

**EM BUSCA DE UM OLHAR E UMA ESCUTA SENSÍVEL NO PROCESSO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE BEBÊS E CRIANÇAS  
PEQUENAS<sup>1</sup>**

**SEEKING THE SENSITIVITY IN THE PERSPECTIVE AND IN THE  
LISTENING WITHIN THE PROCESS OF CONTINUING PROFESSIONAL  
EDUCATION FOR TEACHERS OF INFANTS, TODDLERS AND  
PRESCHOOLERS<sup>2</sup>**

Naise Valéria Guimarães Neves<sup>3</sup>

Sarah Menezes Rocha<sup>4</sup>

---

1 O termo crianças pequenas será utilizado para dizer sobre as crianças de 2 a 5 anos e 11 meses.

2 The words infants, toddlers and preschoolers will be used regarding children, respectively aged from 0 to 11 months, 12 to 23 months and 24 to 71 months.

3 Docente do curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa - UFV, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Mestre em Economia Doméstica pelo PPGED/UFV e graduada em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa - UFV. Membro do grupo de pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano - LICEDH/UFJF e do grupo de pesquisa Contexto da Infância, Adolescência e Juventude e sua inter-relação na Família e na Sociedade - CIAJIFS/UFV. Tem experiência na área de Família e Desenvolvimento Humano e Educação Infantil. Atuou na gestão do Laboratório de Desenvolvimento Infantil - LDI, na coordenação do curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV e na coordenação de área do PIBID Educação Infantil na UFV e coordenação de projetos de extensão em Brinquedoteca Hospitalar e em Ludicidade e Cultura. Interesses e atuação em temáticas na área de Formação inicial e continuada de Professores para a Educação Infantil, Relação Família-Escola, Estágios de Educação Infantil, Brinquedotecas, Ciências na Educação Infantil, Planejamento e Organização de espaços físicos de creches e pré-escolas, Gestão de Instituições de Educação Infantil. E-mail: nneves@ufv.br

4 Mestranda em Educação pelo PPGE da UFJF, Especialista em Ensino de Artes e Musicalidade e Pedagoga formada pela UFRJ. Atuou como educadora infantil no Laboratório de Desenvolvimento Humano na Universidade Federal de Viçosa e como professora de musicalização e educadora cultural na cidade de Juiz de Fora. É docente e membro da equipe executora do Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil na cidade de Viçosa. É representante da Aliança pela Infância. É integrante do Grupo de Pesquisa ACOLHE: estudos e pesquisas em Educação Desenvolvimento e Integralidade Humana - FACED/UFJF e do Grupo de Pesquisa CIAJIFS - Contextos da Infância, Adolescência e Juventude e suas Interrelações na Família e Sociedade - DED/UFV. Trabalha com temáticas sobre musicalização infantil, formação de professores da infância, Pedagogia Waldorf, sensibilidade e transformação docente. Email: sarah.rocha@estudante.ufjf.br

**RESUMO:** O presente trabalho destina-se a descrever as reflexões e os resultados desvelados a partir de uma pesquisa-ação realizada em um curso de extensão. Trata-se das experiências de formação continuada com profissionais que atuam na docência com bebês e crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil da UFV. Esse curso, tendo a “Arte” como fundamento central para o desenvolvimento de suas práticas, possibilitou diálogos teóricos sobre a potência da sensibilidade e da subjetividade humana na reflexão do fazer docente. Alicerçam este trabalho os estudos de Nóvoa (1992), Tardif (2012) e Formosinho (1991), oferecendo a base investigativa para tratarmos sobre os saberes e a formação docente. Alves (2018), Larrosa (1998, 2002) e Tiriba (2018) subsidiam os caminhos pelos quais foram desenhadas as atividades desta formação. Rosa e Lopes (2012), junto de Becker e Marques (2007), abrem caminho para as discussões sobre a importância da pesquisa e da reflexão teórica na docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada. Educação Infantil. Sensibilidade Docente. Prática Docente

**ABSTRACT:** This study describes the reflections and the unveiled results obtained from an action research conducted within an extension course that approaches the experiences of continuing professional education with professionals that work as teachers of infant, toddler and preschoolers at the UFV Early Childhood Education Unit. This course, having the “arts” as cornerstone for the development of its practices, allowed theoretical dialogs about the power of human sensitivity and subjectivity for the reflection of teacher practices. The following studies substantiate our work: Nóvoa (1992), Tardif (2012) and Formosinho (1991), offering us a research base for approaching the knowledge and teacher education. Alves (2018), Larrosa (1998, 2002) and Tiriba (2018) substantiated the paths in which the activities of this professional education course were drawn. Rosa and Lopes (2012) together with Becker and Marques (2007), set the path for the discussions about the importance of this research and the theoretical reflection in teaching.

**KEYWORDS:** Continuing professional education. Early childhood education. Teacher sensitivity. Teacher practices.

## INTRODUÇÃO

*Desfazer o normal há de ser uma norma.*  
(Manoel de Barros)

Começamos a reflexão sobre a temática proposta com a fala de Andrés, criança de 8 anos. Pediram que definisse a palavra *adulto* para a escrita do livro *Casa das Estrelas - o universo pelo olhar das crianças*, de Javier Naranjo (2018). Com essa oportunidade de se expressar, Andrés define: “*Pessoa que, em toda coisa que fala, fala primeiro de si*”. Essa definição é de uma potência enorme, pois explicita bem o estado de nossa *adulthood* que insiste em quantificar, determinar, estabelecer, delimitar, decretar e manifestar tudo.

No que tange a infância, nossa ação não tem sido diferente, já que, após muito caminharmos, identificamos e compusemos seus nichos e especificidades, desenhando seus limites e suas abrangências. Como bem pontua Leal (2008, p.11), a infância nos foi

classificada e “compreendida como a concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida humana”. Nosso adultocentrismo, revelado por Andrés, posto à luz por olhos de criança, convida-nos a baixar as guardas de “gente grande” com a intenção de refletirmos sobre o lugar da sensibilidade docente na educação infantil. Pois, “a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo” (LARROSA, 2000, p. 243).

A busca por um olhar sensível no exercício da docência de bebês e crianças pequenas apresenta-se como uma necessidade; em especial na atualidade, em que notamos um aumento considerável a respeito das produções acadêmicas que abordam essa temática. Desenvolver esse olhar nos convoca a buscar na memória elementos que constituíram nossa infância, para experimentarmos novamente sentimentos, gestos, desejos e re-começos. Por meio desse reviver é possível colocarmo-nos no lugar de compreensão de como a sensibilidade nos é intrínseca e essencial para um relação afetiva junto às nossas crianças.

Ao longo do tempo, as políticas educacionais constituíram-se tendo por premissa a influência da lógica mercantil nas ações de formação educacional dos sujeitos, buscando a preparação destes para o exercício do trabalho, em detrimento ao desenvolvimento pessoal de sua subjetividade e sensibilidade. Tanto na educação básica quanto na educação superior, é possível notar esta influência, que tem por visão e prioridade a estimulação da capacidade cognitiva dos estudantes, considerando menos importante a estimulação de sua capacidade emocional (BENÍCIO e MACHADO, 2018).

Ao adentrarmos no âmbito do Ensino Superior e, posteriormente, nos processos de formação inicial e continuada de docentes e profissionais do segmento da Educação, mais especificamente, da Educação Infantil, o despertar da sensibilidade apresenta-se como um desafio intenso nas práticas cotidianas. Isso porque o exercício da profissão, nesse âmbito, se articula diariamente com a atenção e com a delicadeza para com as miudezas que permeiam a prática docente, a relação adulto/criança e o desenvolvimento humano. Buscar uma formação que de fato compreenda as minúcias do que significa

integrar educação e cuidado, requer um olhar e uma escuta sensível no que se refere à vida dos bebês e das crianças pequenas.

Formosinho (2020) relata sobre as especificidades dos contextos da educação infantil em relação aos demais níveis de ensino, reafirmando que, ao longo da formação inicial e continuada é imprescindível integrar as dimensões do cuidado com a diversidade de práticas pedagógicas. Diante desta proposição e, em concordância com Kramer (2009), inferimos a necessidade de evitarmos o viés “conteudista” e “escolarizante”, quando se trata das crianças em idade pré-escolar e o “assistencialista”, quando se trata dos bebês. Vieses tão presentes nas práticas pedagógicas e no atendimento à educação infantil.

Portanto, para sabermos olhar essas dimensões “abortando” esse “conteudismo” e “assistencialismo”, e ao mesmo tempo não buscando sustentação das nossas práxis nas “epistemologias do senso comum” assim como afirma Becker (2020), é necessário desenvolvermos este olhar sensível para entendermos, principalmente, como se dá essa dimensão do cuidar integrado ao educar que perpassa pelas relações de afeto, que devem ser inerentes a atuação docente. Se tornar profissional da educação infantil é estar aberto, em todos os momentos, ao convite à reflexão desta potência e a saber da importância da sensibilidade humana para a construção de um saber/fazer diferente e inovador no cotidiano das creches e das pré-escolas.

Considerando a importância da sensibilidade humana nas práticas docentes da educação infantil e, compreendendo sobre a necessidade de realizar um convite aos professores dessa etapa do ensino a uma reflexão sobre esta temática, objetivamos neste escrito descrever experiências de formação continuada realizadas junto às profissionais que atuam na docência com bebês e crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa - UFV, integrada pelos Laboratórios de Desenvolvimento Humano (LDH) e Desenvolvimento Infantil (LDI), utilizando como temática principal a “Arte” por entendermos que ela é uma vivência potente para o desenvolvimento da sensibilidade. Assim, será possível abrirmos espaço para um diálogo sobre a necessidade de ações na formação docente que adentrem na *educação dos sentidos* (ALVES, 2018), no campo das emoções e da subjetividade humana.

No intuito de construir uma proposta de formação continuada à luz da *educação dos sentidos*, algumas questões foram se desenhando para que pudéssemos pensar sobre a mesma. Assim nos perguntamos: Como adentrar nesse plano de sentidos e subjetividade que está presente na ação docente? Como buscar esse olhar sensível em um cotidiano que, muitas vezes, começa a ser automatizado? Como abrir as portas desse mundo para professoras de Educação Infantil? Algumas dessas perguntas serviram como guia para que pudéssemos sistematizar caminhos possíveis de uma proposta de formação continuada para profissionais desta Unidade de Educação Infantil em Viçosa, Minas Gerais.

Inspiradas em Larrosa (2002, p. 21) que nos diz que “a experiência é cada vez mais rara”, entendemos que: estar em movimento de experiência, corrobora com a nossa intenção de esmiuçar alguns detalhes sobre os momentos desta formação que intitulamos de *O Corpo e a Infância - Práticas Artísticas e Sensibilização Docente*.

Essa formação foi organizada por meio de um curso de extensão, que teve como objetivo principal promover encontros presenciais com as professoras e educadoras<sup>5</sup> de bebês e crianças pequenas que atuam no LDI e no LDH, englobando experiências artísticas que contemplassem a reflexão sensível dos conceitos de infância, de desenvolvimento integral e de práticas docentes do cotidiano das instituições.

## TECENDO UM CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*A nova educação deverá fazer do homem um poeta em todas as idades - sem que lhe seja necessário escrever versos. Viver a poesia é muito mais necessário e importante do que escrevê-la.*  
(Murilo Mendes)

A Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa, constituída pelos Laboratórios de Desenvolvimento Infantil - LDI e de Desenvolvimento Humano - LDH, atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses do município de Viçosa - MG.

---

5 O termo educadora será utilizado neste texto para dizer das profissionais que atuam com as crianças junto às professoras, mas que tem o cargo com a nomenclatura de atendentes em instituições de educação infantil. Em outros estabelecimentos de educação infantil essas profissionais também são denominadas de auxiliares de sala. No contexto do LDI e LDH estas profissionais atuam em parceria com as professoras desenvolvendo, assim como as professoras, atividades de educação e cuidado com as crianças no cotidiano diário de atendimento às mesmas.

Respeitando a Resolução nº 1, de 10 de Março de 2011<sup>6</sup>, o processo de seleção dessas crianças se dá por meio de sorteio público. A equipe pedagógica é formada por professoras e educadoras habilitadas em nível superior nos cursos de Licenciatura em Educação Infantil e em Pedagogia. Essa equipe responsável pelo atendimento a 186 crianças e suas respectivas famílias é constituída por: 12 professoras, 8 educadoras e 2 coordenadoras pedagógicas além das (dos) profissionais que atuam na equipe de apoio. Dentre as 12 professoras, 4 são Professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT do quadro efetivo da UFV. As demais professoras e educadoras que atuam junto às crianças, são do quadro de funcionários terceirizados que prestam serviços a UFV.

Além dessa equipe, pelo fato de serem espaços de formação de professores por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, o LDI e o LDH também contam com o envolvimento e a participação de docentes do curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV e com técnicas em assuntos educacionais que também são licenciadas em Educação Infantil. Essa participação e envolvimento dos profissionais pontuados se dá por meio de atividades de gestão/administração, atividades de ensino de graduação e pós-graduação, atividades de pesquisa e atividades de extensão.

Ainda sobre o quadro de pessoal, o LDI/LDH conta com uma profissional terceirizada responsável por, dentre outras atividades exercidas, responsabilizar-se pelo planejamento, organização e execução das atividades formativas em serviço junto a esses (essas) profissionais.

O Projeto Político Pedagógico dessa Unidade, incluso à suas especificidades, assegura a formação continuada como um direito garantido às/aos suas/seus profissionais. Assim, são diversas as atividades de formação continuada oferecidas neste espaço, como: Palestras, grupos de estudos, realização e oferecimento de cursos e minicursos pelas próprias profissionais, reuniões de equipe, apresentação de trabalhos

---

6 Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Art. 1º As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem: I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender.

em eventos, organização e realização de workshops, seminários, encontros, dentre outros.

Por essa razão, incluso às ações formativas que ocorrem nesse espaço educacional, foi realizado um curso de extensão planejado para acontecer semanalmente, como parte das atividades das profissionais durante sua carga horária diária de trabalho.

O curso proposto - intitulado de *O Corpo e a Infância - Práticas Artísticas e Sensibilização Docente* - foi desenvolvido no período de outubro a dezembro de 2019, totalizou oito encontros semanais com 60 minutos de duração cada e foi realizado nas dependências físicas dos Laboratórios (LDI/LDH). Portanto, consideramos essa formação no segmento de formação em serviço, pois, ocorreu como parte das atividades de carga horária de estudos nessa modalidade.

Considerando que a professora formadora responsável pelo curso tem experiência formativa na Pedagogia Waldorf<sup>7</sup>, a metodologia utilizada nos encontros presenciais de formação foi inspirada nessa perspectiva. Assim, os planejamentos foram organizados por meio de temas norteadores que integraram dois elementos da natureza - a *terra* e a *água*. Partir desses elementos da natureza nos aproximou das reflexões que Tiriba (2018) traz a respeito da relação do ser humano com a natureza e a potência sensível que há no encontro destes.

A seleção e o planejamento das temáticas e das atividades que seriam desenvolvidas no curso se deram com base no levantamento de necessidades apresentadas pelas próprias participantes e também nas necessidades pontuadas pela coordenação pedagógica. Além disso, buscamos por meio da observação participativa<sup>8</sup> conhecer e compreender o dia a dia das professoras e educadoras em seu espaço de trabalho. Essas observações aconteceram em um período antecedente ao curso, portanto,

---

<sup>7</sup> Pedagogia orientada pela ciência espiritual *Antroposofia*, sistematizada por Rudolf Steiner (1861-1925), que busca descrever e desvendar os conhecimentos sobre o ser humano por meio de sua ligação com o cosmo/universo. A Pedagogia Waldorf, através da educação, realiza a articulação dos conhecimentos antroposóficos que trouxe Steiner com as práticas pedagógicas, a partir da compreensão de desenvolvimento humano que inaugura esta ciência.

<sup>8</sup> Em Michel (2009).

foram imprescindíveis para percebermos a dimensão das relações construídas por essas professoras e educadoras junto às crianças.

As necessidades apontadas pela equipe correspondem-se hegemonicamente a uma lacuna, no que tange à compreensão sobre a descoberta da sensibilidade, dando sentido à relação adulto/criança, assim como a ânsia da equipe pedagógica por uma vivência formativa que estimula essas profissionais a realizarem ações mais criativas no cotidiano das atividades com as crianças. Percebemos, por meio dessas manifestações, uma necessidade de resgatar uma profissionalidade autoral; isto é, uma formação que possibilitasse que essas professoras e educadoras se percebessem mais empoderadas com os conhecimentos teóricos/práticos já construídos ao longo da sua formação inicial, formação continuada e atuação docente.

As atividades práticas foram conduzidas a partir da partilha de sentimentos evidenciados por meio da música, da dramatização, da pintura plástica e das vivências poéticas proporcionadas pelo uso de poemas. Diante dessas experiências, todas nós, participantes e professoras formadoras, desvendamos e esmiuçamos um mundo mais subjetivo e infantil, mas não infantilizado; cantando, dançando, pintando, lendo, vivenciando e experimentando.

Como já explicitado, a inspiração na Pedagogia Waldorf nos possibilitou manter o compromisso de propor uma formação que se preocupasse com a autoria e a originalidade da proposta de educação do LDI e do LDH, sem a intenção de trazer diretamente a identidade Waldorf para esses ambientes. Buscamos assim, desenvolver um trabalho de escuta e fazer sensíveis junto às profissionais envolvidas no curso, a partir dos temas *água e terra* que se desdobraram em 7 atividades que proporcionaram momentos de reflexões enriquecedoras por parte das professoras e educadoras envolvidas. A seguir, apresentamos as atividades que foram desenvolvidas durante o curso:



Quadro 1: Relação de Temas e Atividades do Curso de Extensão: *O Corpo e a Infância - Práticas Artísticas e Sensibilização Docente*

Tema Norteador	Atividades
Água	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Canto de canções populares da cultura da infância com o tema <i>água</i>;</li> <li>● Experimentação de ritmos corporais em canções com o tema <i>água</i>;</li> <li>● Dramatização em pequenos atos teatrais, condensando canto e ritmo corporal.</li> </ul>
Terra	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Canto coral em cânone;</li> <li>● Dramatização de fragmentos de histórias autorais por meio da dança e do canto;</li> <li>● Leitura compartilhada de poema com o tema <i>terra</i>;</li> <li>● Pintura livre partindo do tema.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Considerando as atividades propostas, foi possível perceber que essa formação preocupou-se em, a partir de atividades e vivências práticas envolvendo elementos artísticos, elucidar a subjetividade da sensibilidade do trabalho destas profissionais e possibilitar que a criatividade estivesse de forma mais presente no dia a dia de suas práticas de cuidado e educação. Diante disso, acreditamos na potência de dar voz às professoras para que, em um processo reflexivo, pudessem (re)pensar e (re)construir seu fazer cotidiano.

A ideia de buscar inspirações de atividades na formação docente da Pedagogia Waldorf para dar início a realização do curso, parte das experiências sensíveis nas quais a professora formadora vivenciou enquanto estudante do Seminário de Formação<sup>9</sup> no

9 A Formação de Professores Waldorf é ofertada em formato de Seminário ou Curso, e ocorrem em diferentes espaços pelo Brasil. Na cidade de São Paulo (SP), ela é oferecida também pela Faculdade Rudolf Steiner, na modalidade *lato sensu*, destinando-se a formar profissionais sob o viés filosófico da Pedagogia Waldorf para os segmentos educacionais da educação infantil e ensino fundamental, abrangendo uma carga horária total de 641h40, com duração de 25 meses de curso presencial.

Rio de Janeiro. Esse centro formador tem como princípio o valor da experiência para a aprendizagem. Por isso, é possível para os profissionais da educação experienciar o que propõe a Pedagogia Waldorf por meio de práticas, encontros e vivências.

Na pedagogia em questão, a arte é o ponto de partida para o desenvolvimento didático das aulas. As vivências com música; desenho; trabalhos manuais com argila e tricô; canto e corporeidade, são elementos fundamentais para o ensino. Segundo Romanelli (2018, p. 66) “A arte em sentido antroposófico não é a arte do conceito geral formulado pelos artistas”, mas, um caminho que “busca o desenvolvimento de qualidades essenciais à formação humana, como a observação, a sensibilidade, a imaginação, a inspiração e a intuição, que, por sua vez, alimentam o processo criativo” (ROMANELLI, 2018, p. 66).

A partir dessa premissa, consideramos que, o trabalho de pesquisa e extensão aqui exposto, embasa-se sob a perspectiva qualitativa, pois, ao nos apropriarmos dessa possibilidade de trazer uma realidade não quantificável buscamos trabalhar com “[...] um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO *et al.*, 1994, p. 21 e 22).

Portanto, a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, nos remete a afirmativa descrita por Tripp (2005), uma vez que: propõe a promoção de um ciclo de ações e investigações por meio de auto reflexões coletivas sobre a prática e sobre a teoria, de forma contínua. Assim, a pesquisa-ação nos possibilitou organizar a busca dos dados deste trabalho.

Os resultados prévios construídos entre a professora formadora, as participantes do curso e as pesquisadoras, foram apresentados por meio dos registros escritos das professoras e educadoras envolvidas. A partir disso, foi possível inferirmos sobre os momentos reflexivos que provocaram a busca e a compreensão sobre a importância de uma prática docente que privilegie ações de educação e cuidado sob a luz de um olhar e uma escuta sensível para com as crianças.

## A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENCONTRO COM AS RELAÇÕES AFETIVAS POSSÍVEIS NESSA PROFISSIONALIDADE - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A cada reflexão sobre a potência de uma formação, é possível ir cada vez mais ao encontro do que revela Sampaio (2004, p. 67) ao dizer que "educar é dar sentido às práticas e atos do cotidiano. É mais que desenvolver inteligência e habilidades". Essa colocação pode ser elencada não somente no ponto de vista da formação inicial, mas também para a formação continuada, onde discursos e debates sobre o ensino no país já caminham para que essa compreensão esteja para a didática assim como um lápis está para a escrita. Ampliando as palavras de Sampaio (2004), as reflexões aqui expostas podem acompanhar todo e qualquer projeto de formação, em diferentes níveis e segmentos de ensino, pois "educar é impregnar de sentidos o que fazemos a cada instante" (FREIRE, 1996, p. 38), em todos os momentos e lugares. Seria então, o ato de educar: uma formação do olhar, uma consolidação de maneiras de ver, ser e estar no mundo.

Segundo Formosinho (1991), a formação continuada é uma etapa inerente à profissão docente, compreendida como um processo de desenvolvimento contínuo necessário, que têm por guia a busca pela renovação e melhoria das práticas didático-pedagógicas da docência. Para o autor, "a formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor" e destina-se a "pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial" (FORMOSINHO, 1991, p. 237).

Quando conduzimos esta conversa para o âmbito da formação continuada, exige que estejamos preparados para caminhar teoricamente pelo chão fértil dos saberes docentes e possamos adentrar no mundo dos sentidos de educar construídos historicamente e cotidianamente no fazer docente.

Tardif (2012, p. 54) esmiúça o tema descrevendo sobre a natureza e a base destes ofícios, dizendo que o saber docente pode ser descrito como um "saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional,

dos currículos e da prática cotidiana", e ainda distingue em quatro tipos estes saberes, sendo eles; os saberes da formação profissional, os saberes curriculares, os saberes disciplinares e os saberes experienciais.

Tardif (2012) afirma ainda que os saberes docentes entrelaçam-se com as diferentes dimensões de ensino, com a prática e o contexto pessoal vivenciado por cada profissional da educação. Para este autor, assim como para Nóvoa (1992), falar do âmbito profissional nos direciona também a falar sobre as constituições pessoais de cada sujeito. Os saberes docentes entrelaçam-se diretamente com os conceitos de identidade profissional, com os cotidianos singulares e coletivos e com as relações que estes sujeitos estabelecem ao seu redor. O autor reitera que "a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino" (NÓVOA, 1992, p. 17).

A partir desta perspectiva, dialogando novamente com Nóvoa (1992), quando nos dispomos a protagonizar teoricamente a formação continuada de professores, devemos estar cômnicos de que esta contempla três eixos: A pessoa, o profissional e a instituição. Compreendendo que este trajeto metodológico pode ser proposto por meio da "reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (Nóvoa, 1992, p. 25). Mais do que é considerado tradicionalmente por formação continuada, Nóvoa (1992) e Tardif (2012) reconhecem que este processo é dotado de profundidade e potencial para transformações, não mais sendo configurado somente como uma reciclagem dos conhecimentos acadêmicos oriundos da graduação.

Abrir as portas sensíveis da prática docente em uma formação continuada para profissionais da educação infantil, convida-nos a entender a educação por ângulos diferentes de observação, pois, educar é primordialmente um ato de profundo elo com a sensibilidade, sendo a educação um dos *locus* iniciais e originais do sentir da formação humana.

Concebendo a instituição escolar como um espaço de ação e reflexão, e um local de protagonismo dos sujeitos que nela coabitam diariamente, a escolha de realizar o curso no interior de uma unidade de educação infantil que atende bebês e crianças pequenas vai ao encontro do que nos traz Imbernón (2006). Esse autor afirma que é

importante considerar a potência de “uma formação no interior da escola”, conduzindo-nos a pensar a formação sob “um paradigma colaborativo entre profissionais de educação” que, pela ação grupal, fortalecem-se enquanto equipe. (IMBERNÓN, 2006, p. 16 e p. 85)

Tal afirmativa corrobora com a ideia de trazermos para o corpo desta formação a proposta de trabalharmos à luz da “*educação dos sentidos*”, na perspectiva da busca de um olhar e uma escuta sensível por parte do (da) professor (professora), como defende Alves (2018). Esse autor conceitua os sentidos do corpo humano como instrumentos na construção de afetos onde o aprofundamento na percepção das capacidades sensoriais do corpo deve ser aprendido e ensinado por professores. Alves (2018) diz ainda que o ato de brincar é uma construção afetiva, que está relacionada com a percepção sensória que estabelecemos com o mundo. Os sentidos, como portas da sensibilidade humana e de sua ampliação reconhecidos pela educação, podem conduzir e possibilitar novas formas de “brincar”, de produzir saberes e de enxergar o mundo.

Assim, faz sentido trazer a natureza para as práticas de formação de docentes da educação infantil, objetivando provocar o surgimento e a percepção de novas formas de ser e estar no mundo. Tiriba (2018), ao elucidar que as crianças são seres culturais e também frutos da natureza, apresenta esta natureza como “a força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe” (TIRIBA, 2018, p. 18). Ao trazer essas considerações, a autora estabelece um elo sensível entre os seres humanos e o universo, compreendendo que ambos coexistem e integram-se no mesmo espaço e tempo, dialogando entre si. Refletir sobre a relação deste encontro impulsiona o surgimento de novas formas de pensar, sentir e agir sobre o ambiente que nos cerca e sobre os vínculos que estabelecemos em nossa dimensão profissional.

Há sob essa perspectiva teórica uma concepção filosófica subjetiva, que inspira novos horizontes para a docência na educação infantil. Mas, ao mesmo tempo, Larrosa (1998) nos inquieta quando traz a seguinte afirmativa: “As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem a nossa língua” (LARROSA, 1998, p. 67). Diante disso, ele nos coloca em situação de constante interrogação, pois, por mais que busquemos os conhecimentos teóricos que envolvem as

especificidades sobre os bebês e as crianças pequenas, é importante entender que esses conhecimentos não serão suficientes se nos colocarmos numa posição de que conhecemos tudo sobre as crianças. Tal citação nos coloca em alerta para uma práxis reflexiva e um olhar sensível para o que os bebês e as crianças nos trazem no cotidiano da profissão docente.

Ao compreendermos em Larrosa (1998) esse enigma que nos coloca diante dos nossos saberes, é que acreditamos na necessidade de uma formação para um olhar e uma escuta sensível. Só assim, teremos a oportunidade de aprofundarmos nossos saberes construindo novos fazeres diante do que as crianças nos apresentam. Isso é assumir uma condição de professor reflexivo. Abramowicz (2011) já dizia que a infância se apresenta ora de forma singular, ora plural, e isso nos convida a pensar e conhecer sobre as diversas expressões das crianças.

Rosa e Lopes (2012) também trazem estudos que potencializam a busca de um olhar e uma escuta sensível por parte do professor e afirmam que essa busca constante é o que torna o professor não somente um observador, mas também um investigador, um pesquisador. Becker e Marques (2007) corroboram com essa ideia de que a profissão professor compõe-se de forma completa quando se desenvolve um olhar e uma consciência de pesquisador. Afirmam que as experiências do dia a dia em ambientes institucionais com os bebês e as crianças pequenas precisam ser sistematizadas, considerando os conhecimentos construídos nessa inter-relação professor/criança. E assim, forma-se uma nova concepção de professor: O “professor - pesquisador”.

Portanto, integrar os conhecimentos teóricos à prática docente, numa perspectiva de um saber/fazer sensível às relações e aos fazeres dos bebês e das crianças pequenas, permite a constituição de uma identidade docente com ações apoiadas na sensibilidade e ao mesmo tempo, na condição de professor pesquisador, que permite uma reflexão constante sobre essa prática.

Diante dessa intencionalidade é que apresentaremos no item seguinte como se constituíram essas reflexões das professoras e educadoras participantes do curso. Buscamos responder se, por meio destas atividades promovidas ao longo do curso, as participantes se propuseram a desenvolver e vivenciar esse olhar e essa escuta sensível

refletindo sobre suas ações cotidianas junto às crianças. Para isso, foi necessário proporcionar que elas vivenciassem essas práticas artísticas.

## ENCANTANDO-SE PARA ENCANTAR: DESAFIOS E NOVAS POSSIBILIDADES NAS RELAÇÕES COM OS BEBÊS E AS CRIANÇAS PEQUENAS

*Todo dia o sol levanta e a gente canta o sol de todo dia; finda a tarde a terra cora e a gente chora porque finda a tarde; quando à noite, a lua mansa, e a gente dança venerando a noite.*

(Caetano Veloso)

Re-construir e re-significar práticas e saberes na Educação Infantil faz parte de um processo de compreensão que, dentro do campo pedagógico, é extremamente necessário. Estar atento para a sensibilidade e para a singularidade das infâncias, torna-se indispensável no fazer docente, pois, as infâncias são múltiplas e demandam zelo, atenção, voz, escuta e valor. Assim, acreditamos que vivenciando e experimentando situações que retomam a infância é que oportunizaremos novas maneiras de olhar para o fazer docente, para as infâncias, para a criança e para a constituição pessoal de cada uma de nós.

Para compreender de que forma o curso impactou nos saberes/fazeres das professoras e educadoras, foi realizado um encontro final de caráter avaliativo/reflexivo, no qual puderam se manifestar através de narrativas e da escrita sobre as percepções despertadas em cada uma ao longo desta formação. Com base nestas expressões trataremos os sentimentos, as percepções e as reflexões que permearam esses encontros.

Objetivando preservar a identidade das profissionais, as identificamos ao longo deste texto por nomes de elementos da natureza.

Nas falas das profissionais Terra e Mar, é possível perceber que o curso contemplou a necessidade das mesmas de ter sob alcance pontos iniciais para reformulação de aparatos e instrumentos que contribuam para o desenvolvimento criativo das atividades com as crianças. Além de lhes possibilitar oportunidades de expansão de olhares sobre o trabalho docente.

*Foram atividades dinâmicas, interativas e que, a todo momento, nós, enquanto profissionais, nos imaginávamos desenvolvendo com as crianças. (Terra)*

*Contribuiu para nossa prática em sala de aula, como por exemplo as músicas. Possibilitaram um novo olhar sobre as atividades. (Mar)*

Possibilitar as experiências de atividades para as educadoras permitiu que os sentimentos despertados na ação ilustrassem sensivelmente a potência afetiva que elas podem dispor quando forem destinadas às crianças. Como sublinha Ostetto (2010), para encantar, é necessário que estejamos encantados, que saibamos causar e provocar o encanto por já tê-lo vivenciado, por já conhecê-lo. E para que saibamos conduzir o caminho do mapa da mina de encantos, é necessário que já tenhamos vivido a experiência de percorrer seus trajetos.

Neste processo formador, caminhamos juntas por trilhas artísticas provocativas de encantamentos. Bastava isso para que compreendêssemos e rememorássemos a origem do brilho no olhar infantil ao se deparar com a maravilha de um detalhe miúdo da vida, antes não percebido.

Vejamos a seguir o que nos trouxe Ar:

*Nas atividades que participei foi muito legal. Mostravam que todas as pessoas possuem capacidades a serem trabalhadas na medida do despertar das habilidades (Ar).*

O relato descrito por Ar elucidava o que Nóvoa (1992) nos convidou a pensar sobre o reconhecimento do âmbito pessoal do sujeito na formação, pois é nele que habitam as habilidades e, é tocando-o que tornamos possível o despertar e o desenvolver desses. O contato com o encanto por meio da arte torna possível o despertar daquilo que antes estava a dormir dentro de nós. Como confirma Canário (1997, p. 12), “a consequência do fato de o professor ser, em primeiro lugar, uma pessoa, é que a natureza de sua atividade se define tanto por aquilo que ele sabe, como por aquilo que ele é”. Emergem assim, para o olhar docente e para a superfície de seu trabalho, novas possibilidades e novas percepções para si a partir da experiência com o novo.

Os saberes experienciais em Tardif (2012) pulverizam-se nestas três falas, Tateando-as, permeando o valor daquilo que adquirimos quando nos dispomos a viver e



a experimentar. Concebendo a formação como uma ação reflexiva, ela não pode ser distanciada da visão de que este é um trabalho que parte do plano pessoal, e que afeta conseqüentemente o plano profissional do professor, isto é, sua profissionalidade. Dessa forma, é possível inferir que; como um cânone musical que se entrelaça em sintonia, a dança do fazer docente tem por pares as características singulares da pessoa e as estruturas técnicas do profissional educador.

O dia a dia docente é envolto em desafios de enfrentamentos de dificuldades, que se originam e reverberam por fatores diversos (ESTEVE, 1991). Muitas vezes, mesmo em locais de referência pedagógica de formação de professores, como é o caso dos Laboratórios LDI/LDH, a equipe de professoras e educadoras vivencia tensões no cotidiano escolar, oriundas de questões internas e externas às instituições, afetando assim seus fazeres, ritmos e rotinas.

*Pensar em prioridade mediante variadas atividades do dia a dia. Eu pensava no que é prioridade (Lua).*

Nós, sujeitos desta sociedade pós-moderna, estamos sempre atarefados e não temos tempo a perder. Conseqüentemente, como expõe Larrosa (2002, p.23), “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo”. O apontamento de Lua evidencia o viés reflexivo proposto pelo autor e também pelo curso.

Quando questionada sobre como lidava com sua disponibilidade interior para participar dos encontros, ela nos devolve a pergunta com a tessitura de seus pensamentos, propondo que nós possamos nos indagar em conjunto sobre o que, afinal, seria prioridade: estar em formação ou agindo na resolução de tarefas diárias?

Revela-se aqui, uma das esferas do embate existente sobre o valor da formação continuada frente ao fazer diário, ou por outra, a dicotomia teoria/prática ainda arraigada na ação docente (FONTANA; FÁVERO, 2013). O tempo dedicado à escola está cada vez mais longo, no entanto, qualquer minuto disponível nos é precioso e significativo para a realização das tarefas escolares (LARROSA, 2002). Com isso, buscando refletir sobre esta questão, nos indagamos sobre as prioridades que estabelecemos frente ao lidar com novas atividades, experiências e com a (re)formação

de nós mesmos. Essa relatividade do tempo e da prioridade em nossas ações, nos intima a refletir sobre a organização temporal de nossas rotinas escolares e, majoritariamente, sobre a disposição que dedicamos ao estudo contínuo da profissão.

Este apontamento de Lua, no perímetro da disponibilidade, dialoga com o relato de Sol:

*A minha disponibilidade interna no início das atividades estava bem restrita, mas conforme as vivências oportunizadas daquele momento, conforme eu ia me sentindo mais livre e sentindo mais prazer, comecei a me dispor mais (Sol).*

Sol traduz inicialmente o quanto este processo de formação vai se construindo no campo da identidade pessoal, elucidando as considerações de Nóvoa (1992) quando retrata que as dimensões “pessoal” e “profissional” se entrelaçam. Sol, ao expor seus pensamentos antecedentes relativos ao processo do curso, move-se em sentimentos como um sujeito que, antes de ser um profissional, é uma pessoa que se dispôs a conhecer o novo. E que, somente por revelar-se assim, humanamente, ilumina a essência do trabalho com a educação, que transcorre-se de ser humano para ser humano.

Os excertos a seguir, exprimem um sentimento importante no que tange às atividades formativas na educação continuada. Perceber e sentir a leveza durante um processo formativo indica sobre a possibilidade de um estar presente de forma integral (corpo e alma) necessário para o início das reflexões sobre uma prática sensível, no fazer e na escuta junto às crianças. Sentir em atividades formativas um “relaxamento” e uma “descontração”, já convida a um (re)pensar do fazer junto aos bebês e às crianças pequenas. Isto é o que podemos sentir nos registros de Fogo e Céu.

*As atividades possibilitaram um momento de maior relaxamento e descontração. Houve mais interação entre a equipe de trabalho (Fogo).*

*Os conteúdos abordados foram maravilhosos: relaxantes e libertadores (Céu).*

As falas de Fogo e Céu nos invocam a refletir sobre o aspecto transdimensional em que a arte pode ser atribuída, mesmo que neste caso ela não tenha essa intenção.

Por nadar em águas subjetivas, a atividade artística parece proporcionar reflexões sensíveis a quem as experimenta e, no caso destas profissionais, provocar sentimentos

de relaxamento e de libertação. “O contato com a arte é pessoal, único e intransferível”, já iluminava Perissé (2009, p. 49), que continua dizendo que o encontro com a arte provoca o sentimento de *empatia* para consigo, pois, no movimento de reflexão sobre a experiência artística, ela revela aquilo que está em nós para nós mesmos, dá vida a um aprofundamento interior e, desta forma; “opera-se, então, uma libertação. Saindo eu de mim [...] vem à tona um sentimento, produz-se um *insight*, floresce em mim uma solução existencial [...]”, (Perissé, 2009, p. 50), afeta a percepção de espaço-tempo e conduz ao autoconhecimento, como descreveu a profissional Flor.

*Os conteúdos trabalhados possibilitaram autoconhecimento (Flor).*

A partir dos excertos de Flor e das demais professoras e educadoras que vivenciaram estas experiências, podemos inferir sobre a importância de considerar, nas atividades formativas, a oportunidade de dar voz aos sujeitos pertencentes a este processo. Proporcionando as vivências artísticas, foi possível provocar manifestações sensíveis nas professoras e educadoras e, conseqüentemente, acender também novas reflexões não só sobre seus saberes e fazeres, mas também sobre o tempo e a prioridade destinada aos estudos reflexivos sobre a docência.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O INÍCIO DESTA TRAJETÓRIA FORMATIVA**

Por hora, finalizamos este diálogo com mais possibilidades reflexivas do que ao iniciá-lo. Contemplando a palavra *formação*, percebemos o emergir de entendimentos sobre sua semântica, que nos convida a imaginar a ação de criar e dar forma à constituição de sujeitos. Portanto, não é a ideia de delinear arestas, volumes e esquinas daqueles que a atravessam. Ao fazermos um bolo, o formato que sua massa adquire correlaciona-se diretamente ao tipo de fôrma que escolhemos utilizar. Na trajetória de nos tornarmos docentes, isto não se aplica, pois, passamos por uma fôrma que nos coloca em constante transformação, em metamorfose. Assim, passamos a vislumbrar novos horizontes, buscando sentido para nossa atuação docente.

Experienciando a sensibilidade correlacionada à infância e à natureza, foi possível atribuir voz e movimento a dimensões interiores que, muitas vezes, não são exploradas por nós em formações profissionais. Cantar, dançar e sentir a infância através da arte permitiu que pudéssemos refletir sobre a integridade da pessoa humana e também sobre a potência da autorreflexão no fazer docente. Atendendo assim, o objetivo intencionado no trabalho proposto.

A partir dessas vivências, é possível também sugerir que os espaços de formação docente possam considerar a sensibilidade artística como parte fundamental e indispensável para o trabalho de educar, integrado ao cuidar e à formação pessoal do sujeito. Pois, no desenvolver de encontros como estes, germinam novas compreensões sobre o ser humano e sobre o mundo ao nosso redor, corroborando com o surgimento de novas práticas educativas e de uma nova identidade docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, pág. 17 - 36.
- ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2018.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BECKER, Fernando. Como o professor pensa o conhecimento quando ensina conhecimento. **Instagram**, 22 de julho de 2020. Disponível em: [https://www.instagram.com/tv/CC9t5pXp8fy/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/tv/CC9t5pXp8fy/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em 22 de julho de 2020.
- BENICIO, E. K. O. ; MACHADO, Y. F.. Educação emocional e resiliência entre estudantes universitários: Alguns apontamentos. In: **V CONEDU**, 2018, Recife/CE. **Anais [...]** Recife, 2018. v. 1. p. 1-6.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: CONGRESSO NACIONAL DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO, 1, 1997, Aveiro. **Anais [...]** Portugal: Universidade de Aveiro, 1997, p. 1-16.

ESTEVE, José. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991, p.93-124.

FIGUEIREDO, Carolina Gulyas; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Formação de professores Waldorf no Brasil: primeiros olhares. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 3137-3144. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141589> Acesso em abril de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 51ª edição. São Paulo: Editora Paz & Terra; 1996.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, Uruguai, v. 8, n. 17, p. 1-15, jan/jun, 2013.

FORMOSINHO, João. **Formação Contínua de Professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FORMOSINHO, João; FORMOSINHO, Júlia; CANCIAN, Viviane Ache. Webinar Internacional. Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da educação das infâncias nas ifes - setembro 2020, **Video Youtube**, 2:14:28, postado por Anuufe Educação Infantil das Ifes, 25 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTk36P9fGG0>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**, São Paulo – SP: Editora Cortez, 2006.

KRAMER, Sonia. (org.). **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**: Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

\_\_\_\_\_, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abril, 2002.

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. **Chegar à infância**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

**Revista de Ciências Humanas, vol. 20, n. 1, jan./jun. 2020**

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2ed. São Paulo-SP: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (org); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p 9-29.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças**; tradução de Carla Branco. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. (1992). Vidas de Professores. In: Nóvoa, António. (org.) **Vidas de Professores**. 2a Edição-Porto-Portugal: Editora Porto.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 30, n. 80, p. 40-55, Abril. 2010 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622010000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100004&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 08 de abril de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100004>.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A Pedagogia Waldorf: formação humana e arte - volume 2 - 1. ed.** - Curitiba: Appris, 2018.

ROSA, Cristina Dias; LOPES, Elisandra Silva. Aventuras de Viver, Conviver e Aprender com as Crianças - Experiência de estágio com crianças de dois a três anos de idade. In: OSTETTO, Luciana E. (org.). **Educação Infantil - Saberes e Fazeres da Formação de Professores**. 5ª ed., Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 49 - 68.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes Limitada, 2012.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como Direito e Alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.