça essa compreensão, pois, ao contar com um espaço de decisão assegurado pelo contexto institucional, a professora amplia as possibilidades de construir propostas em diálogo com os interesses do grupo. Desse modo, a autonomia presente na instituição aparece vinculada ao modo como o planejamento se realiza no cotidiano.

O conjunto dos relatos analisados mostra que o planejamento, no contexto desta pesquisa, se concretiza na articulação entre intencionalidade, escuta e observação. Esses elementos, porém, não aparecem de forma separada, pois se relacionam com as condições concretas de trabalho, que interferem no modo como as professoras organizam o cotidiano. A partir dessa compreensão, a próxima subcategoria examina como o tempo, a rotina e a composição das turmas atravessam essas escolhas e compõem o contexto em que o planejamento se realiza.

O conjunto dos relatos analisados mostra que o planejamento se concretiza na articulação entre intencionalidade, escuta e observação. Esses elementos, porém, se relacionam com as condições concretas da carreira EBTT, que interferem no modo como as professoras organizam seu tempo e seu cotidiano. Essa organização do trabalho assume novos contornos quando se considera uma especificidade estrutural da carreira: a possibilidade de exercício da

docência em diferentes níveis de ensino. Com o objetivo de mapear as múltiplas dimensões que compõem o estar na docência no contexto universitário, o questionário investigou se as professoras, além da regência na Educação Infantil, lecionam em outros níveis de ensino. A distribuição desse trabalho está apresentada no Gráfico 12.

Gráfico 12: Distribuição das professoras segundo a atuação em outros níveis de ensino



Fonte: Dados da pesquisa.

A leitura dos dados permite perceber dois movimentos simultâneos em relação ao trabalho docente das professoras EBTT. O primeiro reafirma a Educação Infantil como espaço prioritário de trabalho, já que a maior parte das respondentes, 39 professoras, concentra sua atuação exclusivamente nessa etapa. O segundo evidencia a natureza híbrida da carreira, uma vez que há um grupo que também desenvolve atividades no ensino superior, com 13 menções à graduação e quatro à pós-graduação. Esse trânsito entre a sala de aula com as crianças e os espaços formativos universitários, como licenciaturas e cursos de especialização, expressa uma característica própria do cargo EBTT. Nesse contexto, a qualificação acadêmica insere a professora na formação de outros profissionais e na produção de pesquisas, em coexistência com a docência direta junto às crianças.

Ainda na análise do gráfico, os registros relativos ao Ensino Fundamental, com três menções, e ao Ensino Médio, com uma menção, pedem uma leitura mais específica. A análise dos dados demonstra que esses casos envolvem, em sua maioria, professoras especialistas, como as das áreas de Educação Física e Artes, cujas formas de organização curricular permitem a circulação entre diferentes etapas da Educação Básica. Destaca-se, nesse conjunto, o caso de uma professora de Educação Física que relata trabalhar simultaneamente na Educação Infantil,

no Ensino Médio, na graduação e na pós-graduação.

Esse achado empírico dialoga com as reflexões de Rocha e Prado (2021). A partir desses autores, é possível compreender que a carreira no magistério federal abarca uma atuação verticalizada que ultrapassa a Educação Básica e alcança também o Ensino Superior e a produção acadêmica. Essa verticalização, ao mesmo tempo que amplia o campo de ação profissional, diversifica as dinâmicas e as exigências do trabalho docente. Nesse sentido, o estar na docência na carreira EBTT se apresenta de forma plural. Para algumas professoras, ele se organiza na dedicação exclusiva à Educação Infantil. Para outras, envolve o trânsito entre públicos, linguagens e dinâmicas institucionais distintas, articulando o trabalho com as crianças pequenas às especificidades da formação de estudantes adultos.

#### **5.4 A professora EBTT e as demandas de gestão, representação institucional, pesquisa e extensão**

Como desdobramento da pluralidade discutida a partir de Rocha e Prado (2021), a diversificação das dinâmicas do estar na docência na carreira EBTT não se limita à atuação em diferentes níveis de ensino. O trabalho pedagógico nessas unidades se estende para além da sala de aula e envolve a participação direta das professoras nos processos administrativos e nas instâncias de decisão das instituições federais. Essa dimensão contribui para compreender a especificidade do cargo, que articula as atividades de ensino às responsabilidades de gestão, à presença em espaços colegiados, às atividades de pesquisa e de extensão.

A percepção das professoras sobre essa multiplicidade de atribuições mostra que a inserção em diferentes frentes de trabalho constitui uma característica estrutural da carreira EBTT. Nos relatos das Cartas Pedagógicas, 10 professoras mencionaram de forma espontânea o envolvimento com atividades que vão além da regência, abrangendo pesquisa, extensão e gestão. Para essas profissionais, a docência na Educação Infantil universitária demanda um trânsito constante entre o trabalho pedagógico com as crianças e as demais exigências institucionais.

O relato de Raquel (Carta 6) ajuda a compreender essa dinâmica: “este é um momento de recomeço e de compreensão profunda do espaço de ensino, pesquisa e extensão, onde [busco] um equilíbrio de forma no tripé da docência. Estou indicada a contribuir para a formação dos futuros docentes e para o desenvolvimento das crianças”. Esse excerto permite perceber que o trabalho docente, nesse contexto, articula o tripé acadêmico e as responsabilidades institucionais. Assim, a análise sugere que a docência nas unidades

universitárias ultrapassa a sala de aula e se realiza como uma prática que envolve múltiplas dimensões.

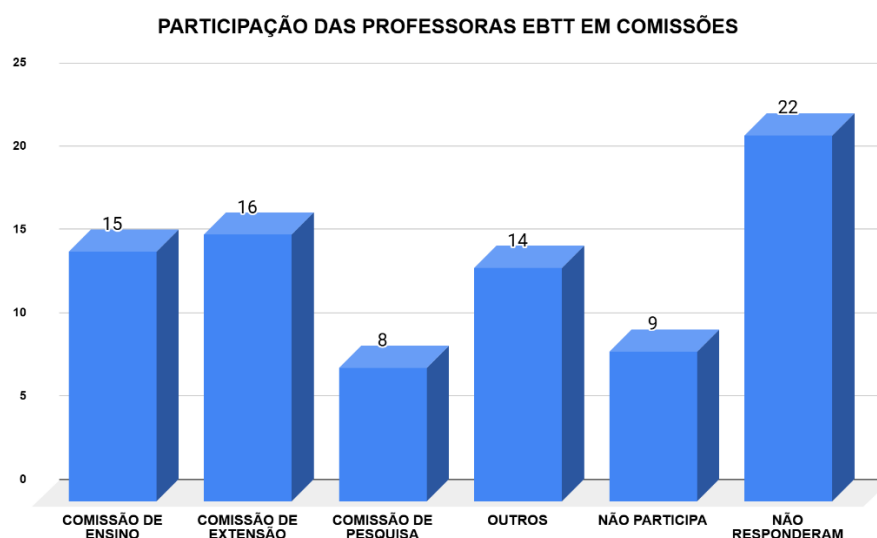
Em relação à atuação em cargos administrativos de gestão, os dados produzidos por meio dos questionários mostram que, do total de 69 participantes, 20 professoras exercem funções de chefia ou coordenação, seja de modo concomitante ao trabalho em sala, seja como atividade principal no período da pesquisa. Esse dado mostra que uma parcela significativa do corpo docente participa ativamente da administração das unidades.

As funções descritas incluem Direção Geral e Adjunta das unidades, Coordenação Pedagógica, gestão de núcleos de pesquisa e extensão e fiscalização técnica de contratos. Há, ainda, registros de participação na esfera sindical, o que permite perceber que o trabalho docente também abrange a representação política da categoria. Essa configuração mostra que a professora EBTT da Educação Infantil é chamada a participar da gestão da instituição, assumindo responsabilidades que, em outras redes de ensino, costumam ser atribuídas a quadros específicos de gestão.

Essa inserção na vida institucional se amplia quando se analisa a participação em comissões. Diferentemente dos cargos de chefia, que correspondem, de maneira geral, a funções gratificadas ou eletivas, as comissões expressam formas de trabalho coletivo que asseguram o funcionamento acadêmico e institucional da universidade. O Gráfico 13 apresenta a distribuição dessa participação e permite observar como o trabalho das professoras alcança as instâncias de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Para compreender o impacto dessa atuação, é necessário considerar a natureza dessas instâncias no contexto universitário. Com base em Rocha e Prado (2021), é possível compreender que a estrutura da carreira EBTT se realiza por meio da gestão coletiva e democrática das instituições. Nesse cenário, as comissões de Ensino se voltam para a organização curricular, os projetos pedagógicos e a avaliação da aprendizagem. As instâncias de Pesquisa promovem, regulam e acompanham a produção do conhecimento científico. Já as comissões de Extensão organizam as políticas de diálogo e de interlocução da universidade com a comunidade externa. Desse modo, a participação nesses espaços mostra que as professoras não apenas cumprem diretrizes institucionais, mas também participam diretamente da formulação de políticas acadêmicas e da definição dos rumos da universidade (Rocha; Prado, 2021).

Gráfico 13: Participação das professoras EBTT da Educação Infantil em comissões institucionais



Fonte: Dados da pesquisa.

A leitura do gráfico, em articulação com o detalhamento das respostas, permite identificar movimentos analíticos relevantes sobre as condições de trabalho das professoras. Observa-se, em primeiro lugar, a predominância de participação em comissões vinculadas ao Ensino e à Extensão, com 15 e 16 menções, respectivamente, seguidas pelas comissões de Pesquisa, com oito registros. Esse dado dialoga com a especificidade das Unidades de Educação Infantil, nas quais as demandas relacionadas ao currículo e à interlocução com a comunidade ocupam lugar importante no cotidiano institucional.

A análise também revela um processo de concentração das responsabilidades administrativas em determinados grupos. Enquanto 25 participantes indicaram integrar apenas uma comissão, há seis professoras envolvidas simultaneamente em duas frentes e quatro que participam, ao mesmo tempo, de comissões de Ensino, Pesquisa e Extensão. Identificam-se, ainda, três situações de participação ampliada, nas quais as professoras acumulam assentos em conselhos universitários e em múltiplas comissões. Esses dados sugerem que o trabalho administrativo e acadêmico se distribui de forma variada, concentrando-se em um núcleo de professoras que assume responsabilidades em diferentes instâncias.

Por outro lado, registra-se um número de professoras que não participam de comissões, totalizando nove casos, além de 22 que não responderam a esse item do questionário. Esse conjunto de dados pode estar relacionado à opção por priorizar o tempo destinado ao trabalho com as crianças ou a especificidades de inserção nos espaços decisórios da universidade.

De modo geral, os dados referentes à gestão e à participação em comissões mostram que o estar na docência na carreira EBTT se organiza por meio de arranjos multidimensionais.

Para uma parcela significativa das professoras, o cotidiano envolve a articulação entre o tempo destinado ao cuidado e à educação das crianças e as agendas requeridas por reuniões, elaboração de atas, emissão de pareceres e participação em decisões administrativas. Essa simultaneidade entre a regência e as exigências institucionais interfere diretamente na organização do trabalho docente e compõe a vida laboral dessas profissionais.

Assumir cargos de gestão e integrar comissões aparece, nos relatos das professoras nas Cartas Pedagógicas, como um traço da organização do trabalho nas unidades, exigindo uma reorganização contínua do tempo e das prioridades em articulação com as necessidades do ensino. A professora Neusa (Carta 15), ao relatar sua experiência como Coordenadora Pedagógica, destaca que essa função “proporcionou um vasto repertório sobre o funcionamento da Creche, incluindo desafios administrativos e burocráticos”. O relato de Rita (Carta 13) também traz elementos dessa dimensão, ao mencionar a necessidade de aprender a “fazer proposta de resolução, organizar concursos sem ter experiência nisso”. Na mesma direção, a narrativa de Ângela (Carta 11), que atua na direção geral de sua unidade, reforça essa compreensão ao afirmar que o envolvimento na gestão permite “olhar para a gestão, formação, pesquisa, extensão e inovação com olhos que percebem as relações e suas complexidades, as possibilidades para abrir se ao novo e ousar mudar”.

Buscamos compreender também como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão se concretizam no cotidiano das Unidades Universitárias de Educação Infantil. A análise procura identificar de que modo a pesquisa e a produção acadêmica integram o trabalho docente e como dialogam com as exigências da regência e da gestão institucional.

Para compreender a dimensão da pesquisa no trabalho da professora EBTT, é necessário situá-la como um processo mais amplo, que não se limita à execução de projetos formais, mas abrange também a produção e a circulação do conhecimento. Neste estudo, essa dimensão é examinada a partir de duas frentes complementares: o envolvimento direto em investigações metodologicamente estruturadas e a participação em espaços de socialização acadêmico científica, como eventos, congressos e publicações. É nessa circulação que os saberes produzidos no cotidiano da Educação Infantil passam a ganhar visibilidade e reconhecimento no âmbito da comunidade acadêmica.

Em relação ao desenvolvimento de atividades de pesquisa, os dados mostram que 45 professoras informaram desenvolver investigações no momento da coleta, enquanto 17 declararam não estar envolvidas nesse tipo de atividade. Um grupo de sete docentes registrou situações diversas na categoria Outros, relatando pesquisas realizadas de forma intermitente ou especificidades para manter projetos formais em razão da carga horária em sala e da inexistência

de dupla docência. Esses registros mostram que a pesquisa assume configurações variadas entre as professoras, sendo atravessada pelas condições concretas do trabalho docente e pela organização do tempo em cada unidade.

Com o objetivo de compreender a circulação do conhecimento produzido, analisou-se a participação das professoras em eventos acadêmicos e a produção de publicações científicas. O Quadro 5 apresenta a sistematização desses dados.

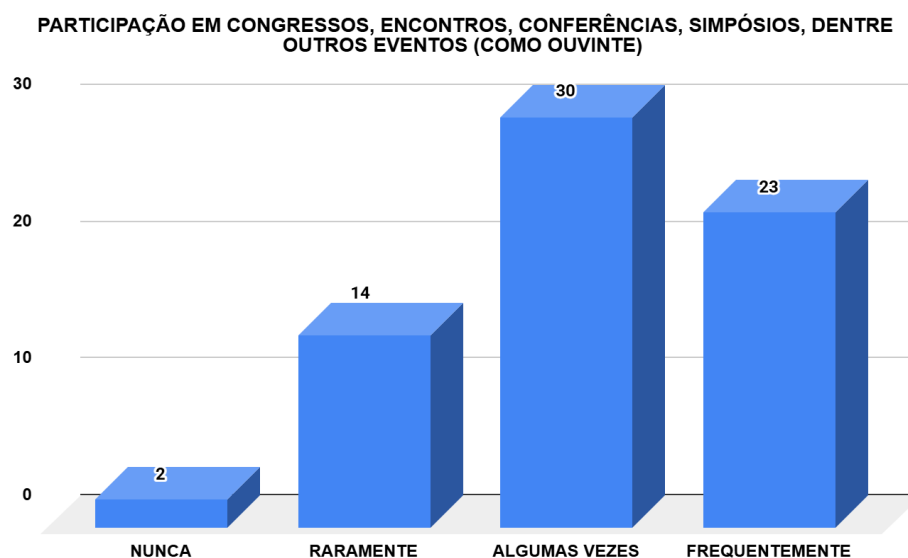
Quadro 5: Frequência de participação e produção acadêmica das professoras EBTB da Educação Infantil

| <b>Atividade acadêmica</b>                 | <b>Nunca</b> | <b>Raramente</b> | <b>Algumas vezes</b> | <b>Frequentemente</b> | <b>Total</b> |
|--------------------------------------------|--------------|------------------|----------------------|-----------------------|--------------|
| Participação em eventos (como ouvinte)     | 2            | 14               | 30                   | 23                    | <b>69</b>    |
| Apresentação de trabalhos em eventos       | 2            | 19               | 32                   | 15                    | <b>68</b>    |
| Publicação de artigos em periódicos        | 3            | 23               | 31                   | 11                    | <b>69</b>    |
| Escrita/organização de livros ou capítulos | 8            | 23               | 31                   | 7                     | <b>69</b>    |

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do questionário.

A leitura dos dados permite observar diferentes formas de participação acadêmica, cuja ocorrência varia conforme a natureza das atividades e o tempo por elas exigido. Uma das formas mais recorrentes refere-se à presença em eventos na condição de ouvinte, conforme apresentado no Gráfico 14. Verifica-se que a maioria das professoras mantém regularidade nesse tipo de participação, com 30 indicando comparecer “algumas vezes” e 23 apontando participação “frequente”. Esse dado permite compreender que a presença em eventos, voltada à escuta e ao acompanhamento dos debates da área, integra o percurso profissional da maior parte das docentes, constituindo uma forma consolidada de inserção acadêmica no cotidiano.

Gráfico 14: Participação das professoras EBTB da Educação Infantil em eventos acadêmicos, na condição de ouvintes

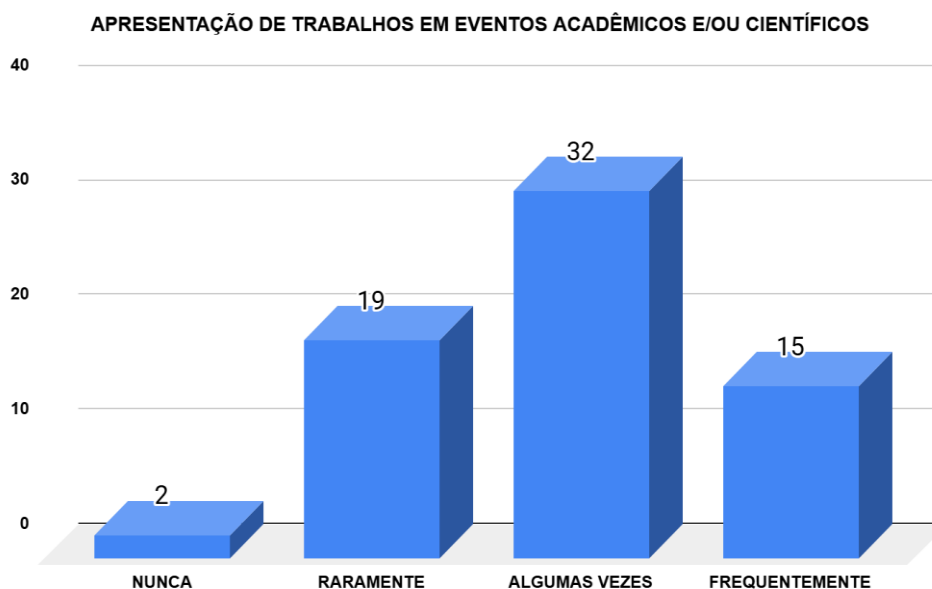


Fonte: Dados da pesquisa

É importante estabelecer uma distinção analítica quanto à natureza dessa presença em eventos. O comparecimento na condição de ouvinte pode ser compreendido não apenas como um movimento de formação contínua, mas também como uma etapa articulada ao próprio trabalho investigativo. Ao se inserir no ambiente científico, a professora tem a possibilidade de acompanhar as discussões contemporâneas da área, reconhecer debates em curso e identificar lacunas ou inquietações que podem ampliar seu repertório teórico para pesquisas futuras. Essa vivência sugere uma aproximação com a cultura acadêmica e pode ser compreendida como um terreno que antecede e sustenta a produção intelectual. O movimento assume outra configuração quando se observa a passagem da escuta para a autoria, etapa que caracteriza a socialização direta do conhecimento elaborado pela professora.

A segunda forma de participação refere-se à apresentação de trabalhos, conforme o Gráfico 15. Observa-se que 32 professoras afirmam apresentar trabalhos “algumas vezes”, enquanto 15 o fazem “frequentemente” e 19 indicam realizar essa atividade “raramente”. Esses dados permitem compreender que a passagem da escuta para a exposição pública da produção demanda tempo e trabalho, organizados de modos distintos entre as professoras, de acordo com suas condições estruturais.

Gráfico 15: Apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos e/ou científicos

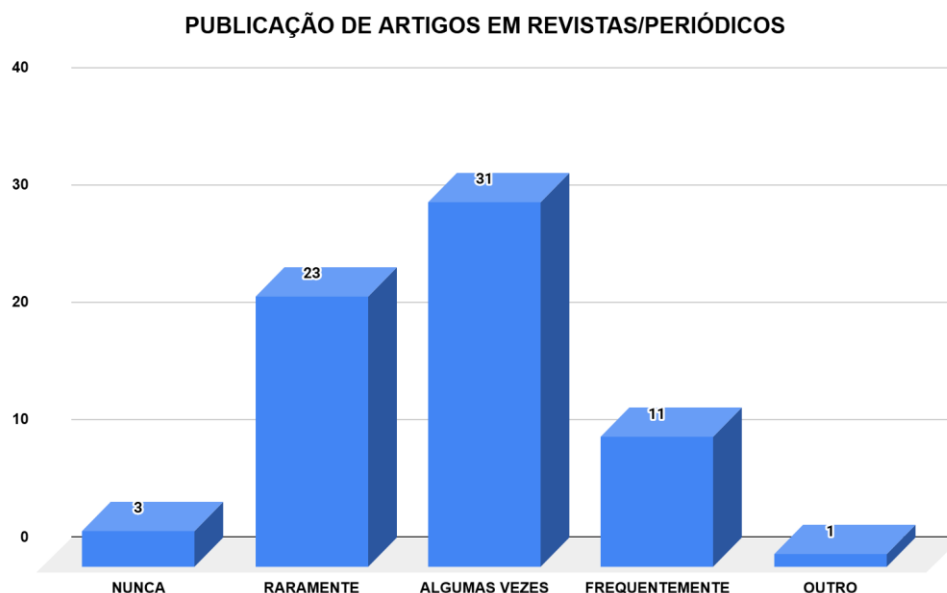


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para além da exigência temporal, essa passagem para o lugar de autoria sugere um movimento epistemológico importante. Ao sistematizar suas investigações e experiências para o debate acadêmico, a professora da Educação Infantil pode se afirmar como produtora de saberes, tensionando representações históricas que afastam o trabalho com crianças pequenas da elaboração intelectual. Além de contribuir para a consolidação da pesquisa na área, esse exercício analítico pode repercutir diretamente no trabalho docente. Organizar dados e experiências do cotidiano para uma apresentação exige reflexão sobre a própria prática, movimento que pode retroalimentar o planejamento, ampliar o olhar para a infância e qualificar as ações de ensino.

A terceira forma de participação refere-se à publicação de artigos em periódicos, apresentada no Gráfico 16. Os dados mostram que 31 professoras publicam algumas vezes, 11 mantêm frequência elevada e 23 afirmam publicar raramente. Considerando que a pesquisa compõe as atribuições normativas da carreira EBTT, essa distribuição permite compreender que a produção acadêmica escrita se realiza de maneiras distintas entre as participantes. Tal variação pode estar relacionada a diferentes fatores. De um lado, a escrita de textos científicos exige tempo de sistematização, o que disputa espaço com as demandas da sala de aula e da gestão. De outro, esses dados também podem expressar os modos como o trabalho docente se organiza, já que, diante de várias frentes de atuação, as professoras podem priorizar outras dimensões da carreira, como a coordenação de projetos de extensão ou o investimento mais direto no ensino com as crianças, conforme suas afinidades e seus percursos profissionais.

Gráfico 16: Sobre a frequência de publicação de artigos em revistas e periódicos



Fonte: Elaboração própria.

Mesmo com essa diferença nos níveis de dedicação, a presença da autoria docente em periódicos revela um movimento importante na área. Pode ser que ao sistematizarem e compartilharem suas investigações, as professoras da Educação Infantil passam a inscrever o cotidiano da escola no campo do conhecimento reconhecido entre os pares. Esse movimento abre possibilidades de observar a consolidação de um espaço em que a docência com crianças pequenas deixa de ser objeto de investigação apenas de pesquisadores externos e passa também a ser teorizada por quem a vive no cotidiano, inserindo o trabalho pedagógico da Educação Infantil de modo mais ativo na produção científica da universidade.

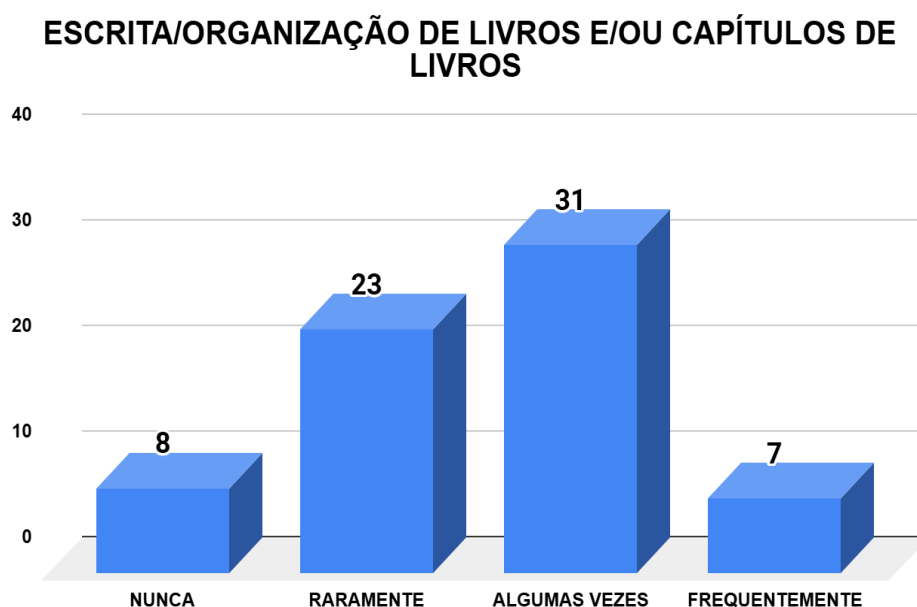
Essa inserção acadêmica também pode ser compreendida em diálogo com o perfil formativo dessas profissionais. Como foi mapeado no início desta pesquisa, trata-se de um grupo com expressiva qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse contexto, a elaboração de artigos científicos muitas vezes decorre das pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas pelas docentes, ampliando a circulação de reflexões construídas em suas dissertações e teses. Sob essa perspectiva, o fato de 11 professoras manterem frequência elevada de publicações permite reconhecer um vínculo contínuo com a produção do conhecimento.

Por outro lado, os registros de publicação esporádica, entre as 23 professoras que afirmam publicar raramente, também pedem uma análise cuidadosa. No percurso histórico da Educação Infantil, etapa que por muito tempo contou com poucas condições materiais para o exercício da pesquisa, a presença da autoria docente, seja de modo regular ou pontual, já demarca uma especificidade da carreira EBTT. Essa configuração permite compreender uma

conjuntura institucional em que a professora ultrapassa o trabalho restrito à sala de aula e passa a ocupar também espaços de validação científica, reafirmando a presença da pesquisa no seu trabalho.

Por fim, a escrita e a organização de livros ou capítulos, apresentadas no Gráfico 17, aparecem como as práticas menos recorrentes entre as atividades acadêmicas investigadas. Os dados mostram que sete professoras realizam esse tipo de produção com frequência, 31 o desenvolvem algumas vezes, enquanto outras 31 afirmam fazê-lo raramente ou nunca. Esse cenário pode ser compreendido a partir das especificidades que envolvem a elaboração de obras mais extensas. A autoria ou a organização de um livro exige tempo, continuidade e investimento investigativo, o que muitas vezes disputa espaço com a intensidade do trabalho cotidiano nas unidades. Além disso, a inserção nesse tipo de publicação pode ser atravessada por fatores estruturais, como o acesso a editais de fomento, as exigências do mercado editorial e a participação em redes de pesquisa já consolidadas, elementos que interferem diretamente na regularidade dessa produção.

Gráfico 17: Escrita e organização de livros e ou capítulos de livros pelas professoras EBTB da Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria.

Ainda assim, o fato de mais da metade do grupo, 38 professoras, vivenciar a autoria de livros e capítulos revela uma dimensão expressiva da carreira EBTB. O pertencimento ao espaço universitário permite pensar em um contexto favorável à concretização dessas obras, seja pela proximidade com editoras institucionais, seja pelas parcerias construídas em grupos

de pesquisa. Essa autoria, coletiva ou individual, assume grande relevância analítica, pois mostra que a professora da Educação Infantil também participa da construção dos materiais de referência de sua própria área. Ao documentarem suas práticas, investigações e reflexões em formato de livro, essas docentes não apenas registram a memória pedagógica de suas instituições, mas também contribuem para consolidar saberes que passam a embasar a formação de novos professores.

A leitura articulada desses indicadores permite compreender que a inserção na pesquisa, ainda que atravessada pelas condições objetivas da rotina institucional, se afirma como uma dimensão ativa na Educação Infantil universitária. O percurso que os dados mostram, desde a participação em eventos até a autoria de artigos e livros, reforça o lugar dessas profissionais como produtoras de saberes e dá visibilidade à relação entre o trabalho pedagógico e a elaboração intelectual.

Em articulação com a pesquisa, a extensão constitui uma dimensão necessária no trabalho na carreira EBTT. Com base nas diretrizes do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2012) sobre o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é possível compreender que a prática extensionista ultrapassa a mera prestação de serviços. Ela se configura como um espaço de interlocução dialógica, promovendo uma via de mão dupla entre a universidade e os diferentes setores da sociedade. Ao desenvolverem projetos e cursos, as professoras abrem novas frentes de trabalho, inserindo a Educação Infantil em dinâmicas de diálogo direto com a comunidade e contribuindo para a formação contínua de outros profissionais da rede de Educação Básica.

A leitura dos dados do questionário mostra que 59 professoras informaram integrar projetos de extensão, enquanto oito declararam não estar envolvidas nesse tipo de atividade no momento da pesquisa. Essa distribuição permite compreender que as práticas extensionistas ocupam um lugar relevante no cotidiano das Unidades Universitárias de Educação Infantil. A partir desses registros, é possível observar que, para uma parcela significativa do grupo, o envolvimento com a comunidade e com a formação de outros profissionais não aparece como uma demanda periférica, mas como parte da própria organização da rotina profissional dessas docentes.

Ao analisar a frequência com que essas docentes coordenam ou ministram cursos, observa-se uma variação nas formas de envolvimento. Enquanto 31 informam realizar essa atividade algumas vezes e 10 afirmam fazê-lo com frequência, um grupo de 28 docentes registra que o faz raramente ou nunca. A leitura articulada desses números permite compreender que a materialização da extensão ocorre por caminhos e intensidades diversas. A inserção como

participante em projetos, discutida no dado anterior, aparece como uma via mais recorrente, possivelmente por se apoiar em dinâmicas coletivas e institucionais já estruturadas nas unidades. Já a condução direta e a coordenação de cursos formativos, atividades que exigem tempo específico de planejamento, elaboração e mobilização de público, tendem a ocorrer de forma mais restrita. Essa distribuição dos dados sugere que, diante da multiplicidade de demandas do cargo, as professoras realizam escolhas na organização de seu cotidiano, priorizando modalidades de extensão que dialogam de forma mais viável com suas condições concretas de trabalho e com o tempo destinado à sala de aula.

No conjunto das Cartas Pedagógicas, algumas professoras descreveram com mais detalhes seu envolvimento com a extensão, oferecendo elementos mais precisos sobre a materialidade e a diversidade dessas ações. Embora a gestão do tempo atravessasse grande parte dos relatos, as narrativas que especificam a natureza dos projetos permitem observar uma pluralidade temática e o alcance dessas iniciativas. O relato de Joana (Carta 3), por exemplo, evidencia a articulação entre inovação e infância em projetos voltados às tecnologias digitais e ao pensamento computacional. Ao mencionar o trabalho com “computação/robótica plugada e desplugada” junto às crianças e a coordenação de projetos para “contar com bolsistas”, o registro permite compreender como a extensão pode aproximar o ensino na Educação Infantil da iniciação acadêmica de estudantes universitários.

Nessa mesma direção, outras narrativas evidenciam articulações entre diferentes níveis de ensino, a comunidade acadêmica e os processos de formação. A professora Lúcia (Carta 9) descreve a idealização e a coordenação do projeto “Filosofar Infâncias”, ação extensionista desenvolvida em paralelo à orientação de trabalhos de conclusão de curso e à colaboração em cursos de especialização. Já a professora Bruna (Carta 7) destaca sua inserção contínua em processos de formação docente ao mencionar a participação em “projetos de pesquisa ou extensão, cursos, oficinas ou programas ligados à licenciatura, como o PIBID”. A leitura desses registros empíricos permite compreender que, por meio da extensão, as professoras aproximam o cotidiano das crianças da formação de novos professores. O envolvimento com campos diversos, como a robótica, a filosofia e a licenciatura, sugere o potencial da carreira EBTT para diversificar práticas pedagógicas e ampliar o alcance social da Educação Infantil.

A articulação entre essas múltiplas frentes, ensino, pesquisa, extensão e gestão, parece exigir um exercício contínuo de organização no cotidiano das professoras. Os relatos mostram que a conciliação entre o tempo destinado ao planejamento do trabalho direto com as crianças e aquele requerido pelas demais atividades institucionais envolve negociações e ajustes frequentes. O relato da professora Maria (Carta 12) ajuda a compreender essa dinâmica ao

afirmar: “São muitas as demandas; ora há mais urgência em atividades das comissões, o que relega a atividade de pesquisa e/ou de extensão; ora estas são priorizadas a depender dos prazos estabelecidos. Mas, a todo tempo, o planejamento das aulas precisa ser priorizado dado que todos os dias ministro aulas na turma” (Maria, Carta 12). Essa percepção de uma rotina em que diferentes responsabilidades coexistem e exigem atenção ao tempo oferece elementos importantes para compreender a configuração plural do estar na docência na carreira EBTT.

Como será aprofundado nas próximas seções, a busca por um ponto de equilíbrio entre as múltiplas atribuições do cargo e as condições objetivas de trabalho nas unidades pode ser compreendida como uma dimensão importante da experiência profissional dessas docentes. Em síntese, a presença contínua da extensão permite observar que o trabalho da professora EBTT ultrapassa o espaço da sala de aula. Mais do que atender a uma exigência normativa, essa prática se constitui como um conjunto de ações integrado ao cotidiano, que mobiliza saberes docentes e amplia o alcance social da Educação Infantil no contexto universitário.

### **5.5 Tensões do cotidiano docente: multiplicidade de atribuições, dinâmica de apoio e a intensificação do trabalho na carreira EBTT**

Após a discussão sobre as dimensões que orientam o trabalho docente na carreira EBTT, envolvendo ensino, pesquisa, extensão e gestão, o olhar volta-se para as condições concretas em que essas atribuições ganham forma no cotidiano. Nesta seção, apresenta-se a categoria Tensões do cotidiano docente: multiplicidade de atribuições, dinâmica de apoio e intensificação do trabalho na carreira EBTT. Construída a partir das Cartas Pedagógicas, essa categoria reúne relatos que permitem compreender como a estrutura atual das equipes de suporte institucional reverbera na pluralidade de responsabilidades vivenciadas pelas professoras. Essa configuração parece incidir sobre o trabalho docente na Educação Infantil universitária, desdobrando-se na percepção de uma rotina intensificada e na presença de tensões no exercício diário da profissão.

A leitura das Cartas Pedagógicas sugere que o estar na docência EBTT na Educação Infantil atravessa condições organizacionais que produzem, para as participantes, uma percepção de sobrecarga. Essa vivência se relaciona à concentração de demandas, muitas vezes associada à forma como o apoio institucional e as equipes se organizam no momento. Há relatos de professoras que expressam a percepção de que o quantitativo atual de profissionais de outras áreas e de pessoal administrativo interfere na organização cotidiana do trabalho. Nesse cenário, as narrativas indicam a incorporação de atividades que extrapolam o escopo estritamente pedagógico, o que pode afetar os tempos destinados ao planejamento, ao acompanhamento das

crianças e à organização da rotina. Observa-se, assim, a indicação de um modo de trabalho em que o grupo docente busca responder a demandas simultâneas, movimentando-se em um contexto que, na ótica das professoras, exige adequações contínuas para sustentar essa dinâmica.

Esse cenário de multiplicidade de demandas dialoga com as reflexões propostas por Rocha e Prado (2021), a partir das quais é possível compreender que a intensificação do trabalho docente, frequentemente associada ao desempenho de outras atividades para além do ato de lecionar, opera como uma forma de controle da rotina profissional. Na especificidade da carreira EBTT, as autoras destacam que a docência passa pela exigência da pesquisa e da extensão como atividades essenciais, como já discutido na seção anterior. Desse modo, a produtividade do trabalho abrange a produção científica, a constituição de grupos, a extensão universitária e orientações de naturezas diversas, aspectos que se somam à carga horária em sala de aula. É na confluência entre essas exigências próprias da carreira federal e as condições concretas de suporte nas unidades que as tensões relatadas pelas professoras podem ser compreendidas.

A narrativa de Joana (Carta 3) explicita sua percepção sobre a necessidade de profissionais especializados na composição da equipe de uma instituição federal. A professora expressa um sentimento de sobrecarga ao relatar a necessidade de assumir funções que, em sua vivência, ultrapassam o escopo mais imediato do trabalho pedagógico, mas que passam a integrar sua rotina em razão da configuração atual do quadro de servidores. Em suas palavras, “não contamos com psicólogo, terapeuta ocupacional, assistente social, fonoaudiólogo, nutricionista e técnico em enfermagem... [o trabalho] fica todo por conta das professoras”. Ao mencionar demandas relacionadas à saúde, à alimentação e ao acompanhamento familiar, o relato abre espaço para uma reflexão importante: em que medida o exercício da docência, no cotidiano dessas instituições, passa a ser atravessado pela necessidade de mobilizar saberes e responsabilidades de outras áreas? Na perspectiva da autora da Carta Pedagógica, trata-se de uma realidade vivida de forma concreta, o que sugere um trabalho docente que se estende para além da sala de referência.

Esse quadro, percebido e relatado por algumas professoras, ganha maior complexidade quando se considera que as UUEI são concebidas como espaços voltados à integração entre ensino, pesquisa e extensão. A experiência partilhada nas Cartas Pedagógicas permite entrever um possível distanciamento entre a missão institucional dessas unidades e as condições materiais vividas no cotidiano. Como apontam Rocha e Prado (2021, p. 8), a efetivação desse trabalho nessas instituições não tem sido uma tarefa simples, pois encontra obstáculos que

passam “pelas limitações da estrutura administrativa e pedagógica”. A partir das observações das autoras, é possível compreender que a organização atual das equipes de suporte pode repercutir nas dimensões formativa e investigativa da instituição, tensionando as possibilidades de organização do tempo e incidindo diretamente sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras.

A professora Rita (Carta 13) compartilha como percebe a composição atual da equipe de profissionais em sua unidade. Ela menciona, de forma específica, a dinâmica relacionada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à área de Artes, além do quantitativo de professores e profissionais de apoio. Em sua narrativa, a professora expressa os efeitos dessa organização em seu cotidiano de trabalho:

Temos apenas menos de 3 horas de planejamento... não temos o profissional de Artes e de Atendimento Educacional Especializado. O colégio sofre com falta de pessoal (professores e auxiliares de crianças) e, se alguém ficar doente, é um caos para saber como não dispensar a turma.

A reflexão de Rita mobiliza questões ligadas à organização institucional, como o quantitativo de pessoal, o suporte especializado e a presença do profissional de Artes. A partir de sua fala, é possível observar como essa demanda aparece no conjunto das Cartas Pedagógicas. Embora a literatura, como mostra Nascimento (2021), discuta a presença do especialista de Arte na Educação Infantil como uma possibilidade de ampliar as experiências das crianças e de contribuir com o trabalho pedagógico, nas narrativas analisadas essa necessidade parece assumir também outro sentido. Na percepção das professoras, a solicitação por esses profissionais relaciona-se à tentativa de repartir as tarefas em um cotidiano vivido como muito intenso. Assim, a demanda pelo especialista aparece associada à possibilidade de garantir tempo de planejamento e de compartilhar responsabilidades diárias. O desejo por essas parcerias sugere a busca por equipes que ofereçam suporte mais próximo à rotina das unidades de Educação Infantil.

Além da necessidade de especialistas, as narrativas indicam que o trabalho das equipes enfrenta desafios quando surge a necessidade de substituir professores, o que pode gerar tensões para manter as atividades diante de eventuais afastamentos. Rita traduz essa vivência ao descrever a situação como um “caos”. Uma percepção semelhante aparece no relato de Marta (Carta 4), ao afirmar que “a saída de uma professora obriga a outra a se sobrecarregar” e que as colegas “têm tirado atestados constantemente”. Esses relatos sugerem que o sentimento de sobrecarga não decorre apenas do volume de tarefas inerentes à carreira, mas também do esforço contínuo para compensar ausências e reorganizar o trabalho cotidiano. Como

desdobramento dessa dinâmica, os tempos que poderiam ser destinados ao estudo e à formação acabam, por vezes, sendo remanejados para assegurar o funcionamento da unidade. Esse cenário de tensões, presente nas Cartas Pedagógicas, dialoga com Rocha e Prado (2021), que, ao analisarem a estruturação da carreira no magistério federal, observam que dinâmicas adversas e contraditórias de trabalho revelam processos de intensificação do trabalho docente.

Outra face das tensões cotidianas vividas pelas professoras diz respeito à necessidade de assumir atividades de caráter administrativo. Nas Cartas Pedagógicas, percebe-se uma linha tênue entre o trabalho de gestão acadêmica, que integra as atribuições legais da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), e a tentativa de responder a demandas deixadas pela composição atual do quadro de servidores técnicos. A professora Joana (Carta 3), por exemplo, relata que, após a aposentadoria da servidora técnica da unidade, o grupo docente passou a operar ferramentas de uso institucional. Ela menciona o manuseio do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), do Censo Escolar e do Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI). Em sua percepção, o acompanhamento de rotinas de manutenção do prédio e de procedimentos de licitação acaba recaindo sobre as professoras, tarefas que, em sua leitura, estariam mais próximas do trabalho de assistentes e técnicos em educação do que da docência.

Essa vivência também aparece no relato de Rita (Carta 13). A professora expressa o desgaste que sente ao participar de comissões e conduzir processos institucionais, atividades de gestão para as quais, em alguns momentos, relata não se sentir preparada: “fazer proposta de resolução, organizar concursos sem ter experiência nisso é muito desgastante”. Em diálogo com essas impressões, Marta (Carta 4) observa que atividades que exigem cuidado e sigilo, como registros e mediações com as famílias, acabam sendo realizadas em um contexto que, em sua visão, não oferece o suporte material e de pessoal necessário.

A leitura dessas narrativas permite compreender que o envolvimento com trâmites operacionais atravessa de modo constante o trabalho docente na Educação Infantil universitária. Nessa dinâmica, o tempo que poderia ser destinado ao planejamento pedagógico e às ações formativas passa a ser dividido com exigências de caráter burocrático. Na percepção das autoras das Cartas Pedagógicas, essa sobreposição repercute no sentido atribuído ao próprio trabalho, uma vez que o cuidado e a relação direta com as crianças passam a dividir espaço com a necessidade de cumprir procedimentos e alimentar sistemas institucionais.

Esse cenário empírico dialoga com as reflexões de Assunção e Oliveira (2009), a partir das quais compreendemos que a intensificação do trabalho docente pode estar ligada à ampliação das demandas diárias sem o acompanhamento proporcional na composição das

equipes de apoio. As autoras mostram que esse movimento afeta a organização do trabalho e as condições concretas em que ele se realiza. Do mesmo modo, a literatura sobre a carreira federal permite observar que a produtividade requerida abarca múltiplas frentes de trabalho, exigindo das professoras um exercício constante de equilíbrio no cotidiano. Ainda assim, mesmo diante dos limites estruturais percebidos, as Cartas Pedagógicas revelam que as docentes buscam reorganizar a rotina, produzir materiais e preservar a qualidade dos vínculos afetivos e educativos construídos com as crianças.

Se a atual organização das equipes de apoio compõe uma das faces da intensificação do trabalho, as narrativas sugerem que outra fonte de tensão emerge da própria estrutura da carreira EBTT. Nas Cartas Pedagógicas, a organização do trabalho a partir da integração entre ensino, pesquisa, extensão e gestão aparece como uma multiplicidade de frentes. Essa configuração é percebida pelas professoras como fonte de tensão quando essas atividades precisam ser realizadas em um tempo que, na experiência das docentes, se mostra reduzido diante da dimensão de cada tarefa.

Os relatos das professoras nas Cartas Pedagógicas evidenciam o desafio de conciliar as demandas acadêmicas com o cuidado e a educação cotidiana das crianças pequenas, sobretudo pela forma como o tempo precisa ser distribuído no dia a dia. Lúcia (Carta 9), por exemplo, descreve uma atuação que ultrapassa o momento da aula. Em sua percepção, a tensão do cotidiano se expressa na necessidade de responder a múltiplas demandas, entre elas o planejamento, a escrita de relatórios, as reuniões, a formação continuada e a participação em projetos de pesquisa, extensão e atividades de gestão.

Essa percepção também aparece nas Cartas Pedagógicas de Joana (Carta 3) e Ângela (Carta 11). As professoras relatam uma rotina em que o trabalho direto com as crianças ocorre ao mesmo tempo em que assumem a coordenação de cursos, a orientação de estudantes e a participação em grupos de pesquisa. Para Rita (Carta 13) e Priscilla Basilio (Carta 17), a atuação nessas diferentes frentes traz contribuições importantes para uma formação articulada. No entanto, em seus relatos, também se percebe uma tensão recorrente entre as proposições da carreira e as condições materiais de tempo que elas relatam ter para concretizá-las.

A sensação de intensificação do trabalho parece emergir, assim, da percepção de que o tempo institucional nem sempre comporta todas as demandas exigidas. Marta (Carta 4) relata que, embora soubesse, ao ingressar na universidade, que atuaria em ensino, pesquisa, extensão e gestão, sua rotina diária, composta por cinco horas com as crianças e três horas destinadas a planejamento, reuniões, comissões e pesquisas, produz a sensação de que “tudo fica pela

metade”. Em sua leitura, essa vivência expressa a dificuldade de dedicar um tempo de qualidade a cada uma das responsabilidades assumidas.

A tentativa de acomodar essas diferentes tarefas no interior da jornada parece contribuir para que o trabalho avance sobre outros momentos da vida. Raquel (Carta 6) compartilha a experiência de um ciclo contínuo que, especialmente no período da pandemia, passou a ocupar seus dias de forma integral, alcançando finais de semana e períodos de férias. De modo semelhante, Lúcia (Carta 9) relata jornadas que se estendem do início ao fim do dia, produzindo a percepção de que a docência atravessa quase todos os espaços de sua rotina pessoal.

Ao tratarem do trabalho realizado no turno inverso ao da sala de aula com as crianças, os relatos evidenciam que esse tempo é rapidamente preenchido por outras demandas institucionais. A professora Maria (Carta 12), por exemplo, relata que, além das vinte horas semanais diretas com as crianças, o planejamento, o atendimento às famílias, a orientação de estagiários e a participação em comissões ocupam o restante de sua jornada de trabalho. Rita (Carta 13) também expressa perceber que dispõe de poucas horas para o planejamento, situação que, em sua leitura, tensiona tanto a organização das atividades com as crianças quanto o aprofundamento nos estudos. Zilda (Carta 5), por sua vez, relata que atividades sem contato direto com as crianças passam a ocupar grande parte do dia, exigindo reorganizações constantes para dar conta dos prazos estabelecidos pela instituição. Ângela (Carta 11) conta que, mesmo com a redução do tempo com as turmas, as demandas da gestão e o acolhimento às famílias ampliaram o ritmo de seu cotidiano.

Alice (Carta 8) expressa que a sensação de assumir múltiplas tarefas acompanha a profissão desde a formação acadêmica. Em seu relato, essa percepção já se fazia presente nesse período. Ao mesmo tempo, as Cartas Pedagógicas permitem compreender que, no contexto das unidades universitárias, essa condição ganha maior intensidade em razão da própria organização da carreira EBTT, que articula demandas acadêmicas, de gestão e pedagógicas em um tempo vivido como limitado.

A partir da percepção dessas professoras, é possível refletir que a multiplicidade de tarefas inerente à carreira, quando vivida em condições de suporte institucional consideradas insuficientes, pode produzir uma sensação de intensificação que tensiona o sentido do trabalho docente. Essa realidade dialoga com as observações de Diniz-Pereira (2019), ao destacar que o exercício da docência se relaciona diretamente com as condições materiais em que se desenvolve. A leitura do autor permite compreender que a limitação de tempo e de apoio pode tornar o cotidiano escolar mais sensível, afetando a forma como os professores significam seu papel. Nas Cartas Pedagógicas analisadas, os relatos sugerem que, mesmo com a previsão de

tempo para planejamento e com uma remuneração que tende a se diferenciar no cenário da Educação Infantil, as urgências diárias e a necessidade de responder a outras demandas institucionais acabam por ocupar esses momentos. Assim, na experiência das docentes, o trabalho aparece atravessado por tensões ligadas a essa dinâmica.

Essa dinâmica, marcada pela multiplicidade de tarefas, pela atual organização das equipes, pelo tempo disponível e pela necessidade de atender, ao mesmo tempo, a diferentes frentes de atuação, aparece nas Cartas Pedagógicas de modo muito próximo aos sentimentos de mal-estar e desgaste. Essa vivência reforça a importância de compreender como as condições cotidianas de trabalho são sentidas no corpo e na experiência diária das professoras, aspecto que orienta a discussão sobre o adoecimento e o mal-estar docente a seguir.

As Cartas Pedagógicas registram sinais de desgaste vividos pelas professoras EBTT, como cansaço persistente, ansiedade, insônia, tristeza, sentimento de culpa e a necessidade de buscar apoio terapêutico. O adoecimento e o mal-estar aparecem nas Cartas de sete professoras EBTT e revelam uma dimensão importante do trabalho docente na Educação Infantil em instituições federais. As narrativas permitem compreender que esse sofrimento se inscreve no corpo e na mente e se relaciona ao modo como as professoras vivenciam a profissão, às condições institucionais e às exigências do cotidiano de trabalho.

Nesta discussão, esse contexto é compreendido como mal-estar docente, condição que, em alguns casos, pode se aprofundar e resultar no adoecimento docente. Martinez (2010) compreende o mal-estar docente como um sofrimento psíquico relacionado às condições sociais e institucionais do trabalho, manifestado por sintomas como ansiedade, irritabilidade, insônia e tensão muscular. Para a autora, trata-se de um fenômeno atravessado por “afetos e relações intersubjetivas que se vivenciam no trabalho de ensinar” (Martinez, 2010, p. 24), o que permite compreender como o corpo responde às tensões presentes no trabalho docente.

A professora Marta (Carta 4) relata que o retorno às atividades presenciais após a pandemia teve impacto significativo em sua saúde emocional. Em sua narrativa, aparecem o medo, a insegurança e a dificuldade de retomar o convívio social, o que a levou a reconhecer a necessidade de iniciar acompanhamento terapêutico diante de um estado de exaustão. O relato explicita um cansaço que ultrapassa a dimensão física e evidencia limites no corpo e na mente diante das exigências do trabalho docente e das pressões institucionais. Esse estado de exaustão, contudo, não aparece em sua Carta Pedagógica apenas como efeito do contexto posterior à pandemia. A professora também relata desgaste, sensações de adoecimento e sobrecarga relacionadas ao acúmulo de demandas e às exigências do trabalho. Somam-se a isso aspectos

emocionais ligados às relações estabelecidas no cotidiano profissional, dimensão que será aprofundada mais adiante.

Lúcia (Carta 9) relata tristeza em relação ao próprio trabalho e sentimento de culpa por não conseguir manter o entusiasmo que entende como esperado. A professora questiona como pode vivenciar infelicidade em uma carreira que reconhece como estável, voltada ao trabalho com crianças e com condições salariais que considera adequadas. Seu relato evidencia o descompasso entre a expectativa de realização profissional e a experiência concreta vivida no cotidiano. A tristeza expressa não se relaciona à falta de compromisso com o trabalho docente, mas à percepção de que não consegue realizá-lo da forma como gostaria.

Priscilla Basílio (Carta 17) destaca a importância de tratar de forma aberta o adoecimento, especialmente aquele ligado à dimensão emocional, e afirma que as professoras têm o direito de não permanecer em contextos que não favorecem o bem-estar. Sua fala desloca o sofrimento do plano individual para uma leitura coletiva, ao sugerir que o mal-estar não deve ser interpretado como falha pessoal, mas compreendido como expressão de condições institucionais que limitam o exercício do trabalho docente. Ao defender que esse tema seja discutido nos espaços da escola e da universidade, Priscilla tensiona o silenciamento que muitas vezes acompanha o adoecimento docente e chama atenção para a necessidade de iniciativas institucionais voltadas ao cuidado com os professores.

Joana (Carta 3) expressa o mal-estar docente ao relatar a ausência de apoio institucional associada à assunção de tarefas administrativas que ultrapassam o trabalho docente. Em sua percepção, essa dinâmica intensifica o cansaço cotidiano. Seu relato sugere que responsabilidades pedagógicas e administrativas se entrelaçam na rotina, produzindo um desgaste que interfere na continuidade das ações, na concentração e na disponibilidade emocional.

Maria (Carta 12) afirma que “vivemos uma onda de adoecimento e assédio moral”, indicando que o sofrimento não se relaciona apenas à carga de trabalho, mas também às relações institucionais marcadas por práticas autoritárias e pela ausência de diálogo. A menção ao assédio moral, tema que será retomado mais adiante, permite observar que o mal-estar docente envolve não apenas condições materiais, mas também formas de convivência e reconhecimento que atravessam o cotidiano institucional. Esses elementos sugerem que o adoecimento pode emergir como resposta a experiências recorrentes de violência, explícitas ou veladas, que afetam a confiança e incidem sobre o sentido atribuído ao trabalho docente.

A partir da leitura das Cartas Pedagógicas, é possível observar que a sensação de desgaste não se relaciona apenas à quantidade de trabalho, mas também à forma como as

exigências diárias se acumulam e se prolongam no tempo, na percepção das professoras. Ansiedade, noites sem dormir, cansaço contínuo e momentos de desânimo aparecem nas narrativas frequentemente ligados a vivências de isolamento e à sensação de ausência de reconhecimento institucional. Na ótica das docentes, o corpo responde a essas tensões do cotidiano, ao mesmo tempo em que elas buscam compreender e lidar com os desequilíbrios produzidos pela atual organização do trabalho. A busca por apoio terapêutico, partilhada em diferentes Cartas Pedagógicas, sugere que essa experiência pode repercutir tanto na continuidade das atividades quanto na disponibilidade emocional das professoras. Esse cenário reforça a importância de compreender a saúde e o bem-estar como parte das condições do trabalho docente.

Ao reunir esses relatos, as Cartas Pedagógicas delineiam um cenário de tensões que atravessa diferentes dimensões da vida dessas profissionais. As professoras compartilham receios diante de situações externas, cansaço prolongado, momentos de tristeza, dúvidas sobre o sentido do próprio trabalho, a necessidade de buscar ajuda terapêutica, a multiplicidade de funções e vivências percebidas como violências simbólicas no espaço da universidade. Esses elementos permitem compreender que a sensação de adoecimento não se restringe a questões estritamente individuais, mas se relaciona às condições materiais e institucionais que atravessam o cotidiano e produzem pressões contínuas sobre o grupo. Essa percepção expressa pelas professoras encontra ressonância em Martinez (2010) e Esteve (2012), quando os autores caracterizam o mal-estar docente como um fenômeno de natureza social, intimamente ligado à forma como o trabalho e a própria instituição se organizam.

As experiências relatadas pelas professoras EBTT também dialogam com a investigação realizada por Ferreira e Pereira (2012) na rede pública de Belo Horizonte, que analisou o mal-estar docente em grupos focais com professoras da Educação Infantil. Os autores identificaram fatores próximos aos observados nas Cartas Pedagógicas, como sobrecarga de atividades, falta de tempo, pressões institucionais, exigências contraditórias e insuficiência de apoio para lidar com a inclusão, além de sentimentos de frustração e culpa diante da dificuldade de corresponder aos ideais da profissão. Embora o contexto analisado pelos autores não corresponda ao das UUEI, esses paralelos permitem compreender que o sofrimento docente não se apresenta como algo episódico nem restrito ao âmbito federal. Ao contrário, ele se insere em um cenário mais amplo, no qual condições institucionais fragilizadas e demandas intensas contribuem para produzir desgaste emocional e físico na Educação Infantil.

Nessa mesma direção, Esteve (2012) compreende o mal-estar docente como um problema de ordem social que se manifesta por meio de experiências individuais. O autor

destaca, entre seus fatores mais recorrentes, o estresse relacionado ao trabalho, a desvalorização social da profissão e a ampliação das exigências burocráticas. Para Esteve (2012), a docência reúne possibilidades de realização, mas também experiências de frustração, já que o empenho e o investimento no trabalho nem sempre encontram reconhecimento ou condições adequadas para se concretizarem. Ao evidenciar o descompasso entre o ideal de docência e a realidade institucional, o autor ajuda a compreender por que o sofrimento aparece de forma recorrente entre professoras que, como as participantes desta pesquisa, percebem limites para realizar o trabalho conforme o sentido que atribuem à prática.

A análise permite compreender o mal-estar como uma crise de sentido. O sofrimento emerge quando, mesmo havendo envolvimento com o trabalho, a professora não consegue realizá-lo da maneira que considera necessária. O sentimento de culpa, como no caso de Lúcia, expressa a internalização de dificuldades estruturais vividas como se fossem falhas individuais. Essa compreensão articula-se às reflexões de Martinez (2010), na medida em que o mal-estar pode ser compreendido como expressão da tentativa subjetiva de responder a demandas que, no cotidiano, se mostram difíceis de conciliar.

Para ampliar a reflexão sobre esses relatos, é possível estabelecer um diálogo com Diniz-Pereira (2019). O autor propõe um olhar que evita individualizar essas vivências ou reduzi-las a questões puramente pessoais. Em sua perspectiva, quando as condições materiais do trabalho, como o tempo, a autonomia e o apoio institucional, não se concretizam de modo percebido como adequado, o cotidiano pode deixar de ser um espaço formativo e passar a ser vivido como um ambiente de “deformação gradativa”, conceito que o autor retoma de Miguel Arroyo, conforme discutido no capítulo teórico. A partir dessa leitura, as falas de Marta sobre a vontade de “desistir de lutar” e a sensação de “tristeza” partilhada por Lúcia parecem não expressar uma questão isolada ou individual. Elas podem ser compreendidas, antes, como possíveis efeitos do modo como essas professoras percebem e sentem o próprio cotidiano, sugerindo que a atual organização do trabalho repercute diretamente em suas experiências e emoções.

Ao partilharem suas vivências por meio das Cartas Pedagógicas, as professoras tornam mais visíveis os desgastes sentidos no cotidiano. Em seus relatos, sugerem que esse mal-estar não se origina apenas de trajetórias ou fragilidades individuais, mas se relaciona de modo estreito com a forma como a própria instituição e suas hierarquias se organizam. A partir de suas vozes, é possível perceber que as tensões diárias são atravessadas por relações de poder, por episódios percebidos como assédio moral e pela busca contínua de resguardar a própria autonomia.

Diante dessas narrativas, o olhar da análise volta-se para as dinâmicas de convivência que permeiam e parecem aprofundar esse cenário. O cansaço partilhado por Marta, Lúcia e Teresa, mencionadas anteriormente, sugere que a sensação de sobrecarga não se limita à quantidade de tarefas inerentes à carreira, mas alcança também a qualidade das interações humanas nos espaços da universidade. Os relatos sobre posturas abusivas e sobre barreiras impostas à autonomia aparecem como elementos que, na percepção das professoras, funcionam como gatilhos importantes para o desgaste emocional.

As relações verticais e institucionais aparecem nos relatos das professoras atravessadas por assimetrias de poder que produzem sofrimento. As Cartas Pedagógicas de cinco docentes registram experiências de assédio moral e práticas autoritárias que incidem diretamente sobre o trabalho docente e sobre a permanência na carreira. Cenira (Carta 2) descreve ter sido alvo de assédio moral por parte de sua chefia, por meio de acusações injustas, constrangimentos e impedimento do exercício do direito de defesa. A permanência da chefia no cargo reforçou, segundo a professora, a sensação de impunidade. Maria (Carta 12), como mencionado anteriormente, afirma viver “uma onda de adoecimento e assédio moral”, associando esse sofrimento a um ambiente institucional marcado pela ausência de diálogo.

Os relatos não se limitam a conflitos interpessoais, mas permitem observar práticas de violência simbólica inscritas na própria estrutura universitária. À luz de Bourdieu (2012), o assédio moral pode operar revestido de legitimidade institucional, naturalizando silenciamentos e constrangimentos produzidos pela hierarquia. Lúcia (Carta 9) explicita essa violência ao descrever o “não lugar” ocupado pela carreira EBTT, situada entre o magistério superior e os cargos técnicos, sem pleno reconhecimento em nenhum desses espaços. Segundo a professora, essa indefinição se materializa em controles desiguais, como a exigência de ponto biométrico apenas para docentes EBTT. Cenira (Carta 2) reforça essa percepção ao recordar que, no início da carreira, o grupo era denominado de forma pejorativa como “baixo clero”, expressão que traduz a desvalorização simbólica desses professores no espaço universitário.

A desproporção numérica entre docentes EBTT e professores do magistério superior, mencionada por Maria (Carta 12), intensifica a sensação de invisibilidade e fragiliza a capacidade de enfrentamento coletivo. Nesse cenário, o assédio moral e o desrespeito hierárquico podem ser compreendidos como mecanismos de manutenção de uma ordem desigual, na qual as vozes das professoras da Educação Infantil circulam com menos força, contribuindo para os quadros de sofrimento e adoecimento já analisados.

É nesse contexto que a autonomia passa a aparecer não como condição garantida, mas como um processo em disputa. As Cartas Pedagógicas sugerem que ela é vivida de forma

desigual e ambivalente, sendo construída no cotidiano a partir de brechas institucionais e do apoio coletivo. Priscilla Basílio (Carta 17) relata que, no Colégio de Aplicação em que trabalha, encontra maior liberdade para planejar o ano letivo e organizar o trabalho a partir das singularidades das crianças, o que atribui sentido ao trabalho docente. Essa experiência contrasta com a de Cenira (Carta 2), que percebe sua autonomia limitada pela ausência de condições administrativas e financeiras. Para ela, a autonomia pedagógica existe, mas é continuamente tensionada pelas demais dimensões do trabalho institucional.

O relato de Marta (Carta 4) explicita de forma bastante clara a restrição à autonomia, inicialmente descrita por ela como praticamente inexistente diante de uma coordenação percebida, em sua perspectiva, como centralizadora e distante do cotidiano das unidades. Ao afirmar que as chefias “acham que por estarem numa posição de chefia podem dominar as pessoas”, a professora evidencia práticas de controle que incidem diretamente sobre o trabalho docente. Em sua segunda Carta Pedagógica, contudo, Marta relata um movimento de reposicionamento, no qual a escrita e a reflexão sobre a própria condição favoreceram maior firmeza nas relações institucionais. Ao afirmar que passou a “se impor mais” no ambiente de trabalho, a professora mostra a autonomia como uma prática que se constrói no processo, associada à reflexão e ao posicionamento coletivo.

A partir das narrativas, é possível refletir que essa vivência permite compreender a experiência de diversas professoras. Para elas, a autonomia profissional não se apresenta como algo previamente garantido pela instituição, mas como uma construção cotidiana, produzida no enfrentamento, na união do grupo e na busca por conhecimento. Essa percepção ganha forma no relato de Maria (Carta 12), que compartilha ter recorrido ao sindicato para compreender melhor seus direitos. As Cartas Pedagógicas sugerem que o exercício da autonomia vai sendo construído como resposta a movimentos percebidos como tentativas de controle, em um processo que envolve reflexão, apoio entre pares e a necessidade de se posicionar diante da universidade.

As relações de poder na Educação Infantil universitária sugerem os contornos de um campo contínuo de negociações e embates. Se, por um lado, as hierarquias acadêmicas podem produzir sentimentos de invisibilidade e desgaste, por outro, observa-se que as professoras buscam construir, de forma conjunta, caminhos de permanência e de reafirmação da importância de seu trabalho. Na ótica das docentes, o cotidiano passa a ganhar também o sentido de um espaço de afirmação profissional. Com o objetivo de compreender essas formas coletivas de atuação e o papel político da representação sindical na legitimação da carreira, a análise volta-se, agora, para essa temática.

Nas Cartas Pedagógicas, a convivência entre as professoras da carreira EBTT aparece, em grande parte, como um espaço de apoio e de organização das atividades. Essa rede de relações parece atuar como fator de proteção diante das exigências institucionais. Ao partilharem o cotidiano de forma mais horizontal, elas indicam construir laços de colaboração que ajudam a sustentar a rotina e a repartir compromissos. Marta (Carta 4) expressa essa vivência ao relatar que o grupo se sente “no mesmo barco”, dividindo os afazeres e se ajudando diante das faltas para assegurar o funcionamento da unidade. Em direção semelhante, Cenira (Carta 2) ressalta que a parceria com as colegas se apresenta como um apoio importante para lidar com o volume de demandas, abrindo espaço para partilhar inseguranças e sustentar o trabalho educativo.

Na percepção das professoras, essa cooperação parece ir além do simples cumprimento de tarefas, assumindo também dimensões políticas e afetivas. Vera (Carta 14) relata que, embora componham um grupo pequeno dentro da universidade, as docentes procuram agir de forma unida, reafirmando o compromisso com a educação das crianças. Ângela (Carta 11) partilha que o acolhimento das colegas se mostrou decisivo para sua permanência na carreira em momentos de maior dificuldade. Essas experiências narradas dialogam com os estudos de Day (2001), que compreende a docência como uma profissão tecida na interação. A partir do autor, é possível entender que o trabalho partilhado entre os pares favorece a reflexão, fortalece o desejo de permanência na área e amplia a busca por saídas diante dos obstáculos da profissão.

Por outro lado, as narrativas também sinalizam que as relações no ambiente de trabalho não são vividas apenas de forma harmoniosa. Raquel (Carta 6) partilha uma percepção que se afasta da ideia de cooperação plena, ao mencionar conflitos que, em sua visão, se ligam a “disputas de ego entre docentes”, nas quais percebe certa ausência de respeito diante de opiniões diferentes. Embora essa experiência apareça de forma mais isolada no conjunto das Cartas Pedagógicas, ela encontra ressonância em análises acadêmicas que mostram como a estrutura do magistério, muitas vezes marcada pelo isolamento e pela divisão das tarefas, pode abrir espaço para desentendimentos e fragilizar a ação coletiva, conforme discutem Boy e Duarte (2014) e Diniz-Pereira (2015).

## 5.6 Lutas, realização e permanência na carreira EBTT

A categoria “Lutas, realização e permanência na carreira EBTT” foi construída a partir da recorrência da ideia de luta no contexto do trabalho docente das professoras, tal como aparece nas Cartas Pedagógicas. No conjunto dos dados produzidos a partir dessas Cartas, a palavra luta é mencionada 45 vezes, o que dá visibilidade à força com que essa temática atravessa os relatos. A construção da categoria também considerou as dimensões previamente apresentadas no questionário, relacionadas à percepção de realização e valorização profissional, além da expectativa de permanência ou não na carreira.

Em meio às lutas apontadas pelas professoras, que aparecem de forma constante em seus escritos, também se destaca a presença do sindicato. As narrativas permitem compreender que o cotidiano da Educação Infantil universitária exige uma postura atenta e comprometida com a defesa de pautas coletivas, articulando os desafios vividos por cada professora ao desejo de construir melhores condições de trabalho. As 18 professoras participantes da segunda etapa da pesquisa relatam desafios inerentes à profissão. De modo mais específico, no que se refere às lutas, é possível observar que pelo menos nove professoras elaboram suas narrativas mobilizando de forma explícita o vocabulário das lutas e dos enfrentamentos, ou detalhando embates sindicais e institucionais em seus relatos.

Em uma leitura mais ampla, as professoras relatam, nas Cartas Pedagógicas, a luta contínua pelo reconhecimento da carreira EBTT no ambiente universitário. Vivenciam a necessidade de afirmar as especificidades de seu cargo, em meio ao desprestígio social historicamente atribuído à Educação Infantil e à invisibilidade de suas unidades. Também enfrentam tensões para que não sejam tratadas administrativamente como técnicas, nem avaliadas segundo a mesma lógica do magistério superior.

Há também professoras que relatam lutas relacionadas à falta de espaço físico adequado, à escassez de materiais e à ausência de profissionais de apoio, sobretudo no acompanhamento de crianças com deficiência. Somam-se a isso as reivindicações por garantia de direitos e os embates sindicais e judiciais. Nesse contexto, o movimento sindical aparece como um espaço importante de aprendizagem, apoio e conquista.

A percepção sobre esses enfrentamentos é permeada por tensões que já discorremos anteriormente. De um lado, as lutas são vividas como processos pesados, áridos e exaustivos. O desgaste produzido pela burocracia e pela falta de apoio institucional gera angústia, frustração e, em alguns casos, o desejo de desistir. A necessidade de provar continuamente o próprio valor

e a capacidade profissional no interior da universidade contribui para a produção de um ambiente de trabalho que pode se tornar hostil, na perspectiva das participantes.

Por outro lado, as lutas também são compreendidas pelas professoras como experiências formativas e necessárias à valorização da profissão. As professoras reconhecem que os direitos não são dados, mas conquistados coletivamente. Apesar do cansaço, seus relatos permitem perceber que essas batalhas, apoiadas por redes de solidariedade entre as colegas e pela atuação sindical, favorecem avanços na escola pública e fortalecem o compromisso político com as crianças.

Percebemos no processo de análise de dados que, na percepção das docentes, tensão e realização não se excluem. Ao contrário, aparecem como dimensões que convivem em um cenário marcado por contrastes e complexidades. É justamente nesse movimento, que envolve enfrentar barreiras institucionais e, ao mesmo tempo, encontrar sentidos e alegrias no trabalho pedagógico, que essas professoras constroem suas trajetórias, buscam valorização e reafirmam, no cotidiano, a escolha de permanecer na carreira EBTT.

A professora Marta (Carta 4) compartilha o que percebeu como um descompasso entre a expectativa de encontrar estabilidade no serviço público e uma realidade que se revelou marcada segundo ela por “tantas lutas que precisei e ainda preciso enfrentar diariamente”. Ao registrar o sentimento de estar “desistindo de lutar”, sua fala sinaliza o peso do cansaço acumulado e a distância entre a segurança que imaginava encontrar e as condições materiais que relata vivenciar hoje. Parece que a energia para essas reivindicações encontra limites e que o peso da rotina pode, por vezes, tensionar a disposição para o enfrentamento.

Diante da sensação de desgaste por ter de lutar, os vínculos coletivos aparecem como um caminho importante no estar na docência EBTT. Nas Cartas Pedagógicas de Maria (Carta 12) e Vera (Carta 14), as instâncias sindicais ganham destaque como espaços importantes de apoio em suas trajetórias profissionais. Maria partilha que “o que nos colocou nos trilhos da luta foi o Sinasefe<sup>32</sup>”, reconhecendo nesse espaço uma fonte de orientação política e técnica para lidar com as particularidades da carreira EBTT. A professora Vera apresenta percepção semelhante ao relatar que a representação sindical funcionou como um lugar de acolhimento diante das dúvidas geradas por uma carreira que, no contexto interno da universidade, elas percebem como muitas vezes invisibilizada ou tratada de forma secundária em relação ao magistério superior.

---

<sup>32</sup> Sindicato Nacional dos(as) Servidores(as) Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE).

Ao aprofundarem essa vivência, ambas as professoras relatam que esse movimento inicial de busca por direitos as aproximou, posteriormente, da associação docente da própria universidade, a Adufes<sup>33</sup>, e das pautas do sindicato nacional, o Andes SN, como a defesa da Carreira Única. Na percepção de Maria, foi essa força coletiva que ajudou a deslocar o pequeno grupo de docentes EBTT, composto por apenas nove professoras em um universo de quase mil e setecentos docentes do magistério superior, para um lugar de maior visibilidade institucional. As narrativas sugerem que a organização sindical atua como uma forma de proteção coletiva. Como ilustra Vera (Carta 14), de maneira bastante sensível, diante das “quedas” e tropeços do cotidiano, as mãos que se estendem para ajudar costumam ser as das colegas de trabalho e as dos parceiros de sindicato. Na percepção das docentes, esse amparo plural mostra-se fundamental para que as professoras sigam enfrentando os efeitos da falta de investimento público, do adoecimento e dos assédios que relatam vivenciar no espaço acadêmico.

Nas narrativas das Cartas Pedagógicas, o envolvimento com o sindicato assume, de forma bastante marcante, um caráter formativo e de liderança. Cenira (Carta 2), que relata atuar como diretora na entidade sindical local, partilha sua percepção desse espaço como lugar contínuo de aprendizagem e de construção de conquistas. Em sua escrita, a professora destaca a importância da atuação política para conscientizar as colegas mais novas das duas carreiras, EBTT e Magistério Superior, de que os “direitos não caem do céu”. A partir de seu relato, é possível compreender que a participação no sindicato aparece como uma forma ativa de impedir que decisões arbitrárias prejudiquem a vida e o trabalho docente.

A experiência narrada pela professora Cenira revela também a força da solidariedade entre os pares na sustentação dessa luta. A professora compartilha, com alegria e gratidão, que seu grupo de colegas apoiou a redução de sua carga horária em sala de aula para que ela pudesse se dedicar à representação sindical da categoria sem sucumbir à exaustão. Esse gesto de apoio mútuo, somado ao esforço da docente para garantir, na reformulação do estatuto, a presença obrigatória de membros da carreira EBTT nas chapas sindicais, permite compreender que a participação política não foi vivida como um esforço solitário. Ela se construiu, na experiência de Cenira, e se fortalece no amparo do coletivo, integrando-se ao próprio exercício da docência. Essa percepção dialoga com Ferreira (2010), cuja leitura permite pensar o sindicalismo como espaço de defesa da profissão e de formação política na educação pública.

A leitura das narrativas sugere ainda que, para algumas professoras, a experiência dos enfrentamentos cotidianos antecede a própria entrada na universidade, entrelaçando-se às suas

---

<sup>33</sup> Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo (Adufes).

histórias de vida e aos seus percursos de formação. Madalena (Carta 1) partilha ter construído “uma carreira interessante e sólida”, marcada por “esforço, dedicação, lutas pessoais e coletivas”. Ao rememorar as “lutas diárias” que observava no trabalho de sua mãe, também professora da Educação Infantil, Madalena permite compreender que sua percepção sobre os desafios da docência começou a se constituir ainda no convívio familiar. Quando afirma que “as lutas profissionais e pessoais se fundem e se confundem”, a professora expressa como a defesa do espaço da criança na universidade exige disposição. Esse relato abre espaço para pensar que o desejo de permanecer na carreira envolve também a busca por equilibrar, ao mesmo tempo, as barreiras institucionais e as emoções que atravessam a profissão.

As Cartas Pedagógicas sugerem ainda que os movimentos das professoras se articulam a questões sociais mais amplas, ultrapassando pautas estritamente ligadas à carreira. Sônia (Carta 17) traz essa dimensão ao relatar sua atuação contra a ideia de uma Educação Infantil tratada como “de segunda categoria”. A professora compartilha seu envolvimento em fóruns da área e em debates sobre políticas educacionais. Em sua escrita, também aborda a dimensão racial que atravessa sua trajetória, ao partilhar que seu processo de reconhecimento como mulher negra ganhou força nos espaços coletivos da universidade. Assim, sua experiência de luta na docência aparece entrelaçada a uma postura afirmativa diante das questões raciais nos espaços institucionais e sociais.

A busca por reconhecimento simbólico da profissão é outra dimensão que está presente nos relatos. Alice (Carta 8) compartilha o desafio contínuo de ser reconhecida socialmente como professora, e não como “tia”. Essa partilha sinaliza que a afirmação profissional também alcança o campo das representações sociais ainda construídas sobre a Educação Infantil. Esse desafio do reconhecimento social encontra respaldo nas reflexões de Oresten e Vieira (2022). Ao analisarem a constituição histórica da carreira na Educação Infantil, as autoras destacam que a identidade profissional nessa etapa ainda lida com marcas do assistencialismo, muitas vezes atravessadas pelo mito da maternidade e pela ideia da educadora nata. A partir dessa perspectiva, é possível compreender que a reivindicação cotidiana de ser vista e tratada como professora, e não como “tia”, representa um movimento importante de ruptura. Essa busca contínua por reconhecimento profissional não se reduz a uma disputa por *status*, mas se relaciona à afirmação da identidade docente e à valorização da profissão.

Em um movimento rico de diálogo com as provocações lançadas na Carta Pedagógica da pesquisadora, Ângela (Carta 11) apropria-se da imagem de estar aprendendo a “cuidar de orquídeas, bromélias, flores e espinhos” para refletir sobre a própria trajetória. Em sua narrativa, essa metáfora expressa de modo sensível a convivência cotidiana entre a delicadeza do trabalho

pedagógico e a necessidade de lidar com os desafios institucionais. A professora partilha a tensão de conciliar o desejo de manter-se ativa na docência, espaço em que afirma sentir-se mais forte, confiante e realizada ao atuar com as crianças e com os estagiários, com o peso das exigências da gestão e das “incertezas, invisibilidades e crises orçamentárias” que atravessam a universidade.

A partir desse encontro de vozes produzido pela troca de Cartas Pedagógicas, os “espinhos” descritos pela docente podem ser compreendidos como expressão da exigência contínua de esforço, persistência e resistência para não desistir diante de condições estruturais que nem sempre se mostram favoráveis. Em contrapartida, o cultivo das “flores” remete ao envolvimento com a prática investigativa, ao acolhimento encontrado nas relações com pessoas que a ajudam a olhar “para o lado bom” e à possibilidade de se reinventar profissionalmente. Essa vivência permite compreender que a permanência e a construção da identidade na carreira EBTB vão se desenhando nessa tentativa cotidiana de articular o apreço pela docência com a disposição necessária para enfrentar as lutas e fragilidades do espaço acadêmico.

As narrativas de lutas nos fazem entender que a experiência de trabalhar na Educação Infantil universitária traz consigo a busca constante por direitos, reconhecimento e melhores condições de trabalho. Na vivência dessas profissionais, reivindicar valorização, dialogar com as hierarquias, agir diante de discriminações e somar forças no coletivo não aparecem como ações distantes da docência, mas como caminhos que contribuem com a permanência na carreira. Como partilha Maria em sua segunda Carta Pedagógica, “a luta vale a pena”. Essa afirmação sugere que, mesmo diante do cansaço e das limitações institucionais relatadas, a união e a mobilização oferecem às professoras força para permanecer na profissão, afirmar seu espaço na universidade e seguir defendendo a Educação Infantil como lugar legítimo de trabalho acadêmico.

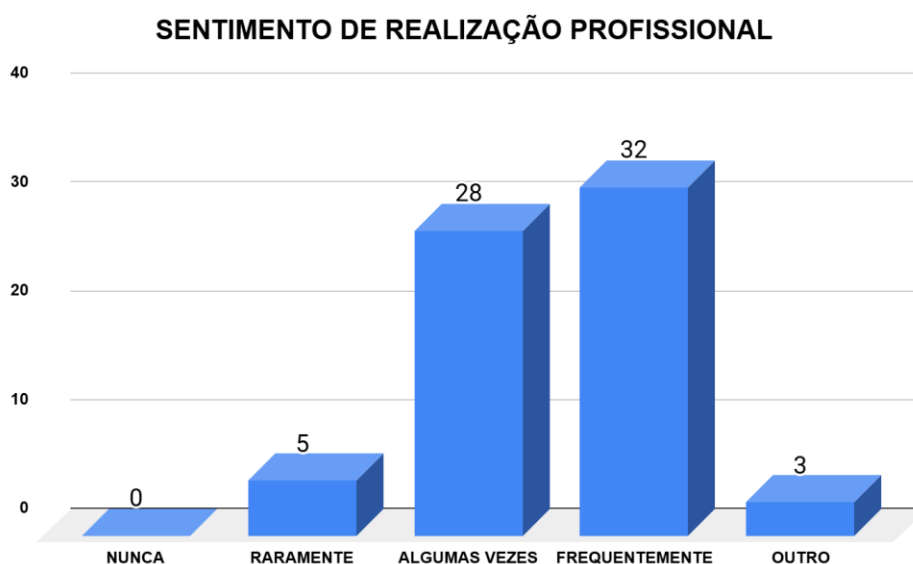
Esse movimento de enfrentamento e mobilização coletiva ganha novos contornos quando o olhar se volta para a maneira como as professoras percebem a própria trajetória. A disposição para lutar por melhorias parece se relacionar de modo estreito com o desejo de continuar na profissão. A partir das narrativas, torna-se importante compreender como essas docentes vivenciam a realização no trabalho, como percebem o reconhecimento no cotidiano e de que modo essas experiências parecem influenciar a escolha de permanecer na carreira EBTB.

A leitura articulada dos questionários e das Cartas Pedagógicas sugere que os sentimentos de satisfação e as situações de tensão não se apresentam de forma separada. Ao contrário, tendem a aparecer simultaneamente na percepção das professoras, delineando um

cotidiano em que as dificuldades institucionais e as alegrias do trabalho com as crianças ajudam a compreender a complexidade do estar na docência.

Para compreender de forma mais ampla essa percepção de realização profissional, o questionário apresentou às participantes a seguinte pergunta: “você se sente realizada profissionalmente?”. Essa questão foi organizada a partir de uma escala de frequência, variando de “nunca” a “frequentemente”, e incluiu também a alternativa “outros”, de modo a acolher diferentes nuances dessa vivência. A ilustração dos resultados apresentamos no Gráfico 18.

Gráfico 18: Realização profissional das professoras EBT



Fonte: Elaboração própria.

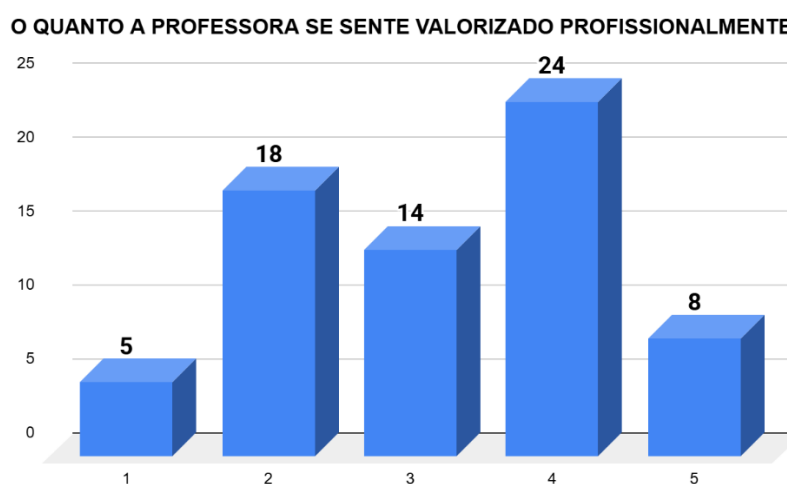
A leitura dos dados do Gráfico 18 sugere que o sentimento de realização profissional faz parte da vivência das professoras, ainda que essa percepção não pareça ser constante para todo o grupo. Nota-se que a maior parte das respostas se concentra nas categorias “frequentemente”, assinalada por 32 docentes, e “algumas vezes”, partilhada por 28 professoras. A opção “raramente” foi apontada por 5 participantes, não havendo registros para a alternativa “nunca”.

As respostas reunidas na opção “outros” trazem contornos importantes sobre como elas percebem a profissão. Enquanto algumas professoras reafirmam o sentimento de realização no trabalho, outras partilham que essa vivência parece ser frequentemente atravessada pela intensidade e pelas múltiplas exigências do dia a dia. Esses registros abrem espaço para pensar que a realização tende a não ser sentida como um estado permanente, mas sim como uma

experiência flexível, que se transforma e ganha novos contornos ao longo do percurso na docência.

Na busca por compreender como essas docentes percebem o reconhecimento pelo trabalho que realizam, o questionário incluiu uma pergunta voltada à valorização profissional. Para essa reflexão, utilizou-se uma escala de 1 a 5, em que os valores mais altos correspondem a um sentimento mais elevado de valorização por parte das professoras. A ilustração dos resultados apresentamos no Gráfico 19.

Gráfico 19: Percepção de valorização profissional das professoras EBTT



Fonte: Elaboração própria.

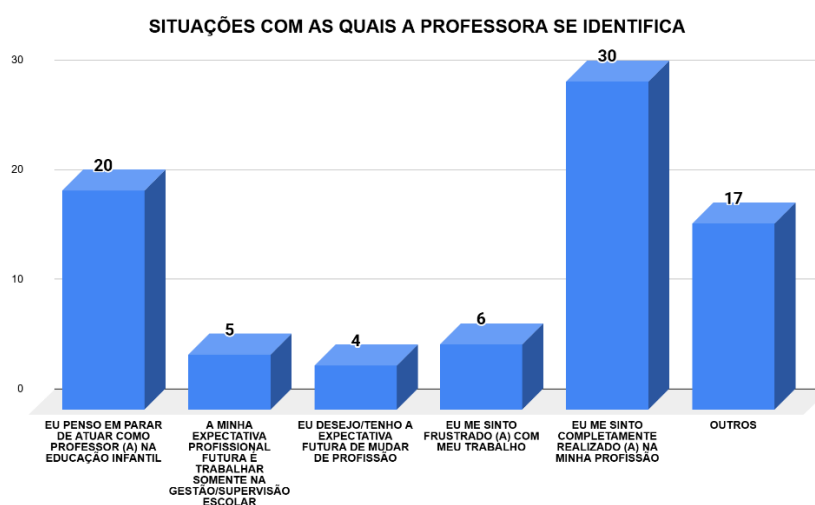
A leitura das respostas apresentadas no Gráfico 19 sugere um cenário marcado por percepções distintas e muito férteis para a compreensão da carreira. Se, por um lado, há registros nos níveis iniciais e intermediários da escala, sinalizando sentimentos mais moderados ou mais baixos de valorização, por outro, observa-se que uma parcela expressiva do grupo, composta por 32 professoras nos níveis 4 e 5, partilha uma percepção elevada de reconhecimento profissional. Esse desenho permite compreender que, para parte significativa das participantes, a inserção na carreira EBTT se associa a experiências positivas de reconhecimento e validação do trabalho docente.

Esse cenário dialoga com as reflexões de Côco e Mello (2023), ao sugerirem que a valorização na Educação Infantil passam por políticas de reconhecimento que afirmem a identidade docente e as condições concretas de trabalho. Nessa direção, é possível refletir que a sensação de valorização relatada por essas professoras pode se materializar no cotidiano não apenas em razão da estabilidade da carreira federal, mas também quando elas percebem que a

universidade reconhece, legítima e ampara a complexidade e a importância acadêmica do trabalho desenvolvido com as crianças.

Num passo seguinte, a leitura do Gráfico 20 permite aprofundar a compreensão sobre os diferentes caminhos que as professoras projetam para sua trajetória profissional. Os dados permitem visualizar um cenário em que a realização e os movimentos de afastamento convivem no mesmo conjunto de respostas. Destaca-se que 30 docentes partilham a percepção de se sentirem “completamente realizadas”. Ao mesmo tempo, aparecem projeções que sugerem marcas do desgaste cotidiano: 20 professoras relatam pensar em deixar de trabalhar especificamente na Educação Infantil, 5 projetam trabalhar futuramente apenas na gestão ou na supervisão, quatro cogitam mudar de profissão e seis expressam sentimento de frustração.

Gráfico 20: Situações com as quais a professora se identifica



Fonte: Elaboração própria.

A presença dessas diferentes possibilidades de afastamento abre uma reflexão importante para compreender o estar na docência. As respostas sugerem que, mesmo inseridas em uma carreira como a EBTT, frequentemente associada a maior segurança material, as exigências físicas, emocionais e estruturais do trabalho direto com crianças pequenas podem produzir um cansaço muito próprio. A vontade expressa por algumas docentes de migrar para a gestão ou de deixar especificamente a Educação Infantil permite compreender que o esgotamento relatado não significa, necessariamente, um rompimento com a área educacional. Em muitos casos, essa projeção parece se relacionar à busca por preservação emocional e à tentativa de encontrar espaços institucionais percebidos como menos extenuantes, com atuação em outras frentes dentro do próprio ambiente acadêmico.

A leitura das Cartas Pedagógicas parece aprofundar a compreensão dos dados numéricos. As narrativas sugerem que a ideia de desistir costuma estar muito mais atrelada à sensação de chegar a um limite físico e emocional diante da atual organização institucional do que a um desinteresse pelo convívio diário com as crianças. Cenira (Carta 2), por exemplo, partilha que já vivenciou momentos em que “a vontade mais forte era de desistir”. O seu relato ilustra de forma sensível o conflito de quem percebe estar caminhando entre o peso do cansaço acumulado e o forte desejo de continuar na profissão.

Essas vivências abrem espaço para refletir que a permanência na carreira pode sofrer abalos quando as docentes sentem que a sua intensa dedicação diária à educação nem sempre encontra um reconhecimento proporcional por parte da universidade. Diante dessa percepção, a decisão de continuar ganha os contornos de uma escolha que parece precisar ser renovada diariamente pelas professoras. Na ótica delas, permanecer ganha o sentido de uma tentativa contínua de seguir construindo o fazer educativo, abraçando a docência mesmo em meio às tensões que atravessam o cotidiano.

Em direção semelhante, Marta (Carta 4) partilha ter sentido, em alguns momentos, vontade de “desistir de lutar”. A partir de sua narrativa, é possível perceber que os questionamentos sobre a continuidade na carreira parecem nascer muito mais do cansaço acumulado ao longo dos anos do que de qualquer afastamento de seu compromisso com a docência. Mesmo em meio a esse cenário de desgaste, a professora expressa que os vínculos construídos com as crianças e o companheirismo das colegas de trabalho funcionam como um apoio importante para sua permanência. Essa vivência sugere que a decisão de continuar na profissão ganha força e se refaz justamente nas relações cotidianas, que ajudam a sustentar o sentido do trabalho educativo.

Lúcia (Carta 9) partilha ter chegado a cogitar “tentar outro concurso fora da área da Educação”. A partir de seu relato, é possível refletir sobre como o vínculo com a carreira pode se tornar mais sensível quando o sentimento de realização passa a conviver com momentos de desencanto. Em sua vivência, a vontade de buscar outros caminhos profissionais parece surgir como expressão dos limites enfrentados na rotina institucional. Ao mesmo tempo, sua escolha cotidiana de permanecer na docência sugere o valor que atribui à Educação Infantil como espaço de atuação, de sentido e de construção profissional.

Essas vivências compartilhadas nas Cartas Pedagógicas dialogam com as reflexões de Esteve (2012), ao ajudarem a compreender os desdobramentos do mal-estar docente (já abordado aqui) em situações que as professoras percebem como limite. Na leitura do autor, o sofrimento no trabalho pode se intensificar quando a dedicação cotidiana não encontra

reconhecimento no espaço institucional. O estresse ligado à organização do trabalho e a percepção de desvalorização social da docência aparecem como elementos que tendem a ampliar o cansaço e a tornar mais sensível o sentido atribuído à profissão. A partir dessa leitura, é possível compreender que a vontade de desistir relatada por essas docentes não decorre de fragilidades individuais, mas das condições materiais e estruturais que atravessam o cotidiano e tensionam a continuidade na carreira.

A narrativa de Ângela (Carta 11) dá contornos mais precisos a essa reflexão ao partilhar que permanecer na docência exige “muito esforço, persistência, resistência”. Sua fala permite perceber que a permanência não acontece de forma automática, mas se constrói como uma escolha que precisa ser refeita e reafirmada diante dos desafios do cotidiano. Em sua Carta Pedagógica, a professora também evidencia outra face dessa experiência ao registrar: “Para mim é uma satisfação ser professora e atuar com as crianças, bolsistas e estagiárias(os)”. Ao destacar a relação com os estudantes de graduação, seu relato evidencia uma particularidade importante da carreira EBTT. Na percepção da docente, o sentimento de realização ultrapassa o trabalho com as crianças e alcança também a possibilidade de participar da formação de novos professores. Esse encontro nos espaços da universidade aparece, assim, como um dos elementos que ajudam a sustentar o desejo de continuar na profissão.

Em momentos em que a vontade de desistir se faz presente diante dos limites vividos, o sentimento de satisfação parece atuar como apoio para a permanência. As narrativas sugerem que, mesmo em cenários atravessados por dificuldades, o cotidiano na Educação Infantil universitária se afirma como um espaço em que as professoras constroem sentidos que as incentivam a continuar. Joana (Carta 3) expressa essa percepção ao mencionar o “orgulho de fazer parte dessa história”. Em sua escrita, a alegria com a profissão aparece estreitamente ligada à maneira como percebe o impacto do próprio trabalho e à experiência de uma trajetória construída por trocas e aprendizados contínuos.

Na percepção de Rita (Carta 13), essa realização também assume contornos de conquista pessoal. A professora descreve sua aprovação no concurso como “a realização de um sonho”, o que permite compreender o ingresso na carreira não apenas como o início de um vínculo profissional, mas como a concretização de um projeto desejado e construído ao longo do tempo. Essa partilha sugere o quanto a percepção de uma conquista pessoal e o reconhecimento da própria trajetória contribuem para sustentar a caminhada da docente na universidade.

Neusa (Carta 15) partilha como vivenciou a sua entrada na unidade universitária, descrevendo-a como um momento de encantamento. A partir de sua narrativa, é possível notar que o convívio diário com as crianças e a oportunidade de acompanhar de perto o

desenvolvimento infantil parecem gerar um sentimento de alegria, que atua como um estímulo ao seu compromisso com a docência. Em uma sintonia muito próxima, Teresa (Carta 10) compartilha que o magistério sempre foi a sua “opção mais desejada”. Para a professora, o prazer de ensinar desponta como um elemento que ajuda a renovar, no dia a dia, a sua escolha por continuar na carreira.

Lúcia (Carta 9) traz um novo contorno para essa realização ao relatar que o ato de pensar sobre a própria prática parece fortalecer a sua identidade docente, despertando nela “orgulho e satisfação pelo caminho trilhado”. Essa partilha abre espaço para interpretar que o sentimento de realização pode estar intimamente ligado ao momento em que a professora se reconhece como alguém que constrói e produz saberes de forma ativa dentro do seu ambiente de trabalho.

Essa dinâmica de encontrar sentido no próprio ato de educar e no contato diário com as crianças encontra ressonância nas reflexões de Oresten e Vieira (2022) sobre a constituição da carreira na Educação Infantil. Ao investigarem os elementos que sustentam e motivam a permanência dessas profissionais, as autoras sugerem que a escolha por continuar na docência é atravessada por dimensões afetivas, relacionais e identitárias. O apreço por acompanhar o desenvolvimento infantil, somado à possibilidade de participar ativamente da construção das práticas da instituição, aparece como um elemento importante para a realização docente.

Sob essa perspectiva, é possível compreender que, para as professoras das unidades universitárias, permanecer na profissão vai além do esforço de resistir ao cansaço institucional. A continuidade na carreira se desenha como uma escolha que vai sendo refeita no cotidiano, ancorada no envolvimento com o trabalho pedagógico, no vínculo com as crianças e no reconhecimento de si como professoras que constroem suas próprias práticas. Na percepção das docentes, esses elementos atuam como mediações diante dos desafios estruturais, ajudando a renovar o sentido e o compromisso diário com a docência na Educação Infantil.

A leitura de todas essas vivências sugere que o estar na docência na Educação Infantil universitária desenha-se como uma experiência plural. Se, por um lado, a possibilidade de interromper o caminho profissional parece surgir como um reflexo dos momentos de exaustão e de desgaste estrutural acumulado, por outro, a escolha diária por ficar costuma ser nutrida pelo laço construído com as crianças e pelo envolvimento com o fazer pedagógico. Na ótica dessas professoras, continuar na carreira parece ir muito além de uma decisão isolada. Permanecer ganha o sentido de uma busca contínua por resguardar um lugar de atuação que, mesmo atravessado por desafios e tensões institucionais, ainda pulsa como um espaço de alegrias, de produção de sentido e de profunda realização profissional.

## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.  
Paulo Freire (Pedagogia da Esperança)

Trago esta reflexão de Paulo Freire porque ela esteve na origem da Carta convite enviada às professoras EBTT participantes da segunda etapa desta pesquisa. Ao retomá-la neste momento final, reconheço que ela também ajuda a compreender algo que os dados tornaram visível: a docência como percurso vivido, pensado e narrado. Ao escreverem com liberdade sobre suas trajetórias profissionais, as professoras deixaram emergir memórias, sentimentos, lutas, relações e experiências que atravessam sua constituição docente. Esse olhar para o percurso também acompanhou a produção e a análise dos dados construídos por meio dos questionários e das Cartas Pedagógicas, permitindo compreender a condição docente em sua articulação entre dimensões objetivas e subjetivas. De um lado, apareceram elementos ligados às condições concretas de vida e trabalho, como remuneração, jornada, carreira, faixa etária, estado civil, idade e organização institucional. De outro, ganharam visibilidade as percepções das professoras sobre valorização profissional, satisfação no trabalho, realização, permanência e os sentidos atribuídos à docência.

Foi nessa direção que a investigação se desenvolveu, orientada pela seguinte questão: como se constitui a condição docente de professoras EBTT da Educação Infantil em universidades federais, a partir das dimensões do ser docente e do estar na docência, em sua articulação ao longo da trajetória profissional? A análise desenvolvida ao longo da tese permite compreender que essa condição se constitui de forma processual, relacional e situada, na articulação contínua entre trajetórias pessoais, formativas e profissionais, as condições concretas de exercício do trabalho docente e a prática docente desenvolvida no cotidiano com bebês e demais crianças pequenas no interior das universidades federais. Isso significa que a condição docente dessas professoras se produz no entrelaçamento entre os percursos que as constituem, as relações que estabelecem, o trabalho direto com as crianças e as exigências institucionais da carreira EBTT, marcadas pela articulação entre ensino, pesquisa, extensão e, em alguns casos, gestão.

Nessa perspectiva, o ser docente e o estar na docência não se apresentam como planos separados, nem como dimensões que se somam de forma linear. Quem é a professora EBTT não se desvincula das condições em que trabalha, das relações que estabelece e da prática docente que desenvolve no cotidiano com bebês e crianças pequenas. Ao longo da trajetória

profissional, experiências anteriores, inserção universitária, prática pedagógica, exigências da carreira e modos de viver a docência vão se entrelaçando, à medida que essas professoras reelaboram percursos, atribuem sentidos ao trabalho e buscam articular, nas condições reais da carreira, as demandas de ensino, pesquisa, extensão e, em alguns casos, gestão.

No eixo do ser docente, os dados mostram que a constituição da identidade docente se relaciona com influências familiares, vivências da infância, experiências anteriores à carreira EBTT, percursos formativos e com a aproximação entre vida pessoal e trabalho docente. No eixo do estar na docência, os questionários e as Cartas Pedagógicas indicam que a docência na Educação Infantil universitária se realiza em meio a diferentes condições e relações que atravessam o cotidiano profissional, como as condições materiais de trabalho, a carga horária, a composição das turmas, a presença de bolsistas e estagiários, as exigências da carreira, a pesquisa, a extensão, a gestão e, ao mesmo tempo, o trabalho direto com as crianças, em que cuidar e educar se apresentam de forma indissociável.

É na relação entre essas duas dimensões que a tese se afirma. As professoras não vivem primeiro o ser docente para depois experimentar o estar na docência, nem se deparam com condições objetivas que apenas recaem sobre uma identidade já definida. Os dados permitem compreender que trajetórias de vida, processos formativos, experiências anteriores e sentidos atribuídos à profissão participam do modo como essas professoras vivem a universidade, o trabalho com as crianças e as exigências da carreira. Ao mesmo tempo, o cotidiano institucional, a prática docente e as condições concretas de trabalho também participam da forma como elas se percebem, se posicionam e se constituem na profissão. Nesse sentido, a condição docente vai se produzindo na relação entre história de vida, trabalho, prática docente e contexto institucional.

A análise desenvolvida na tese permite reconhecer que a docência EBTT na Educação Infantil universitária expressa uma condição docente marcada por características próprias desse contexto. O trabalho com a pequena infância se realiza no interior da universidade, em diálogo com formas de organização acadêmica e com demandas institucionais que participam do cotidiano profissional. As Cartas Pedagógicas e os questionários mostram que essa inserção favorece experiências de formação, reconhecimento e melhores condições relativas de trabalho, ao mesmo tempo em que torna mais visível a necessidade de dar lugar, no espaço universitário, às especificidades da Educação Infantil e ao valor do trabalho realizado com bebês e crianças pequenas. Assim, a professora EBTT vai construindo seu lugar ao articular o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas com as exigências e possibilidades próprias da vida universitária.

Ao retomar os objetivos desta pesquisa, observa-se que o primeiro deles foi alcançado com o mapeamento das Unidades Universitárias de Educação Infantil vinculadas às universidades federais e com a identificação de sua distribuição no país. O estudo localizou 19 unidades em todas as regiões brasileiras, com presença de professoras da carreira EBTT em um contexto bastante específico do campo educacional. Esse mapeamento amplia o alcance da tese ao mostrar que a condição docente investigada não diz respeito a uma realidade isolada, mas a um conjunto institucionalmente distribuído e marcado por diferenças em sua composição, em sua estrutura e em suas condições de funcionamento. Ainda que se trate de um grupo numericamente mais restrito, tanto em relação às instituições quanto ao conjunto de professoras da Educação Infantil no país, consideramos importante dar visibilidade a essas unidades e a essas docentes no campo de estudos da área. Sua inserção na carreira do magistério federal e a articulação entre Educação Infantil e exigências próprias do tripé universitário conferem a essa docência características que merecem ser mais conhecidas e analisadas. Nesse sentido, olhar para esse grupo não significa tratá-lo como mais importante do que outros, mas reconhecer que sua relativa especificidade não justifica sua invisibilidade no cenário da docência na Educação Infantil. Ao contrário, trata-se de um recorte que pode ampliar as possibilidades de compreensão sobre a docência na Educação Básica, especialmente quando se considera uma profissão atravessada, nesse contexto, pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. Ao mesmo tempo, reconhece-se que esse mapeamento não esgota o tema e que novas pesquisas poderão aprofundar aspectos ainda pouco explorados.

A pesquisa também respondeu ao objetivo de compreender como trajetórias pessoais, formativas e profissionais participam da constituição do ser docente. Essa compreensão dialoga com discussões já presentes na literatura da área, que há tempos vem mostrando a relevância das experiências de vida, dos percursos de formação e das trajetórias profissionais no modo como as professoras se constituem na profissão. Nesta tese, essa discussão é retomada a partir da realidade de professoras EBTT da Educação Infantil em universidades federais. As participantes desta investigação não chegaram à carreira com uma identidade já definida, nem podem ser compreendidas apenas pelo concurso público, pela titulação ou pelo cargo que hoje ocupam. São professoras cuja docência foi sendo construída em percursos marcados por memórias da infância, influências familiares, relações de gênero, experiências de formação, trajetórias de trabalho e mudanças produzidas ao longo da vida e da profissão. Tornar-se professora, nesse contexto, não corresponde à simples entrada em uma carreira, mas a um processo em que experiências vividas antes do ingresso na instituição seguem presentes e continuam a repercutir no modo como essas docentes se percebem e exercem a profissão.

A expressiva presença de mulheres entre as participantes sugere que a docência na Educação Infantil universitária ainda dialoga com a histórica feminização do trabalho com crianças pequenas. A partir da análise, compreendemos essa realidade como o reflexo de uma construção social que participa ativamente da estruturação da condição docente. O ser docente dessas profissionais pode indicar a permanência de expectativas de gênero que tendem a associar o cuidado e o afeto ao universo feminino. Além disso, em muitos relatos, percebemos a docência EBTT consolidando-se como um caminho concreto para a conquista de estabilidade na carreira e independência financeira. Nesse cenário, o ingresso no magistério federal e o trabalho no contexto da universidade conferem uma nova perspectiva a essa trajetória, demarcando a presença feminina em um espaço de estabilidade, prestígio e produção acadêmica. Simultaneamente, em algumas situações, essa identidade se constitui também na resistência à desvalorização da profissão no contexto da Educação Infantil. Esse movimento ganha força na recusa à figura da “tia” e na afirmação do cuidado como uma dimensão profissional, política e ética do trabalho docente, para além da ideia de uma simples extensão das tarefas domésticas.

Também se observou que a aproximação com a docência, para várias participantes, começou muito antes da entrada na universidade. As narrativas mostram que a família e as vivências da infância ajudam a compreender tanto a escolha pela profissão quanto a permanência no trabalho. Mães, pais, tias, avós e outras referências ligadas ao magistério surgem como marcas desse percurso. Em outros casos, mesmo sem familiares professores, a valorização do estudo no ambiente doméstico ganha relevo. As brincadeiras de escolinha, a admiração pela escola, o desejo de ensinar e até a ausência de acesso à própria Educação Infantil figuram como experiências que participaram da constituição do ser docente. Nesse sentido, a docência foi sendo reconhecida por essas professoras como uma possibilidade de atuação e pertencimento, construída em processos de socialização que antecederam o ingresso na carreira.

Ao mesmo tempo, as narrativas mostram que esse início na profissão pode tomar caminhos distintos. Em alguns relatos, a docência aparece como continuidade de vivências familiares ou do desejo de estudar e estar no espaço escolar. A análise também permite observar que o ingresso na área pode ocorrer por vias indiretas, mobilizado pela chegada da maternidade, pela busca por estabilidade material ou pelo esforço de repensar práticas vividas em vínculos anteriores. A partir dessas diferentes trajetórias, compreendemos que a identidade docente se constitui como uma construção histórica, social e contínua. Trata-se de uma condição profissional construída de modo ativo, em meio a múltiplas influências e às escolhas possíveis que essas professoras realizam em seus contextos específicos.

A vida pessoal dessas professoras também não aparece separada do trabalho docente. Estado civil, maternidade, não maternidade, idade, redes de apoio, perdas, deslocamentos, lutos, relações conjugais, experiências familiares e responsabilidades domésticas não surgem como aspectos externos ao trabalho, mas como dimensões que participam do modo como a docência é vivida. Em várias Cartas Pedagógicas, as professoras mostram que não estabelecem uma separação rígida entre vida pessoal e profissional. Para algumas, a docência se constrói junto com a maternidade. Para outras, ela se entrelaça às dificuldades de seguir estudando em meio às exigências familiares ou à experiência de trabalhar em cidades diferentes daquelas em que permanecem seus parceiros. Nesse sentido, o ser docente vai se constituindo no encontro entre experiências pessoais e profissionais, e não à margem delas.

Outro traço importante é que essas participantes já possuíam percurso profissional antes do ingresso na carreira EBTT. A maior parte trazia vivências anteriores na Educação Infantil e, nas Cartas Pedagógicas, aparecem passagens por escolas municipais públicas, privadas e conveniadas, por projetos sociais, coordenação pedagógica, formação de professores, gestão e outras funções que participaram da constituição de seus modos de ser professora. Esse aspecto ajuda a compreender que não se trata de profissionais formadas apenas no interior da universidade federal em que hoje trabalham. São docentes que chegam à carreira trazendo marcas de outros contextos de trabalho, inclusive situações de precarização, contratos temporários, dupla jornada, atuação em redes municipais e privadas, experiências de gestão e formação de outros docentes. Essas vivências seguem presentes no exercício profissional atual, funcionando como referência para interpretar o trabalho, rever práticas, afirmar direitos e comparar condições de docência.

A formação acadêmico-profissional também ocupa um lugar importante na constituição da identidade docente. A predominância da Pedagogia, a formação em instituições públicas e a presença expressiva da pós-graduação *stricto sensu* apontam para a consolidação de um grupo docente altamente qualificado. Nas narrativas, esse percurso acadêmico aparece como uma experiência de transformação. Em vários relatos, a graduação surge como um processo que favorece o reconhecimento do trabalho pedagógico e amplia a compreensão da criança como sujeito de direitos. O ser docente também se constitui no contato com referenciais teóricos, nos estágios, na reflexão sobre a prática e na passagem de uma aproximação mais intuitiva para uma compreensão mais fundamentada e profissional da docência na Educação Infantil.

Esse movimento se amplia na pós-graduação, associada à expansão de repertórios teóricos e metodológicos, ao fortalecimento de uma postura investigativa e à construção de um vocabulário que permite às professoras se posicionarem na universidade. Essa etapa também

permite compreender um aprofundamento do compromisso com a Educação Infantil e o desenvolvimento de leituras mais críticas sobre a própria prática. Há relatos em que a pesquisa e a docência aparecem articuladas. Nessa articulação, essas professoras vão se constituindo também como pesquisadoras, formadoras e intelectuais da Educação Infantil, produzindo por exemplo, livros e artigos científicos.

Quem são, então, essas professoras? As narrativas permitem compreendê-las como profissionais cuja identidade se constitui em percursos longos, plurais e atravessados pelas experiências da vida. O tornar-se professora aparece como uma construção contínua ao longo do tempo, tecida entre escolhas, pausas, retomadas, novas rotas, estudos, conflitos, descobertas e reafirmações. Nesse contexto, a análise permite entender que o ser docente assume um caráter histórico, relacional e processual. Trata-se de uma dimensão profissional que se mostra inseparável da pessoa que cada docente é e do mundo social em que vive e trabalha.

Enquanto o eixo do ser docente ajudou a compreender quem são essas professoras e os caminhos de constituição de suas identidades, o eixo do estar na docência oferece elementos para observar como vivem e realizam a profissão no interior das universidades federais. Nesta tese, compreendemos o estar na docência como uma dimensão ampla, que abrange as condições materiais de trabalho e se articula a fatores institucionais, organizacionais, relacionais e pedagógicos presentes no cotidiano. A análise permite compreender que se trata de um trabalho com características singulares, pois se realiza no contexto universitário e, ao mesmo tempo, se ancora na vida diária da Educação Infantil. Desse modo, o estar na docência vai se constituindo no encontro contínuo entre a relação direta com bebês e demais crianças pequenas, as exigências da carreira federal e a condução das múltiplas responsabilidades que atravessam o trabalho docente nesse espaço.

O estar na docência relaciona-se diretamente às bases materiais e institucionais do trabalho. As narrativas das Cartas Pedagógicas sugerem que a inserção na universidade federal frequentemente encontra desafios estruturais para o pleno exercício da profissão. A avaliação das participantes, concentrada sobretudo nas categorias “regular” e “ruim”, revela uma variação significativa nas condições de infraestrutura, espaço físico, recursos pedagógicos e apoio institucional entre as unidades. As Cartas Pedagógicas registram desde instituições com salas amplas, áreas diversificadas e contato com a natureza até contextos marcados por limitações físicas, escassez de equipamentos e falta de espaços destinados ao planejamento, ao atendimento das famílias e à orientação de estudantes. Nesse cenário, a docência se realiza em condições materiais desiguais entre as diferentes UUEI do Brasil, o que interfere diretamente nas possibilidades de desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

Essa dimensão também engloba os aspectos objetivos da carreira EBTT, especialmente o salário, a progressão funcional e o lugar que a remuneração ocupa na vida dessas profissionais. Para muitas delas, a carreira federal tende a representar uma realidade mais favorável quando comparada às experiências anteriores nas redes municipais. Ao mesmo tempo, essa experiência traz suas próprias complexidades. A estabilidade e o salário aparecem como fatores importantes de ingresso e permanência, mas convivem com perdas inflacionárias, responsabilidades familiares e com a percepção de um descompasso entre a valorização financeira e o volume de exigências do trabalho. Esse aspecto ganha ainda uma outra perspectiva quando observamos que muitas participantes assumem o papel de principais provedoras da renda familiar.

A compreensão do estar na docência pede um olhar atento para a prática em sua especificidade. Essa dimensão ganha forma no encontro cotidiano com as crianças, na organização do tempo e do espaço, na observação atenta, na escuta das diferentes linguagens infantis, no planejamento, na documentação pedagógica e na elaboração de propostas orientadas pela indissociabilidade entre cuidar e educar. Nos relatos analisados, o trabalho pedagógico se apresenta como uma ação intencional, reflexiva e sensível, que ultrapassa lógicas ditas como escolarizantes. Essa prática cotidiana envolve acolher, alimentar, trocar, brincar, acompanhar conflitos, favorecer a construção da autonomia e interpretar gestos, silêncios, movimentos e emoções. Nessa direção, o estar na docência se mostra como uma presença contínua, comprometida com a vida diária da infância.

A prática docente tende a se desenvolver em condições bastante singulares. As profissionais trabalham com diferentes faixas etárias, em turmas organizadas, em alguns casos, por recortes específicos e, em outros, em agrupamentos multietários. Além disso, lidam com diferentes quantidades de crianças por turma e com contextos de inclusão que exigem acompanhamento atento e reorganização constante da rotina. A composição dos grupos, a presença de crianças com deficiência ou em processo de diagnóstico e a necessidade de articular o trabalho coletivo ao acompanhamento individual participam diretamente da materialidade desse exercício profissional. A análise sugere tratar-se de uma docência tecida por decisões situadas, por necessidades concretas e pela necessidade permanente de ajustar tempos, espaços, materiais e intervenções às condições do grupo e às singularidades de cada criança.

Outro aspecto relevante desse estar na docência é o trabalho compartilhado com outros adultos na sala de aula, sobretudo bolsistas, estagiários e auxiliares. Nesse contexto, a professora EBTT ocupa, com frequência, o lugar de principal referência estável e com formação acadêmico-profissional concluída. Esse cenário faz com que seu trabalho articule o cuidar e educar das crianças com a mediação de estudantes universitários. Nessa dinâmica, a docente

relaciona o trabalho direto com as infâncias ao acompanhamento reflexivo de futuros profissionais. Essa dimensão formadora, própria das UUEIs, atribui ao trabalho uma configuração particular, marcada pelo compartilhamento das ações e, ao mesmo tempo, pela responsabilidade da professora regente de assegurar a continuidade e a coerência da prática pedagógica.

A docência na carreira EBTT parece se realizar em meio a uma multiplicidade de atribuições que ultrapassa o trabalho direto com as crianças. As profissionais trabalham em regime de dedicação exclusiva e, além da carga horária destinada à sala de aula com as crianças, a jornada envolve planejamento, atendimento às famílias, documentação pedagógica, pesquisa, extensão, orientação de estudantes, participação em comissões e, com frequência, gestão acadêmica. O cotidiano profissional sugere, assim, a necessidade de articular o trabalho pedagógico com bebês e demais crianças pequenas às frentes de pesquisa, extensão e gestão, em uma organização estreitamente vinculada à estrutura universitária federal. Desse modo, a docência reafirma seu caráter plural ao reunir, em um mesmo espaço e tempo, a sala de aula, as reuniões institucionais, os projetos de pesquisa, as ações de extensão e as demandas administrativas.

É nesse cenário que se evidencia a intensidade da rotina das professoras EBTT da Educação Infantil. As Cartas Pedagógicas sugerem que a articulação das diferentes frentes de trabalho, somada à limitação de apoio técnico e especializado em algumas unidades, costuma produzir vivências de sobrecarga. As narrativas apontam para o volume de demandas administrativas, para quadros reduzidos de profissionais de suporte, para reorganizações frequentes das equipes e para a necessidade de assumir tarefas que ampliam o escopo do trabalho na sala de aula. As professoras se vêem diante do desafio de responder, ao mesmo tempo, às exigências da carreira e às necessidades imediatas das crianças. Nesse contexto, o estar na docência se apresenta como uma experiência atravessada por tensões entre as demandas formais da profissão e a realidade concreta em que o trabalho se realiza.

A intensificação do trabalho tende a se desdobrar, em vários momentos, em quadros de desgaste, mal-estar e adoecimento docente. A análise registra relatos de cansaço persistente, ansiedade, tristeza, insônia, culpa, exaustão e a consequente busca por apoio terapêutico. Tais manifestações aparecem entrelaçadas às condições institucionais, à multiplicidade de funções, às relações hierárquicas complexas e aos desafios de concretizar o trabalho pedagógico com a qualidade almejada por essas profissionais. Nessa direção, o estar na docência revela uma vivência emocionalmente exigente, na qual a intensa dedicação à profissão se aproxima dos limites físicos e psíquicos. Os relatos permitem compreender que a própria organização do

trabalho passa a interferir na saúde, produzindo impactos concretos na continuidade da vida profissional.

As relações institucionais também fazem parte desse modo de estar na docência. Percebemos que no cotidiano das professoras, há hierarquias, disputas por reconhecimento, experiências de assédio moral, sensação de invisibilidade e limites à autonomia. Ao mesmo tempo, esse cotidiano também inclui apoio entre pares, ação coletiva e participação sindical. Essa configuração sugere que, nesse contexto, a docência abrange as dimensões relacional e política, para além do trabalho pedagógico com as crianças. As professoras exercem a profissão em meio a movimentos de afirmação de seu lugar na universidade, defesa da carreira EBTT, negociação com chefias e busca por reconhecimento do trabalho com os bebês e as demais crianças pequenas. Nesse cenário, restrições e possibilidades, desgaste e solidariedade, sofrimento e resistência coexistem no mesmo espaço.

As tensões institucionais e a multiplicidade de demandas desse cotidiano costumam caminhar junto a expressões de realização, orgulho e desejo de permanência na carreira. Em meio aos relatos de sobrecarga e aos limites estruturais, o trabalho direto com as crianças aparece, nas Cartas Pedagógicas, como a principal referência de sentido para a docência. A análise sugere que é na convivência diária com as crianças, na escuta de suas linguagens, na indissociabilidade entre cuidar e educar e no acompanhamento atento de seu desenvolvimento que algumas professoras mantêm o desejo de permanecer na profissão. O sentimento de realização também se alimenta da elaboração de projetos significativos e da mediação de bolsistas e estagiários para algumas professoras.

A contribuição desta pesquisa está no esforço de dar visibilidade a uma configuração singular da docência, constituída na articulação entre as trajetórias de vida, o trabalho direto com bebês e/ou crianças pequenas e as exigências da cultura acadêmica universitária. A partir de uma base empírica de abrangência nacional, a análise permite compreender a configuração do trabalho docente, dentro do contexto universitário, com características próprias, que se diferencia tanto do cotidiano da Educação Infantil em outras redes de ensino quanto do magistério superior.

Ao voltar o olhar para as professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas, esta tese se insere em uma discussão socialmente importante. Em um contexto de ampliação da presença das infâncias nas instituições educativas, no qual a Educação Infantil se firma, no plano legal e político, como primeira etapa da educação básica e como direito da criança, torna-se cada vez mais importante compreender quem são as profissionais que realizam esse trabalho, como se constituem identitariamente e em que condições exercem a docência. Acreditamos que

a relevância dessa temática acompanha a expansão do atendimento a bebês e demais crianças pequenas e contribui diretamente para dar visibilidade a uma docência que busca afirmar seu reconhecimento histórico diante das demais etapas da escolarização. Investigar o ser docente e o estar na docência nesses espaços pode contribuir para ampliar as possibilidades de compreensão da profissão docente. Trata-se de um trabalho que demanda condições concretas para que o cuidar e o educar se realizem de modo indissociável no cotidiano institucional.

O percurso desenvolvido nesta pesquisa também se apresenta como um convite à formulação de novas investigações. Um dos achados que sugerem continuidade refere-se à intensa mobilização do tripé acadêmico pelas professoras da carreira EBTT. Os relatos analisados mostram a presença de docentes que, inseridas no ambiente universitário, também produzem pesquisa e publicam artigos científicos, livros, capítulos e resumos em anais de eventos. Diante disso, esta pesquisa aponta, como possível desdobramento para a área da Educação, a realização de estudos voltados ao mapeamento e à análise dessas produções científicas. Investigar o que essas profissionais publicam, como sistematizam seus saberes, que tipos de pesquisa desenvolvem e em que medida investigam a própria prática pode contribuir de modo significativo para a compreensão da materialidade do trabalho intelectual no cotidiano da Educação Infantil. Pode contribuir, ainda, para compreender melhor a figura da professora que também pesquisa e o lugar que essa dimensão ocupa em seu trabalho docente.

Também se mostram pertinentes investigações futuras sobre a composição da renda dessas professoras e sobre as relações entre salário, satisfação no trabalho, percepção de valorização e desejo de permanência na profissão. O recorte nacional desta pesquisa abre caminhos, ainda, para estudos empíricos locais voltados à infraestrutura das UUEIs, à organização das salas destinadas aos bebês e às crianças bem pequenas, aos recursos materiais disponíveis e às particularidades da progressão na carreira em cada contexto universitário. Outro ponto que emerge da realidade dessas unidades diz respeito à multiplicidade de vínculos e arranjos organizacionais, com destaque para a presença de estagiários e bolsistas compartilhando o ambiente educativo. Nessa direção, novas pesquisas podem enriquecer o campo ao examinar os processos de seleção, contratação e trabalho desses profissionais de apoio, assim como as próprias formas de ingresso das professoras EBTT, observando as exigências e os perfis demandados por cada universidade federal. Trata-se, portanto, de ampliar a compreensão dos aspectos objetivos que envolvem a docência nas UUEIs.

Finalizamos esta produção com a seguinte reflexão: por que pesquisar a docência na Educação Infantil? Por que olhar para as professoras de bebês e de crianças pequenas? Por que olhar para as infâncias? O encerramento deste trabalho convida a retomar o sentido mais amplo

da educação. Defendemos, aqui, a importância de investigar mais profundamente a docência nesse contexto e, de modo particular, o trabalho docente nos primeiros anos de vida.

Trata-se de um trabalho que pode contribuir para a formação humana crítica. Em diálogo com essa perspectiva, olhar para as infâncias e para as professoras que as acompanham significa afirmar a importância de discutir as condições concretas em que a constituição do sujeito se produz desde o início da vida. Nesse sentido, compreender a condição de professoras EBTT da Educação Infantil em universidades federais configura-se como um esforço de dar visibilidade a um grupo profissional específico e, ao mesmo tempo, como uma via de afirmação da relevância política, acadêmica e social do trabalho docente na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Ana Maria Cunha. **A docência na Educação Infantil:** representações sociais dos professores cursistas do Proinfantil do Estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/bitstreams/6c02f84e-d5be-4e4f-9428-b22ae70975b1/download>>. Acesso em: 01 out. 2022.

ALMEIDA, Ana Maria F. Herança cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 217-219.

ALMEIDA, Tatiana da Silva. **A formação docente via PROINFANTIL:** com a palavra os professores de Manaquiri-AM. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2013. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3189>>. Acesso em: 01 out. 2022.

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento público para a produção do conhecimento: que caminhos seguir? Como viabilizar os recursos financeiros para implementar mais condições para a produção do conhecimento no Brasil? **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 75, n. 1, jan./mar. 2023. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v75n1/v75n1a06.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2026.

AMARAL, Nelson Cardoso; SILVA JUNIOR, Weber Tavares da; SALLES, João Carlos. Universidades federais: autonomia subtraída pelo financiamento? **Caderno CRH**, Salvador, v. 38, e025020, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/65172>>. Acesso em: 13 mar. 2026.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Boletim ANFOPE:** a formação de professores não pode estar sujeita à BNCC. n. 3. Brasília: ANFOPE, set. 2019. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BOLETIM-03-2019-ANFOPE-2019-n3.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2026.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do XXI Encontro Nacional da Anfope**. Por uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: UnB, 2023. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: 08 set. 2023.

AQUINO, Ligia Leão de. Professoras de Educação Infantil e saber docente. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, 2005. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23983>>. Acesso em: 08 set. 2023.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. “Pelo direito de ser mãe e estudante”: educação infantil na pauta estudantil universitária. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 42-57, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006017>>. Acesso em: 11 de ago. de 2022.

ARAGÃO, Maria Darcilene de. **A educação online na formação continuada de professores de Educação Infantil em uma perspectiva crítica em contexto de colaboração**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora,

2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/170>>. Acesso em: 17 jun. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUDA, Jeniffer de. **Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/85346f8b-774e-4552-a5f1-81f64ffe296b>>. Acesso em: 17 jun. 2025.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, abr./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/?lang=pt>>. Acesso em: 15 out. 2025.

BAHLS, Diego Paiva. **Gênero e docência na Educação Infantil: produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores**. 2021. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/72219>>. Acesso em: 15 out. 2025.

BARBOSA, Inaê Iabel. Trajetórias e experiências educacionais de pessoas não-binárias: reflexões teóricas para a construção de uma agenda de pesquisa. **Revista Zabelê**, Teresina, v. 4, n. 1, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/revzab/article/view/4339>>. Acesso em: 25 fev. 2026.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A prática pedagógica no berçário**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/04/Ber%C3%A7%C3%A1rio-um-olhar-pedag%C3%B3gico.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2016. p. 131-139.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/2492>>. Acesso em: 15 out. 2025.

BARROS, Josiane F. **Formação Docente Continuada em Unidade Universitária Federal de Educação Infantil: concepções, desafios e potencialidades na UUFEI – Creche UFF**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10421>>. Acesso em: 11 de ago. de 2022.

BASTOS, Fábio da Purificação de. Dizer a sua palavra. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Disponível em: <[https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo\\_R\\_Streck\\_Dicion\\_rio\\_Paulo\\_Freirez-lib.org\\_epub.pdf](https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R_Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_epub.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2025.

BATISTA, Vívian Cristina Menezes Pereira. **As concepções dos professores sobre criança e docência na Educação Infantil e suas implicações para a prática pedagógica, no contexto de uma escola da rede municipal de São Luís – MA**. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23564>>. Acesso em: 02 out. 2025.

BELTER, Luciléia. “**Olhos grandes pra te ver e orelhas grandes pra te ouvir**”: culturas infantis na docência da Educação Infantil. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ\\_2104cd8966e3cd20a99c9cc7eb94af63](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ_2104cd8966e3cd20a99c9cc7eb94af63)>. Acesso em: 02 out. 2025.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. **Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma instituição de Educação Infantil**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: Aljibe, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020, Seção 1, p. 46.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações: histórico, evolução e orientações de uso**. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/info>>. Acesso em: 8 fev. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11784.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11784.htm)>. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 ago. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm). Acesso em 08 de setembro de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm). Acesso em: 17 de mar. de 2026.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 14.673, de 14 de setembro de 2023**. Altera a remuneração de servidores e de empregados públicos do Poder Executivo federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/L14673.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14673.htm). Acesso em: 17 de mar. de 2026.

BRASIL. **Lei n.º 15.326, de 6 de janeiro de 2026**. Altera a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, para incluir os professores da educação infantil como profissionais do magistério, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para definir professores da educação infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 164, n. 4, p. 3, 7 jan. 2026. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2026/lei/L15326.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/L15326.htm). Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução n.º 1 CNE/CEB de 10 de março de 2011**. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. CNE, Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 17 out. 2024. Disponível em: [https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/parametros-nacionais-de-qualidade-da-educacao-infantil-atualizacao-2024/?gad\\_source=1&gad\\_campaignid=23504571545&gbraid=0AAAAADi\\_GMQgRTnvA4LcechmuBKpcdt\\_u&gclid=CjwKCAjwspPOBhB9EiwATFbi5H-4h8RgPUH8Hi2fyysCEo-Oe6vuPae6cDF9OTJkuT3d1YPfSRNN\\_BoCwX0QAvD\\_BwE](https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/parametros-nacionais-de-qualidade-da-educacao-infantil-atualizacao-2024/?gad_source=1&gad_campaignid=23504571545&gbraid=0AAAAADi_GMQgRTnvA4LcechmuBKpcdt_u&gclid=CjwKCAjwspPOBhB9EiwATFbi5H-4h8RgPUH8Hi2fyysCEo-Oe6vuPae6cDF9OTJkuT3d1YPfSRNN_BoCwX0QAvD_BwE). Acesso em: 26 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 26, 3 jun. 2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 210, p. 49-52, 3 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 694, de 23 de setembro de 2022. Altera a Portaria MEC n.º 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 183, p. 64, 26 set. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298>. Acesso em: 09 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de

Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 9, 30 set. 2013. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-959-de-27-de-setembro-de-2013-31064140>. Acesso em: 09 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n.º 77, de 29 de janeiro de 2025. Divulga o valor do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica para o exercício de 2025. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2025. Seção 1, p. 31. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-77-de-29-de-janeiro-de-2025-610281446>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

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

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Práticas cotidianas na Educação Infantil*: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/praticas\\_cotidianas.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Portaria MEC n.º 77, de 29 de janeiro de 2025. Divulga o valor do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica para o exercício de 2025. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 22, p. 31, 31 jan. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-77-de-29-de-janeiro-de-2025-610281446>. Acesso em: 13 maio 2025.

BREZINSKI, Iria; GARCÍA, Carlos Marcelo. Formación Y Valoración De Profesores En El Plan Nacional De Educación (Brasil/ 2014-2024) Y En El Plan De Educación De Andalucía/ España (2014): Aproximaciones Y Distanciamientos. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 13-32, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/129>. Acesso em: 13 junho de 2025.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Nem só de salário vivem as docentes de creche**: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 2001). 2009. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CAMPBELL GALMAN, Sally; MALLOZZI, Christine A. Brincar de Escolinha: relatos de brincadeiras infantis de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e os amanhãs pós-feministas. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 2, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/99892>. Acesso em: 1 out. 2025.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: um desafio para a formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 133, p. 35-62, julho 2008.

CANCIAN, Viviane Ache. As Unidades de Educação Infantil e as Escolas de Aplicação nas IFES: ensino, pesquisa e extensão. Vídeo produzido pela Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil – ANUUFEL. Série: Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da Educação das infâncias nas IFES, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PTk36P9fGGo&list=PLX-niZZsZXV262KvncXAcGde08r1FTD1B&index=2>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILE/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CÔCO, Valdete. Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais da 32ª Reunião Nacional da ANPEd**. Caxambu, 2009. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt08-5363-int.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

CÔCO, Valdete; ANDRADE-VIEIRA, Maria Nilceia de; GIESEN, Karina de Fátima; CÔCO, Dilza. Percursos da formação inicial em Pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na Educação Infantil. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 83, p. 1-18, 2021. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10811>.

CÔCO, Valdete; GALDINO, Eliane Gomes; VIEIRA, Maria Neide de Aquino. Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na Educação Infantil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 48, p. 109-129, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11335>. Acesso em: 5 maio 2025.

CÔCO, Valdete; GALDINO, Luciana; DE OLIVEIRA VIEIRA, Maria Aparecida Fidélis. Narrativas de formação: trabalho com memoriais na aproximação à docência na educação infantil. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 121-139, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/788>>. Acesso em: 1 out. 2025.

CÔCO, Valdete; MELLO, André da Silva. Desenvolvimento profissional na Educação Infantil: formação, reconhecimento e valorização docente. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 17, e91492, p. 1-20, out. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/91492>. Acesso em: 28 mar. 2026.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Neide de Aquino; GIESEN, Karla de Fátima. Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 417-435, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.8056>. Acesso em: 5 maio 2025.

COELHO, Rita. O lugar das crianças em uma Instituição de Ensino Superior: refletindo sobre as Unidades de Educação Infantil. In: Palestra de abertura do semestre 2021.2 do Centro de Humanidades UFG. **Canal Youtube, Assessoria Comunicação CH**. 2022. 10 de maio de 2022. Disponível em <<https://youtu.be/7ks86d6-xX4>>. Acesso em 23 de agosto de 2022.

CONCEIÇÃO, Ana Lúcia Pires. **Relações entre gênero e docência na Educação Profissional e Tecnológica:** experiências de professoras do IFRS. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/993/123456789993.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 out. 2025.

CORREA, Bianca; PIOTTO, Débora. Creches da USP: 30 anos de Educação Infantil, ensino, pesquisa e extensão em risco! Relato. 08/11/2016. **Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED**. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/creches-universitarias-relato-de-bianca-cristinausp-e-debora-piotto-usp>.

COSTA, Angela Cristina Lisboa. **A formação docente no projeto Cribiás, Crianças Sabidas segundo as profissionais da Educação Infantil de Cuiabá – MT:** um estudo em representações sociais. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

COSTA, Isabela Cristina Dias da. **A docência e o ensinar na Educação Infantil:** uma revisão de literatura a partir de teses e dissertações de 2015 a 2020. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

COSTA, Kiara Tatianny Santos da. **Docência na Educação Infantil em instituições educacionais no interior da Paraíba:** práticas profissionais e representações sociais. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26900>. Acesso em: 13 maio 2025.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; CÔCO, Valdete; ALVES, Thiago. As auxiliares na composição funcional da docência na Educação Infantil nas redes municipais de ensino. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 130-143, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/P56J3RCsvKdfHZqR3sLn5Vs/>. Acesso em: 13 maio 2025.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79–89, maio, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor e a sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

CUTY, Pâmela Franciele Nunes. **A docência na Educação Infantil construída na e pela literatura pedagógica acadêmica**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

DALL SANTO, Iara Aparecida Deitos. **Pensar e implementar a pré-escola de um jeito diferente:** percurso e impressões iniciais acerca das salas ambientes. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto-Portugal. Porto Editora, 2001.

DENEE, Rachel; CHERRINGTON, Sue. Intentional teaching for visual arts in Early Childhood Education: teachers' practices and perceptions. **New Zealand Journal of Teachers' Work**, v. 20, n. 1, p. 5-18, 2023. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/372049323\\_Intentional\\_teaching\\_for\\_visual\\_arts\\_in\\_Early\\_Childhood\\_Education\\_teachers'\\_practices\\_and\\_perceptions](https://www.researchgate.net/publication/372049323_Intentional_teaching_for_visual_arts_in_Early_Childhood_Education_teachers'_practices_and_perceptions). Acesso em: 21 out. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. *In*: TRAVERSINI, Clarice *et al.* (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 253-267.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil. *In*: GARCIA, R. L.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. **Formação de professores: desafios contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 15-38.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Aqui jaz o “3+1”: a Resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 17, n. 136, p. 1-13 (estimado), 2025. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/909>. Acesso em: 11 fev. 2026.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In*: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 65–74.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Amélia Maria de Castro; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/10-1.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457/6750>>. Acesso em: 13 maio 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/314281715\\_Lentes\\_teoricas\\_para\\_o\\_estudo\\_da\\_construcao\\_da\\_identidade\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/314281715_Lentes_teoricas_para_o_estudo_da_construcao_da_identidade_docente)>. Acesso em: 13 maio 2025.

DORTA, Carla Martins. **A docência humanizada na Educação Infantil: integrando cuidado e desenvolvimento**. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2025.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Da igualdade das chances à igualdade de participação. Petrópolis: Vozes, 2004.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ESTEVE, José Manuel. El malestar docente. **Temas para la Educación**: revista digital para profesionales de la enseñanza, Andaluzia, n. 21, p. 1-6, set. 2012. Disponível em: <https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9615.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

FANFANI, Emílio Tenti. Condição docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: [https://gestrado.net.br/dicionario\\_verbete/condicao-docente/](https://gestrado.net.br/dicionario_verbete/condicao-docente/). Acesso em: 25 nov. 2023.

FANFANI, Emílio Tenti. *La condicion Docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FANFANI, Emilio Tenti. Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. In: VÉLAZ DE MEDRANO, Consuelo; VAILLANT, Denise (Coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: OEI / Fundación Santillana, 2009. p. 39-48. Disponível em: <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/2009-Metas-Aprendizaje-Profesional-Docente.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2026.

FANFANI, Emilio Tenti. Prólogo. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (org.). *A condição docente na rede estadual de educação de Minas Gerais*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2025. p. 13-19.

FERREIRA, Emanuela Celi da Silva *et al.* **Remuneração e carreira das profissionais do magistério da Educação Infantil de Santa Cruz do Capibaribe-PE a partir do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)**. 2024. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/38952>. Acesso em: 13 maio 2025.

FERREIRA, Emanuela Celi da Silva; SANTOS, Joedson Brito dos. Um estado da arte sobre valorização dos/as profissionais do magistério da Educação Infantil. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 6, n. 1, p. 1-16, jan./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v6i1.1136>. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1136>. Acesso em: 20 jan. 2026.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Sindicalismo docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FERREIRA, Mônica Baldiotti Campolina; PEREIRA, Marcelo Ricardo. O mal-estar docente na educação infantil. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI, 9., São Paulo, 2012. **Retratos do mal-estar contemporâneo**, São Paulo: USP, 2012. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032012000100012&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032012000100012&script=sci_arttext). Acesso em: 10 de julho de 2025.

FOCHI, Paulo Sergio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 25, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-46122020000100403&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-46122020000100403&script=sci_arttext). Acesso em: 12 fev. 2026.

FOCHI, Paulo Sergio. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319653821\\_Planejar\\_para\\_tornar\\_visivel\\_a\\_intencao\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/319653821_Planejar_para_tornar_visivel_a_intencao_educativa). Acesso em: 6 out. 2025.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2026.

FORTUNATO, Ivan; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Cartas pedagógicas na e para pesquisa qualitativa na formação docente: uma metodologia para humanizar. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 13, n. 35, p. 88-106, 2025. <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/1120>>. Acesso em: 01 out. 2025.

FRANTZ, Maíra Gallotti; ALVES, Thiago. Proposta de um indicador de rotatividade docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07211, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RWKKK7wSMsdDqZPZFkkQGSP/>. Acesso em: 27 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-20, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/35283>>. Acesso em: 04 de setembro de 2024.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire**: uma trilogia de referência. 2. ed. amp. New York: Editora BeM, 2020.

GARCIA, Maria Manuela. Identidade docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/46.pdf>>. Acesso em 15 de abr. de 2025.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** Para uma mudança educativa. Porto Editora. Porto. Portugal. 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1359-1379, out./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 15 abr. de 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <[https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf)>. Acesso em 15 abr. de 2025.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63–78.

GOODSON, Ivor. Teacher's life histories and professional development. In: GOODSON, Ivor. **Studying teachers' lives**. Londres: Routledge, 1995. p. 135-156.

GOULART, Mariana Acórdi. **Crianças, infância e função social da Educação Infantil na formação docente em cursos presenciais de licenciatura em pedagogia do sistema ACADEMIA em SC**. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; Cavalcante, Ilane Ferreira. Formação de professores para a educação profissional: entre memórias e práticas. In: Henrique, Ana Lúcia Sarmento; Cavalcante, Ilane Ferreira (Orgs.). **Formação de professores para a educação profissional: memórias e práticas**. Natal: IFRN, 2022. Disponível em: <<https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1755/FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PROFISSIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 1 out. 2025.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Tncsyc85TCBVCJWm7KHhT7J/?lang=pt>. Acesso em 17 de mar. de 2026.

IBICT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações apresenta nova interface e funcionalidades aos usuários**. Brasília: IBICT, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/ibict/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2024/janeiro/biblioteca-digital-brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd-apresenta-nova-interface-e-funcionalidades-aos-usuarios>>. Acesso em: 8 fev. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisângela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista**

**Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. DOI: 10.14244/19827199978. Disponível em: <<https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>>. Acesso em: 1 out. 2025.

JOÃO, Samara Maria. **Os agrupamentos multietários na educação infantil**: reflexões a partir de documentos oficiais e da produção científica (2006-2016). 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198891>. Acesso em: 26 mar. 2026.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée. **Trabalho feminino, trabalho das mulheres**: força em jogo nas abordagens dos especialistas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 449-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1437>. Acesso em: 05 fev. 2026.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-17, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>. Acesso em: 14 abr. 2025.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LA BANCA, Juliane Mendes Rosa. **O professor de Educação Infantil**: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

LEITE, Elisangela Christiane de Pinheiro. **O professor em ação dramática na Educação Infantil**: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Curitiba - Paraná. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

LESSARD, Claude. Autonomia profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/autonomia-profissional/>. Acesso em: 27 de out. de 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Samantha Dias de. **Formação inicial em pedagogia**: um outro olhar para as infâncias. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

LIMA, Sandra Lopes. **Educação Infantil**: uma reflexão sobre os processos de ensino em tempos de pandemia e distanciamento social. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2022/03/Ebook-Col.Pr%C3%A1ticas-Educativas-Marcos-da-Constitui%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3oFinal.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCO, Marilete Terezinha de. **Docência na Educação Infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)**. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

MARCO, Roseli Rodrigues de; LIMA, Elenice de Souza. Docência e formação continuada de professores na Educação Infantil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 27-45, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/23585>. Acesso em: 5 maio 2025.

MARINHO, Joselidia de Oliveira. **Iniciação docente na Educação Infantil: cenários de uma cultura profissional**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MARTINEZ, Deolídia. Mal estar docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/mal-estar-docente/>. Acesso em 22 de nov. de 2025.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MCFARLAND, Laura et al. Workplace bullying in early childhood education settings: Prevalence and protective factors. **International journal of early childhood**, v. 56, n. 2, p. 189-210, 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-022-00341-y>. Acesso em: 03 set. 2025.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gmGjD689HxfJhy5bgkz6qr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2026.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Gênero e gestão da Educação Infantil:** trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MORAES, Maria Cecília; OLIVEIRA, Maria Rita de Assis. Identidade docente e formação: experiências, narrativas e práticas. *In*: LOMBA, Maria Lúcia de Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **Práticas educativas:** marcos da constituição docente. Fortaleza: EdUECE, 2022. p. 45-62. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2022/03/Ebook-Col.Pr%C3%A1ticas-Educativas-Marcos-da-Constitui%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3oFinal.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.

MORAES, Mariana Jardim de. **Estágio supervisionado e trabalho pedagógico com professoras referência da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/32662>>. Acesso em: 06 fev. 2026.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Epistemologia da prática e da práxis: características das pesquisas sobre formação docente para Educação Profissional. **Educação**, v. 47, n. 1, e60/ 1-23, 2022. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-64442022000100249](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442022000100249)>. Acesso em: 08 de out. de 2025.

MOREIRA, Evelize Zamone. **A relação entre maternidade e docência no processo de profissionalização e na constituição identitária da profissão.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/42170>. Acesso em 08 de out. de 2025.

MUELLER, Glades Ribeiro. **O desenvolvimento profissional da docência de professoras da Educação Infantil de Terra Nova do Norte - MT.** 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras:** análise dos planos e estatutos do magistério. 2019. 371 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10092019-153345/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jan. 2026.

NASCIMENTO, Beatriz da Silva Faleiro do. **(Boas) práticas na creche:** miradas emergentes sobre a criança e a infância. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017. Disponível em: [Biblioteca Digital Theses e Dissertações](#). Acesso em: 7 nov. 2023.

NASCIMENTO, Karen Luane. **O docente especialista na educação infantil: a presença do professor de arte nos Centros Municipais de Montes Claros.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/42104>. Acesso em: 21 out. 2025.

NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos. **O profissional da Educação Infantil e os cursos de licenciatura:** desencontros na formação inicial. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015. Disponível em: [Tede Unicentro](#). Acesso em: 7 nov. 2023.

NEVES, Naíse Valéria Guimarães. **Por uma pedagogia da especificidade:** a formação de professoras para a Educação Infantil na Universidade Federal de Viçosa. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

NONO, Maévi Anabel. Educar e cuidar nas creches e pré-escolas. In: NONO, Maévi Anabel; GUIMARÃES, Célia Maria (Orgs.). **Educação Infantil:** Princípios e fundamentos. São Paulo: UNESP; UNIVESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. p. 71-91. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137717>. Acesso em: 25 jun. 2025.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, org. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWYwbLjny/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 22 set. 2025.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: [https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 8 out. 2025.

NÓVOA, António. Formar professores: que desafios? In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/31704>>. Acesso em: 22 set. 2025.

NÓVOA, António. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/antonio-novoa-2009-professores-imag-do-futuro-presente.pdf/view>. Acesso em 08 de out. de 2025.

OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de. **Professores e famílias não convencionais:** uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2016. Disponível em: [Professores e famílias não convencionais: uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema](#). Acesso em: 7 de nov. de 2023.

OLIVEIRA, Ana; FARIAS, Mariana; PORTO, Joana. Construção da Identidade Profissional sob o Olhar de Professoras da Educação Infantil. **Revista de Educação Infantil**, Recife, v. 9, n. 1, p. 1-20, 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2406246/OLIVEIRA%3B%2BFARIAS%3B%2BPOR>

TO%2B-%2B2015.1.pdf/9dde89ac-6a32-407a-9b80-3d8429e72d2d. Acesso em: 11 de novembro de 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/390-1.pdf>. Acesso em: 18 de nov. de 2025.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de. **A formação stricto sensu como formação continuada na Educação Básica: contexto, pressupostos e possibilidades**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38314>. Acesso em: 13 dez. 2025.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. **Docência e Educação Infantil: condições de trabalho e profissão docente**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: Repositório UFMG. Acesso em: 7 nov. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação como pedagogia da relação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação de professores e construção do conhecimento pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 21–38.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221–284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 133-168.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002. p. 13-41.

ORESTEN, Danielle Fátima Adada; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A constituição da carreira do professor de educação infantil. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/67848>. Acesso em: 1 out. 2025.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas e os direitos sociais da mulher e da criança pequena. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3, p. 230-244, 2007. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2450/54-artigos-palmenshc.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2022.

PAULO, Fernanda dos Santos. Cartas pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023019, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8670030. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670030>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PEETERS, Jan; COUTINHO, Angela Scalabrin. Profissionalidade e gênero: participação dos homens e pequena infância. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 42, p. 322-340, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77321>. Acesso em: 25 fev. 2026.

PEREIRA, Danielle Cristina dos Santos; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Narrativas de mulheres afrodescendentes em cartas pedagógicas: MAfroEduc em práticas afrocentradas freirianas. In: FERREIRA, Dulcinéia de Fátima; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva (Org.). **Centenário de Paulo Freire: dialogicidade e educação entre lutas e amorosidades**. São Luís: EDUFMA, 2022. p. 124-130.

PEREIRA, Jéssica Louza. **Trajetórias, desafios e perspectivas das unidades de educação infantil das universidades federais: uma reflexão à Universidade de Brasília**. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38122>>. Acesso em: 1 mar. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.1, p. 15-30, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1996.

PRADO, Patrícia Dias. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 32, n. 86, p. 81-96, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tkzBZyJBvgP56XwFxdxJkf/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2026.

PRATES, Andréa; KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

RAMOS, Maria Rita Neves. **Relações de gênero e docência na educação infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016

ROCHA, Idnelma Lima da; PRADO, Edna Cristina do. Olhares sobre uma identidade em formação: O trabalho docente de professores atuantes na educação infantil universitária. **Acta Scientiarum. Education**, 43, e55859, 2021. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.55859>.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Formação inicial de professores para a docência com bebês: as perspectivas de docentes, discentes e egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará, Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e88141, 2024.

ROSA, Katiane Silva da. **Experiências e compreensões da docência com professoras de Educação Infantil pública de Santa Maria/RS**. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, Gênero e Raça. *In*: Guimarães, Antônio Sérgio Alfredo (Org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000, p. 127-164.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X7K7Z8Xw6Y9f7Y7F7v9v9v9/>. Acesso em: 12 fev. 2026.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A creche Carochinha e sua história. *In*: PIOTTO, Débora Cristina, MARTINS, Letícia de Almeida, CORREA, Bianca Cristina. **Histórias da Carochinha: contribuições para o ensino, a pesquisa e a extensão de uma creche universitária**. São Carlos: Pedro & João Editores, Associação de Pais e Educadores da Creche CArochinha, 2015.

SABBAG, Samantha. **Porque a gente tem um corpo, né...** Mas a gente só lembra do corpo quando ele dói: a centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.

SALSAMENDI, Daniela Sanches. **A profissionalização docente na Educação Infantil da rede municipal de Curitiba**. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/62522?show=full>. Acesso em: 13 maio 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa / UnB, 2015. Disponível em: [http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao\\_Quilombos.pdf](http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf). Acesso em: 26 fev. 2026.

SANTOS, Fransuellen Paulino. **Expansão e interiorização do ensino superior brasileiro: desigualdades e transformações regionais**. 2025. Tese (Doutorado em Economia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/82208>. Acesso em: 09 fev. 2026.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. Professores federais do ensino básico técnico e tecnológico-EBTT: histórico e carreira no magistério federal. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 17578-17584, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25014>. Acesso em: 04 set. 2025.

SANTOS, Mauricia Evangelista dos. **Na esteira dos saberes e práticas da docência na Educação Infantil: as relações entre professoras e auxiliares no cotidiano de um CMEI**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, Dilma Antunes. **De pajem a professora de Educação Infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Kátia Braga Arruda. **A formação inicial de professores em cursos de pedagogia em Goiás: contribuições para a Educação Infantil**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Marciano Antonio da. Professora Sim. Professor Também. Tio Jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da Educação Infantil na Região Agreste de Pernambuco. 2020.

SILVA, Vania Maria Almeida da et al. **A trajetória da Educação Infantil na UFSM: 23 anos de história do Ipê Amarelo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7017>>. Acesso em: 17 de agosto de 2022.

SILVEIRA, Carla Tatiana Moreira do Amaral. **Saberes e fazeres docentes na Educação Infantil: tempos formativos e a constituição da docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2021.

SILVEIRA, Vânia Lúcia da. **O trabalho do docente no berçário: desafios para a organização e integralidade da prática pedagógica na perspectiva dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SIQUEIRA, Osmarina Mota. **A dupla jornada de trabalho feminino: realidade, implicações e perspectivas**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SOARES, Letícia Cavassana; CÔCO, Valdete; VENTORIM, Sandra. Formação continuada na educação infantil: interfaces com o brincar. **HOLOS**, Ano 32, v. 1, p. 91-106, 2016. Disponível: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3953>. Acesso em: 17 de março de 2026.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana; MACHADO, Danielle Carusi. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 573-594, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?lang=pt>. Acesso em 17 de mar. de 2026.

SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Org.). **A condição docente na rede estadual de educação de Minas Gerais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária**: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. 2009. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3746>. Acesso em: 20 mar. 2026.

TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair Alberto. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3818/3491>. Acesso em: 20 mar. 2026.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/y6Mndr9brCyRzJRfKG49Qfb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2025.

TELLES, Regina. A creche Carochinha, o ensino, a pesquisa e a extensão. In: PIOTTO, Débora Cristina, MARTINS, Letícia de Almeida, CORREA, Bianca Cristina. **Histórias da Carochinha**: contribuições para o ensino, a pesquisa e a extensão de uma creche universitária. São Carlos: Pedro & João Editores, Associação de Pais e Educadores da Creche Carochinha, 2015.

TEODORO, Regiane de Fátima. **Educação escolar na primeira infância**: percepções e concepções de mães e professoras. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2017.

TERRUGGI, Tatiana Petroni Laurito; CARDOSO, Hugo Ferrari; CAMARGO, Mário Lázaro. Escolha Profissional na Adolescência: A Família como Variável Influenciadora. **Pensando Famílias**, v. 23, n. 2, p. 162-176, dez. 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v23n2/v23n2a13.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.

TOSTA, Tawana Domeneghi Orlandi. **Aprendizagem da docência**: o que revelam as trajetórias das professoras de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

VARGAS, Fernanda. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Revista Educação**, Vitória (ES), v. 23, n. 2, p. 120–140, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328/14199>. Acesso em: 22 maio 2025.

VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2012.

VIEIRA, Adriano. Carta Pedagógica. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 75-76.

VIEIRA, Livia Fraga; LOCATELLI, Ana Silvia. Condições de trabalho na Educação Infantil no Brasil: os desafios da profissionalização e da valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 231-252, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63917>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KZG35fvnLnkgMpygm34JDbd/?lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2025.

VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 119-139, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20467>. Acesso em: 13 maio 2025.

ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel; ZABALZA CERDEIRIÑA, María Ainoha. La formación del profesorado de Educación Infantil. **CEE Participación Educativa**, n. 16, p. 103-113, 2011.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A: Quadro-síntese do mapeamento sobre Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil e professores da carreira EBT**

|   | Ano  | Autor(a)                                | Título Completo                                                                                                                                    | Inst. | Foco Central (Objeto)                                | Link                                                                                                                                                                                                                  |
|---|------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 2002 | RAUPP,<br>Marilene<br>Dandolini         | A Educação Infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas                                                                   | UFSC  | Caracterização das unidades e dilemas institucionais | <a href="http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83515">http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83515</a>                                                                                         |
| 2 | 2010 | PEREIRA,<br>Fernanda<br>Almeida         | Ludicidade e resiliência: estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico no trabalho docente                                                  | UFBA  | Saúde docente e sofrimento psíquico                  | <a href="https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9250">https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9250</a>                                                                                                                   |
| 3 | 2012 | SILVA, Vania<br>Maria Almeida da        | A trajetória da Educação Infantil na UFSM: 23 anos de história do Ipê Amarelo                                                                      | UFSM  | História da Unidade Ipê Amarelo (23 anos)            | <a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7017">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7017</a>                                                                                                                     |
| 4 | 2013 | MELO, Cláudia<br>Vianna de              | Projetos de trabalho na Creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças                                                | UFF   | Projetos de trabalho e produção das crianças         | <a href="https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10653/1/Dissert_Claudia%20Vianna%20de%20Melo.pdf">https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10653/1/Dissert_Claudia%20Vianna%20de%20Melo.pdf</a>                 |
| 5 | 2013 | SANTOS, Cássia<br>Cristina Barreto      | O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF                                                                                              | UFF   | O “Brincar” na produção acadêmica da Creche UFF      | <a href="https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10651">https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10651</a>                                                                                                             |
| 6 | 2014 | LOPES, Isabela<br>Pereira               | O acesso às unidades universitárias federais de Educação Infantil (UUFES): a escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ  | O acesso às unidades (vagas, sorteio)                | <a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/disabelalopes.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/disabelalopes.pdf</a>                                                   |
| 7 | 2015 | ARAUJO,<br>Iolanda Silva<br>Menezes de. | O lugar da Educação Infantil na universidade: memórias da gestão da escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro          | UFRRJ | Memórias da gestão da EEI-UFRJ                       | <a href="https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13150">https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13150</a>                                                                                               |
| 8 | 2015 | BARROS,<br>Joseane Faria                | Formação docente continuada em uma unidade de Educação Infantil universitária: o lugar do tripé ensino, pesquisa e extensão                        | UERJ  | Formação docente e o tripé ensino-pesquisa-extensão  | <a href="https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10421">https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10421</a>                                                                                                             |
| 9 | 2016 | DORNELLES,<br>Priscila de<br>Oliveira   | A Creche UFF e sua Flor de Papel: uma análise sobre a produção de conhecimento de uma biblioteca escolar infantil                                  | UFF   | Biblioteca escolar e mediação de leitura             | <a href="https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10771/1/Dissert_Priscila%20de%20Oliveira%20Dornelles.pdf">https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10771/1/Dissert_Priscila%20de%20Oliveira%20Dornelles.pdf</a> |

|    |      |                                    |                                                                                                                                                |         |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                           |
|----|------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 | 2016 | BULLÉ, Flávia do Carmo             | Impactos da “institucionalização”: um olhar a partir de encontros                                                                              | UFRRJ   | processo de institucionalização da Escola de Educação Infantil da UFRJ                                                                                 | <a href="https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13145">https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13145</a>                                                   |
| 11 | 2017 | MICELI, Paulina de Almeida Martins | Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico-raciais na escola de Educação Infantil da UFRJ                      | UERJ    | Negritude e relações étnico-raciais na EEI-UFRJ                                                                                                        | <a href="https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10777">https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10777</a>                                                                 |
| 12 | 2017 | PEREIRA, Fernanda Almeida          | Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma creche universitária: desafios e possibilidades                             | UFBA    | Profissionalidade e ludicidade                                                                                                                         | <a href="https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23985">https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23985</a>                                                                     |
| 13 | 2018 | MACEDO, Roseane Rodrigues de.      | A garantia do direito à educação infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCG, a partir da Resolução CNE/CEB n. 1/2011 (2011-2016). | UFCG    | Como a UFCG buscou garantir o direito à educação infantil na sua unidade acadêmica, diante das exigências de adequação à Resolução CNE/CEB n.º 01/2011 | <a href="http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/2/22/DISSERTA%C3%87%C3%83O_ROSE_FINAL.pdf">http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/2/22/DISSERTA%C3%87%C3%83O_ROSE_FINAL.pdf</a> |
| 14 | 2018 | Santos, Erica Cristian Reis dos    | Dança na Escola de Educação Infantil da UFRJ: proposta pedagógica e práticas docentes                                                          | UERJ    | A dança na EEI-UFRJ                                                                                                                                    | <a href="https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/18829">https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/18829</a>                                                                 |
| 15 | 2019 | LOPES, Isabela Pereira             | A infância na universidade: A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro                       | UFRJ    | A criança enunciada nos discursos e documentos da Escola de Educação Infantil da UFRJ                                                                  | <a href="http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/17349">http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/17349</a>                                                                             |
| 16 | 2019 | MELO, Cláudia Vianna de            | Da creche universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre rastros, rascunhos e alinhavos                                             | UERJ    | Trajetória histórica e pedagógica da EEI-UFRJ                                                                                                          | <a href="https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10311">https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10311</a>                                                                 |
| 17 | 2019 | OLIVEIRA, Rosana Carla de          | Paulistinha, a creche universitária da Unifesp: a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)                           | UNIFESP | História da creche “Paulistinha” (1971-1996)                                                                                                           | <a href="https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59534">https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59534</a>                                                         |
| 18 | 2019 | PEREIRA, Jéssica Louza             | Trajetórias, desafios e perspectivas das unidades de educação infantil das universidades federais: uma reflexão à Universidade de Brasília     | UnB     | Relação existente entre as Unidades de Educação Infantil – UEIs de universidades federais e as universidades às quais pertencem                        | <a href="https://repositorio.unb.br/handle/10482/38122">https://repositorio.unb.br/handle/10482/38122</a>                                                                 |

|           |             |                                     |                                                                                                                                              |      |                                                |                                                                                                               |
|-----------|-------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>19</b> | <b>2019</b> | FERREIRA,<br>Edmilson dos<br>Santos | Infância e microações afirmativa em contextos significativos.                                                                                | UFF  | Relações étnico-raciais na EEI-<br>UFRJ        | <a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/tedmilsonmota.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/tedmilsonmota.pdf</a> |
| <b>20</b> | <b>2024</b> | MORAES,<br>Mariana Jardim<br>de     | Estágio supervisionado e trabalho pedagógico na Unidade de Educação infantil Ipê Amarelo: reflexões com professoras referência e estagiárias | UFSM | Estágio supervisionado e professora referência | <a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/32662">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/32662</a>           |

## **APÊNDICE B: Carta de apresentação aos diretores (as)/coordenadores (as) das UUEI das IFES**

Viçosa, 10 de fevereiro de 2023

**Senhor (a) diretor (a) ou coordenador (a) da UUEI,**

Eu, Nayara Macedo de Lima Jardim, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP), estou desenvolvendo a pesquisa “Desenvolvimento profissional docente do professor EBTT nas Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI) das IFES”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo.

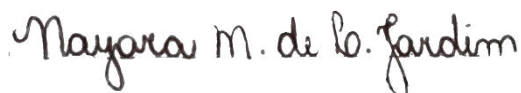
O principal objetivo da investigação é analisar os caminhos percorridos pelos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), nas UUEI das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), considerando o desenvolvimento profissional e condição docente dos mesmos. Por desenvolvimento profissional docente compreendemos a caminhada percorrida pelo docente ao longo de sua vida profissional, sendo tal caminhada um processo entendido a longo prazo, que tem fases/ciclos e que ocorre em um continuum (tem uma conotação de evolução e continuidade), podendo não ser linear (passa por momentos diferenciados no que se refere às necessidades de formação, aos problemas enfrentados e sentimentos desencadeados por eles, dentre outros).

Os sujeitos participantes/colaboradores da pesquisa serão os professores EBTT que atuam nas UUEI das Ifes. A coleta de informações e produção de dados será feita em duas etapas, sendo a primeira por meio de questionário *on-line*, com o objetivo de conhecer a condição docente, em suas dimensões objetivas e subjetivas, dos professores EBTT, nas UUEI das Ifes. Utilizaremos do *Google* Formulários para envio e recebimento do questionário. A segunda etapa será realizada por meio de narrativas (auto)biográficas em Cartas Pedagógicas. As Cartas Pedagógicas apoiam-se nas ideias de Paulo Freire sendo consideradas um instrumento que nos leva a pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constituindo o exercício do diálogo por meio escrito. As Cartas Pedagógicas são uma possibilidade de construção autoral e de biografar processos. Todo procedimento metodológico será esclarecido antes e durante todo o processo.

Essa investigação justifica-se pelo reduzido número de produções acadêmicas e científicas nas/sobre as UUEI das IFES, bem como a escassez de pesquisas com/sobre os (as) professores (as) EBTT das UUEI das IFES. Essa escassez e lacuna nos apontam para a importância e necessidade de mais estudos nas/sobre as UUEI bem como com/sobre os sujeitos que compõem esses espaços. Sabendo de toda a história de luta das UUEI no que se refere à implantação, manutenção e permanência dessas unidades dentro das Universidades, e a necessidade de conquistar novas vagas para professores EBTT efetivos, acreditamos que essa pesquisa contribuirá para a compreensão/divulgação da importância das UUEI para a sociedade, para a formação de professores da Educação Infantil no Brasil, tendo em vista que são espaços de ensino, pesquisa e extensão. Acreditamos também que a pesquisa contribuirá para a melhor compreensão das especificidades da docência na Educação Infantil; para ajudar no reconhecimento da necessidade dos professores EBTT efetivos nessas Unidades, a fim de desenvolverem cada vez mais, com qualidade, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo com os avanços científicos na área de Educação Infantil; para aprimorar as ações relacionadas ao desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil; e para contribuir com o reconhecimento das UUEI dentro das Universidades.

Solicito autorização para desenvolver a pesquisa na UUEI sob sua direção/coordenação. Gostaria também, caso o (a) senhor (a) autorize a pesquisa nessa UUEI, de agendar uma reunião com o (a) senhor (a) a fim de dialogarmos sobre a primeira etapa da pesquisa, qual seja o envio do questionário *on-line*, aos (às) professores (as) EBTT.

Estou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas, nos seguintes contatos: e-mail: [nayara.jardim@aluno.ufop.edu.br](mailto:nayara.jardim@aluno.ufop.edu.br), telefone celular/WhatsApp: (31) 9 86678102.



Nayara Jardim

Professora na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e doutoranda na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

## APÊNDICE C: Carta convite aos (às) professores (as) EBTT: o caminho se faz ao caminhar

Viçosa, 08 de fevereiro de 2023

**Querido (a) professor (a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que atua em Unidade Universitária de Educação Infantil (UUEI),**

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.  
Paulo Freire (Pedagogia da Esperança)

É com essa reflexiva frase de Paulo Freire que o (a) convido a partilhar da caminhada que você tem percorrido no exercício da docência na Educação Infantil. Essa partilha faz parte da segunda etapa da pesquisa “Desenvolvimento profissional docente do professor EBTT nas Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI) das IFES”, desenvolvida pela doutoranda Nayara Macedo de Lima Jardim, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP).

Compreendemos por desenvolvimento profissional docente a caminhada percorrida pelo docente ao longo de sua vida profissional, sendo tal caminhada um processo entendido a longo prazo, que tem fases/ciclos e que ocorre em um *continuum* (tem uma conotação de evolução e continuidade), podendo não ser linear (passa por momentos diferenciados no que se refere às necessidades de formação, aos problemas enfrentados e sentimentos desencadeados por eles, dentre outros).

Essa etapa da pesquisa, tem as meio de narrativas (auto) biográficas em Cartas Pedagógicas como meio de coleta de informações e produção de dados. As Cartas Pedagógicas apoiam-se nas ideias de Paulo Freire sendo consideradas um instrumento que nos leva a pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constituindo o exercício do diálogo por meio escrito. As Cartas Pedagógicas são uma possibilidade de construção autoral e de biografar processos. Todo procedimento metodológico será esclarecido antes e durante todo o processo.

Para essa Carta Pedagógica você deve considerar as questões a seguir. Essas questões foram pensadas para que eu, como pesquisadora, possa compreender o percurso de desenvolvimento profissional docente dos EBTT, nas UUEI das IFES bem como caracterizar esse processo de desenvolvimento:

- Qual foi o ponto de partida da sua caminhada?
- Que caminho você tem feito ao caminhar?
- O que aprendeu “no meio do caminho”?
- Nesse caminho tinham pedras? Espinhos? Flores? Lama? Montanhas? Vales? Deserto? Semeou algo? Colheu algo?
- Alguém te ajudou a caminhar? Quem foram e/ou são os companheiros da sua caminhada?
- Houve quedas? Nas quedas houve quem te ajudasse a se levantar?
- O que precisou refazer? Chegou a pegar o caminho errado e/ou atalhos?
- Se arrepende do caminho trilhado até aqui?

- Qual é a sua rota, seu destino, seu alvo?
- No meio do caminho chegou a mudar a rota?
- Houve lutas? Conquistas?
- Motivos de gratidão? de insatisfação?
- O que te encantou? O que te frustrou?
- Os sonhos foram realizados ou frustrados?

Tendo essas questões como provocações, o (a) convido para dialogarmos, por meio de Cartas, sobre o seu desenvolvimento profissional docente. A expectativa é que ocorra a troca de Cartas Pedagógicas entre a pesquisadora e o (a) senhor (a), colaborador (a) da pesquisa. Essa troca poderá ser estabelecida por meio de *e-mails*, [nayara.jardim@aluno.ufop.edu.br](mailto:nayara.jardim@aluno.ufop.edu.br), ou ainda podemos combinar, pelo telefone celular/WhatsApp (31)986678102, outras possibilidades que sejam mais viáveis e confortáveis para o (a) senhor (a). Todo procedimento metodológico será esclarecido antes e durante todo o processo.

*Nayara M. de B. Jardim*

Abraços afetuosos!

Nayara Jardim.

Professora na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e doutoranda na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

# QUESTIONÁRIO AOS (ÀS) PROFESSORES (AS) EBTT, EFETIVOS, QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Querido (a) professor(a), esse questionário é parte da pesquisa de doutorado intitulada

“O desenvolvimento profissional docente em Instituições Federais: o ser, estar e caminhar docente na Educação Infantil” desenvolvida pela doutoranda Nayara Macedo de Lima Jardim, sob a orientação da Profª Drª Regina Magna Bonifácio de Araújo, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP).

Entende-se por UUEI todas as Instituições de Educação Infantil vinculadas à Universidades Federais, englobando dessa forma os Colégios de Aplicação e outras instituições de Educação Infantil nas IFES.

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Convidamos o (a) Senhor (a) a participar da primeira etapa da pesquisa “O desenvolvimento profissional docente em Instituições Federais: o ser, estar e caminhar docente na Educação Infantil” desenvolvida pela doutoranda Nayara Macedo de Lima Jardim, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP).

O principal objetivo da investigação é analisar a condição docente (o ser docente e o estar na docência) e os caminhos percorridos pelos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), nas UEI das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e/ou Colégios de Aplicação, considerando o desenvolvimento profissional e condição docente dos mesmos. Por desenvolvimento profissional docente compreendemos a caminhada percorrida pelo docente ao longo de sua vida profissional, sendo tal caminhada um processo entendido a longo prazo, que tem fases/ciclos e que ocorre em um continuum (tem uma conotação de evolução e continuidade), podendo não ser linear (passa por momentos diferenciados no que se refere às necessidades de formação, aos problemas enfrentados e sentimentos desencadeados por eles, dentre outros).

A coleta de informações e produção de dados nessa primeira etapa será feita por meio de questionário *on-line*, com o objetivo de conhecer a condição docente, em suas dimensões objetivas e subjetivas, dos professores EBTT, nas UUEI das IFES. Utilizaremos do Google Formulários para envio e recebimento do questionário.

Essa investigação justifica-se pelo reduzido número de produções acadêmicas e científicas nas/sobre as UUEI das IFES, bem como a escassez de pesquisas com/sobre os (as) professores (as) EBTT das UUEI das IFES. Essa escassez e lacuna nos apontam para a importância e necessidade de mais estudos nas/sobre as UUEI bem como com e sobre os sujeitos que compõem esse espaço. Sabendo de toda a história de luta das UUEI no que se refere à implantação, manutenção e permanência dessas unidades dentro das Universidades, e a necessidade de conquistar novas vagas para professores EBTT efetivos, acreditamos que essa pesquisa contribuirá para a compreensão/divulgação da importância das UUEI para a sociedade, para a formação de professores da Educação Infantil no Brasil, tendo em vista que são espaços de ensino, pesquisa e extensão. Acreditamos também que a pesquisa contribuirá: para a melhor compreensão das especificidades da docência na Educação Infantil; para ajudar no reconhecimento da necessidade dos professores EBTT efetivos nessas Unidades, para desenvolverem com cada vez mais qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo com os avanços científicos na área de Educação Infantil; para aprimorar as ações relacionadas ao desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil; e para contribuir com o reconhecimento das UUEI

dentro das Universidades.

A participação do (a) Senhor (a) é voluntária, tendo liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, não decorrendo nenhum constrangimento por isso. O (a) Senhor (a) não arcará com nenhum gasto decorrente da sua participação. Asseguramos o sigilo absoluto de todas as informações coletadas, resguardando seu anonimato. No processo de desenvolvimento do estudo será atribuído um nome fictício em substituição à sua identidade. Esse nome fictício poderá ser escolhido pelo (a) senhor (a), caso assim deseje e/ou sinta-se confortável. O uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e estará sob a guarda dos pesquisadores, armazenados por um período de cinco anos, findo esse prazo serão incinerados e/ou deletados.

Ressaltamos que zelamos pela ética e cuidado com os (as) colaboradores (as) da pesquisa, trabalhando de forma a evitar todos os possíveis riscos, como, invasão de privacidade e/ou constrangimento, devido equívoco de interpretação de alguma questão, ou ainda interferência na rotina e atividades. Para minimizar esses riscos, sua participação se dará no tempo que for viável e confortável para o (a) senhor (a), e estaremos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas, nos seguintes contatos: e-mail: [nayara.jardim@aluno.ufop.edu.br](mailto:nayara.jardim@aluno.ufop.edu.br) e/ou [regina.araujo@ufop.edu.br](mailto:regina.araujo@ufop.edu.br); telefone celular/WhatsApp: (31) 9 86678102, ou outro meio de sua preferência. Também deixamos o contato do Comitê de Ética da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) para qualquer dúvida em relação aos procedimentos éticos da pesquisa. Telefone: (31) 35591368.

Ao prosseguir nesse formulário o (a) senhor (a) concorda em participar voluntariamente da pesquisa “Desenvolvimento profissional docente do professor EBTT nas Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI) das IFES” tendo a liberdade para manifestar a não participação, a qualquer momento, sem prejuízos. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Atenciosamente,

Nayara Macedo de Lima Jardim  
Regina Magna Bonifácio de Araújo

1. \*

*Marque todas que se aplicam.*

☐ Concordo em participar voluntariamente da pesquisa “Desenvolvimento profissional docente do professor EBTT nas Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI) das IFES” tendo a liberdade para manifestar a não participação, a qualquer momento, sem prejuízos. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

**I - IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:**2. **1 - NOME COMPLETO:**

---

3. **2 - CIDADE ONDE MORA?**

---

4. **3 - SEXO:***Marcar apenas uma oval.*☐ MASCULINO☐ FEMININO☐ Outro:

---

**5. 4 -FAIXA ETÁRIA:***Marcar apenas uma oval.*☐ MENOS DE 21 ANOS☐ 21 A 25 ANOS☐ 26 A 29 ANOS☐ 30 A 35 ANOS☐ 36 A 40 ANOS☐ 41 A 44 ANOS☐ 45 A 50 ANOS☐ MAIS DE 50 ANOS☐ Outro:

---

**6. 5 - ESTADO CIVIL:***Marcar apenas uma oval.*☐ SOLTEIRO (A)☐ CASADO (A)☐ SEPARADO (A)☐ DIVORCIADO (A)☐ VIÚVO (A)☐ Outro:

---

**7. 6 - QUANTOS FILHOS VOCÊ TEM?**

*Marcar apenas uma oval.*

☐ NENHUM

☐ 1

☐ 2 A 3

☐ 4 A 5

☐ ACIMA DE 5

☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

**8. 7 - E-MAIL DE CONTATO:**

---

**9. 8 - TELEFONE DE CONTATO:**

---

10. **9 - SALÁRIO RECEBIDO:**  
**(CONSIDERE O SEU SALÁRIO LÍQUIDO).**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ ATÉ R\$6.000,00 REAIS.
- ☐ MAIS DE R\$6.000,00 A R\$8.000,00 REAIS
- ☐ MAIS DE R\$8.000,00 A R\$10.000,00 REAIS
- ☐ MAIS R\$10.000,00 A R\$15.000,00 REAIS
- ☐ ACIMA DE R\$15.000,00 REAIS
- ☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

11. **10 - SATISFAÇÃO COM O SALÁRIO RECEBIDO:**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ SATISFEITO (A)
- ☐ INSATISFEITO (A)
- ☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

**12. 11 - RENDA FAMILIAR:**

(CONSIDERE A SOMA DOS RENDIMENTOS DE TODAS AS PESSOAS DA SUA CASA)

\*VALOR REFERÊNCIA DO SALÁRIO MÍNIMO (SM) = R\$1.320,00 REAIS.

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ ATÉ 5 SM
- ☐ MAIS DE 5 SM A 7 SM
- ☐ MAIS DE 7 SM A 10 SM
- ☐ MAIS DE 10 SM A 15 SM
- ☐ MAIS DE 15 SM A 20 SM
- ☐ ACIMA DE 20 SM
- ☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

**13. 12 - VOCÊ É O (A) PRINCIPAL PROVEDOR (A) DE RENDA DA SUA RESIDÊNCIA?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

**II - FORMAÇÃO**

**14. 13 - QUAL CURSO SUPERIOR (GRADUAÇÃO) VOCÊ CURSOU?***Marque todas que se aplicam.*

- ☐ NORMAL SUPERIOR
- ☐ PEDAGOGIA
- ☐ EDUCAÇÃO INFANTIL
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**15. 14 - EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ REALIZOU A SUA GRADUAÇÃO?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL
- ☐ INSTITUIÇÃO PÚBLICA ESTADUAL
- ☐ INSTITUIÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL
- ☐ INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA/FILANTRÓPICA
- ☐ INSTITUIÇÃO PRIVADA
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**16. 15 - VOCÊ POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**17. 16 - QUAL PÓS-GRADUAÇÃO CURSOU OU ESTÁ CURSANDO?***Marque todas que se aplicam.*

- ☐ ESPECIALIZAÇÃO
- ☐ MESTRADO
- ☐ DOUTORADO
- ☐ PÓS-DOUTORADO
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**18. 17 - EM QUAL ÁREA FEZ PÓS-GRADUAÇÃO***Marque todas que se aplicam.*

- ☐ EDUCAÇÃO (DE FORMA AMPLA)
- ☐ ESPECIFICAMENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
- ☐ PSICOLOGIA
- ☐ ARTES
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**III - IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL:****19. 18 - VOCÊ É PROFESSOR (A) DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (EBTT) DE UMA UNIDADE UNIVERSITÁRIA FEDERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL/COLÉGIO DE APLICAÇÃO?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

20. **19 - EM QUE CLASSE DA SUA CARREIRA PROFISSIONAL VOCÊ SE ENCONTRA?**

*Marcar apenas uma oval.*

☐ DI

☐ DII

☐ DIII

☐ DIV

☐ TITULAR

☐ NÃO SEI RESPONDER.

☐ Outro: \_\_\_\_\_

21. **20 - NOME DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA FEDERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E/OU COLÉGIO DE APLICAÇÃO EM QUE TRABALHA:**

\_\_\_\_\_

22. **21 - COM QUAL FAIXA ETÁRIA VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE?**

*Marque todas que se aplicam.*

☐ 3 A 11 MESES

☐ ENTRE 1 ANO A 2 ANOS

☐ ENTRE 2 ANOS A 3 ANOS

☐ ENTRE 3 ANOS A 4 ANOS

☐ 4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES

☐ Outro: \_\_\_\_\_

**IV - SOBRE O SEU TRABALHO:**

23. **22 - A INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA ESTÁ VINCULADA A QUAL UNIVERSIDADE?**

---

24. **23 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NESSA INSTITUIÇÃO?**

---

25. **24 - JÁ TRABALHOU EM OUTRA INSTITUIÇÃO COMO PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL? (\*PODE CONSIDERAR OUTRO CARGO QUE NÃO SEJA O DE EBTT).**

*Marcar apenas uma oval.*

☐ SIM

☐ NÃO

☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

26. **25 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR (A) DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (EBTT)?**

---

27. **26 - QUAL É O SEU REGIME DE TRABALHO?**

*Marcar apenas uma oval.*

☐ 40 HORAS (DEDICAÇÃO EXCLUSIVA)

☐ 40 HORAS

☐ 20 HORAS

☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

28. **27 - QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO EM SALA DE AULA?**

*Marcar apenas uma oval.*

☐ 8 HORAS

☐ 12 HORAS

☐ 16 HORAS

☐ 20 HORAS

☐ 24 HORAS

☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

29. **28 - EM MÉDIA, VOCÊ TRABALHA COM QUANTAS CRIANÇAS EM SALA?**

*Marcar apenas uma oval.*

☐ ATÉ 10

☐ DE 10 A 15

☐ DE 15 A 20

☐ MAIS DE 20

☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

30. **29 - EM MÉDIA QUANTOS PROFISSIONAIS TRABALHAM NA SALA COM VOCÊ?**

*Marcar apenas uma oval.*

☐ 1

☐ 1 A 2

☐ 3 A 4

☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

31. **30 - QUAIS PROFISSIONAIS TRABALHAM NA SALA COM VOCÊ?**

*Marque todas que se aplicam.*

☐ PROFESSOR (A) EBTT

☐ PROFESSOR (A) (CONTRATO TERCEIRIZADO)

☐ AUXILIAR DE SALA

☐ BOLSISTA

☐ ESTAGIÁRIO (A)

☐ RESIDENTE PEDAGÓGICO

☐ Outro: \_\_\_\_\_

32. **31 - VOCÊ FAZ PARTE DE ALGUM CARGO ADMINISTRATIVO? QUAL (AIS)?**

---

---

---

---

---

**33. 32 - VOCÊ PARTICIPA DE COMISSÕES DA UNIVERSIDADE?**

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ COMISSÃO DE ENSINO
- ☐ COMISSÃO DE EXTENSÃO
- ☐ COMISSÃO DE PESQUISA
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**34. 33 - VOCÊ MINISTRA AULAS EM OUTRO NÍVEL DE ENSINO, ALÉM DA EDUCAÇÃO INFANTIL? QUAL?**

**(\* CONSIDERAR O PRÓPRIO CARGO DE PROFESSOR/A EBTT;  
OU ENTÃO, NO CASO DO/A PROFESSOR/A EBTT QUE NÃO TRABALHA EM  
REGIME DE DEDICAÇÃO EXCLUSIVA, PODE CONSIDERAR TAMBÉM  
OUTRO CARGO QUE NÃO SEJA O MAGISTÉRIO EBTT. SE FOR O  
SEGUNDO CASO, FAVOR ESPECIFICAR EM "OUTROS").**

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ ENSINO SUPERIOR
- ☐ ENSINO TÉCNICO E/OU TECNOLÓGICO
- ☐ ENSINO FUNDAMENTAL
- ☐ ENSINO MÉDIO
- ☐ SOMENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**V - PESQUISA E EXTENSÃO**

35. **34 - VOCÊ PUBLICA ARTIGOS EM REVISTAS E OUTROS PERIÓDICOS?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ NUNCA
- ☐ RARAMENTE
- ☐ ALGUMAS VEZES
- ☐ FREQUENTEMENTE
- ☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

36. **35 - VOCÊ DESENVOLVE ATIVIDADE DE PESQUISA?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

37. **36 - VOCÊ PARTICIPA DE CONGRESSOS, ENCONTROS, CONFERÊNCIAS, SIMPÓSIOS, DENTRE OUTROS EVENTOS? (COMO OUVINTE)**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ NUNCA
- ☐ RARAMENTE
- ☐ ALGUMAS VEZES
- ☐ FREQUENTEMENTE
- ☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

38. **37 - VOCÊ APRESENTA TRABALHOS EM EVENTOS ACADÊMICOS E/OU CIENTÍFICOS?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ NUNCA
- ☐ RARAMENTE
- ☐ ALGUMAS VEZES
- ☐ FREQUENTEMENTE
- ☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

39. **38 - VOCÊ ESCREVE/ORGANIZA LIVROS E/OU CAPÍTULOS DE LIVROS?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ NUNCA
- ☐ RARAMENTE
- ☐ ALGUMAS VEZES
- ☐ FREQUENTEMENTE

40. **39 - VOCÊ ESTÁ ENVOLVIDO (A) EM ALGUM PROJETO DE EXTENSÃO?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

41. **40 - VOCÊ COORDENA E/OU MINISTRA CURSOS/MINICURSOS?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ NUNCA
- ☐ RARAMENTE
- ☐ ALGUMAS VEZES
- ☐ FREQUENTEMENTE

**VI - PERCEPÇÕES**42. **41 - VOCÊ SE SENTE REALIZADO (A) PROFISSIONALMENTE?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ NUNCA
- ☐ RARAMENTE
- ☐ ALGUMAS VEZES
- ☐ FREQUENTEMENTE
- ☐ Outro:  
\_\_\_\_\_

43. **42 - O QUANTO VOCÊ SE SENTE VALORIZADO (A) PROFISSIONALMENTE?**

*Marcar apenas uma oval.*

|                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**44. 43 - COMO VOCÊ AVALIA AS SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO?**

(CONSIDERE O ESPAÇO FÍSICO: SALAS DE AULA; GABINETE INDIVIDUAL OU COMPARTILHADO; BANHEIRO; SALAS COLETIVAS; EQUIPAMENTOS. RECURSOS PEDAGÓGICOS; CARGA HORÁRIA DE TRABALHO; NÚMERO DE CRIANÇAS EM SALA; TAREFAS DEMANDADAS)

*Marcar apenas uma oval.*

☐ EXCELENTE

☐ BOM

☐ REGULAR

☐ RUIM

☐ Outro:

\_\_\_\_\_

**45. 44 - QUAIS DAS SITUAÇÕES A SEGUIR VOCÊ SE IDENTIFICA?**

*Marque todas que se aplicam.*

☐ EU PENSO EM PARAR DE ATUAR COMO PROFESSOR (A) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

☐ A MINHA EXPECTATIVA PROFISSIONAL FUTURA É TRABALHAR SOMENTE NA GESTÃO/SUPERVISÃO ESCOLAR

☐ EU DESEJO/TENHO A EXPECTATIVA FUTURA DE MUDAR DE PROFISSÃO

☐ EU ME SINTO FRUSTRADO (A) COM MEU TRABALHO

☐ EU ME SINTO COMPLETAMENTE REALIZADO (A) NA MINHA PROFISSÃO

☐ Outro: \_\_\_\_\_

46. **45 - O (A) SENHOR (A) CONCORDA EM PARTICIPAR DA SEGUNDA ETAPA DESSA PESQUISA QUE SE CONSTITUI NA PRODUÇÃO DE NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA EM CARTAS PEDAGÓGICAS? \*(QUE SERÁ EXPLICITADA MAIS A FRENTE EM UM CONTATO ON-LINE COM A PESQUISADORA).**

**SE SIM, DEIXE AQUI A FORMA DE SUA PREFERÊNCIA PARA CONTATO (E-MAIL E/OU WHATSAPP).**

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários