

## Docência compartilhada na Educação Infantil: compreensões, potencialidades e desafios

*Shared teaching in preschool settings: understandings, potentialities and challenges*

*La docencia compartida en la educación infantil: comprensiones, potencialidades y desafíos*

Nathalia da Silva<sup>1</sup>  
Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil.

Maria Teresa Ceron Trevisol<sup>2</sup>  
Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil.

### Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar as compreensões, as potencialidades e os desafios da docência compartilhada relatadas por professoras de um centro de Educação Infantil situado na região do Meio Oeste Catarinense. A base empírica deste texto é uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritiva. A coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com as professoras que atuam no âmbito da creche e da pré-escola, além da observação participante e registros no diário de campo. Como forma de análise e organização dos dados, optou-se pela técnica de Análise de conteúdo (Bardin, 2016). Os dados obtidos revelaram que as compreensões acerca da docência compartilhada se apresentam de modo distinto nos diferentes contextos da creche e pré-escola. A pesquisa também evidencia que a docência compartilhada não apenas se caracteriza como uma especificidade da docência no âmbito da Educação Infantil, mas também possibilita que as demais especificidades sejam garantidas. Por outro lado, para que a prática do compartilhamento da docência se estabeleça, é necessário a garantia de condições estruturais adequadas, como espaço e tempo que possibilitem a construção da documentação pedagógica em conjunto, assim como, políticas públicas que viabilizem as condições do trabalho compartilhado. Além disto, estruturas formativas que ampliem os processos de estudos e reflexão sobre esta especificidade da docência.

**Palavras-chave:** Docência compartilhada. Docência na Educação Infantil. Especificidades da docência.

<sup>1</sup> Mestrado em andamento em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9847-974X>. Contato: [nathaliadasilva93@gmail.com](mailto:nathaliadasilva93@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd - Universidade do Oeste de Santa Catarina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9289-4627>. Contato: [mariateresa.trevisol@unesco.edu.br](mailto:mariateresa.trevisol@unesco.edu.br)



## Abstract

This article aims to analyze the understandings, the potentialities and the challenges of shared teaching as described by the teachers of a childcare center located in the Midwest region of Santa Catarina, Brazil. Its empirical basis is a qualitative, exploratory, and descriptive study. Data collection was conducted through semi-structured interviews with teachers that work together in the nursery and preschool settings, as well as participant observation and field diary records. Content analysis technique (Bardin, 2016) was chosen for data analysis and organization. The findings revealed that understandings of shared teaching vary significantly across different contexts of nursery and preschool settings. The research also highlights that shared teaching not only constitutes a specificity within early childhood education but also ensures the preservation of other specificities. On the other hand, for the practice of shared teaching to be established, it is necessary to guarantee adequate structural conditions, such as space and time, that enable the construction of pedagogical documentation altogether, as well as public policies that enable the conditions of shared work. In addition, training structures that expand the processes of studies and reflection on this specificity of teaching may also be necessary.

**Keywords:** Shared teaching. Teaching in early childhood education. Specificities of teaching.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las comprensiones, las potencialidades y los desafíos de la docencia compartida así como descrita por las profesoras de un centro de educación infantil ubicado en la región del Medio Oeste de Santa Catarina. Su base empírica es un estudio cualitativo, de naturaleza exploratoria y descriptiva. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas con las profesoras que trabajan juntas en el ámbito del jardín de infantes y la escuela preescolar, además de la observación participante y registros en el diario de campo. Como método de análisis y organización de los datos, se eligió la técnica de Análisis de contenido (Bardin, 2016). Los datos obtenidos revelaron que las comprensiones sobre la docencia compartida se presentan de manera diferente en los diferentes contextos del jardín de infantes y la escuela preescolar. La investigación también destaca que la docencia compartida no solo se caracteriza como una especificidad de la enseñanza en el ámbito de la educación infantil, sino que también garantiza la preservación de otras especificidades. Por otro lado, para que se establezca la práctica de la docencia compartida, es necesario garantizar condiciones estructurales adecuadas, como espacio y tiempo, que permitan la construcción de documentación pedagógica como un todo, así como políticas públicas que permitan las condiciones de trabajo compartido. Además, estructuras formativas que amplíen los procesos de estudio y reflexión sobre esta especificidad de la enseñanza también pueden ser necesarias.

**Palabras clave:** Docencia compartida. Docencia en la educación infantil. Especificidades de la docencia.

## 1 INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Infantil no Brasil foi marcada por uma dualidade em relação aos objetivos e práticas realizadas no âmbito da creche e da pré-escola. Durante um longo período, especialmente as instituições vinculadas à creche, estiveram ligadas a um trabalho “assistencialista”, enquanto a pré-escola, a um viés “educativo”. Ao longo do tempo, e a partir de importantes movimentos sociais, aqueles em torno dos direitos das crianças e das mulheres viabilizaram as reivindicações pela garantia de políticas públicas que reafirmaram o caráter educativo e pedagógico de ambos os contextos (Cerisara, 1999).

Em consequência da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estado se tornou responsável pela garantia dos direitos das crianças à educação, e em

convergência a esta garantia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/1996) estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Assim, além de se constituir como parte da educação básica, a etapa da Educação Infantil também pressupõe a exigência de formação inicial equiparada a dos professores do Ensino Fundamental.

Esta nova realidade trouxe à tona reflexões e representou uma grande mudança para a área, pois, se viu necessário a criação de um perfil docente para a Educação Infantil, especialmente ao contexto da creche, já que, anteriormente, muitas vezes eram empregadas pessoas sem qualificação profissional (Campos, 2008).

Desde então, a busca por encontrar e reafirmar as especificidades da docência no contexto da Educação Infantil tem conduzido os estudos de muitos pesquisadores. Rocha (1998), em consonância aos pressupostos da Pedagogia da Educação Infantil, destaca a importância de delimitar as diferenças entre as instituições responsáveis pela educação das crianças de 0 a 6 anos e das instituições escolares, já que a escola concentra-se no ensino por meio de aulas em várias áreas, a creche e a pré-escola focalizam-se nas interações educativas dentro de um ambiente coletivo, tendo a criança de 0 a 6 anos como sujeito principal até o momento em que ingressam na escola.

Apesar da indicação para a formação específica a esta etapa da educação, ainda há indefinições sobre as especificidades estabelecidas na ação docente com as crianças. Deste modo, a constituição de um novo perfil de professor para a Educação Infantil, assim como o processo de construção e delimitação da docência condizente ao atendimento às crianças pequenas situa-se em processo (Campos, 2008; Mantovani; Perani, 1999).

Autoras da área, e entre elas destacamos: Barbosa (2009; 2010); Campos (2008); Cerisara (1999; 2002; 2004); Duarte (2011); Gonçalves (2014); Rocha (1998; 2001; 2003) e Schmitt (2008; 2014) apresentam as particularidades da docência nessa etapa da educação e destacam as responsabilidades intrínsecas às relações e interações com as crianças com base neste novo perfil profissional.

Sobre as especificidades que perpassam a docência nesta faixa etária, especialmente nos grupos de bebês, Duarte (2011) verifica que as dimensões educativas se centram nas relações de cuidado e nas relações corporais, o que inclui outras pessoas constituindo esta rede de relações. Esta ideia corrobora com os indicativos de Oliveira-Formosinho (2002), ao esclarecer que o exercício da docência na Educação Infantil se constitui em uma *rede de interações alargadas*, que, ao contrário das demais etapas da

educação, demanda dos profissionais a construção de relações e interações entre si, com os demais profissionais da instituição e com as famílias.

Estas interações que permeiam a docência na Educação Infantil, especialmente no grupo dos bebês, como discutido por Schmitt e Rocha (2016), não são demarcadas pela linearidade, ou seja, estas relações se estabelecem a partir de ações e relações simultâneas, uma vez que, nestes grupos é natural observar:

Profissionais trocando a fralda de crianças, acalentando-as, contando-lhes histórias, observando-as, concomitante a meninos e meninas que vivem múltiplas outras relações e ações pelo espaço: dormindo, comendo, brincando uns com os outros (Schmitt; Rocha, 2016, p. 7 *apud* Silva, 2023, p. 44).

Estas ações e relações simultâneas que constituem a docência nessa etapa da educação, convergem com a definição de docência definida por Tardif e Lessard (2014) que a caracteriza como um trabalho interativo, que se estabelece com e sobre o outro. Assim sendo, a concepção de docência que aqui se situa, é compreendida como: “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano no modo fundamental da interação humana” (Tardif; Lessard, 2014, p. 8).

Essa concepção de docência que se constitui a partir da relação com o outro, e por meio de uma *rede de interações alargadas*, também é abordada por Teixeira (2007), ao explicitar que “A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro” (Teixeira, 2007, p. 429).

Ainda que a autora não se direcione ao âmbito da Educação Infantil, ponderamos que neste contexto, em que a docência é desempenhada em conjunto, ela implica em “[...] uma complexa trama de interações e trocas, de entendimentos, de conflitos e tensões, em que não faltam problemas relativos às hierarquias e estruturas, às dinâmicas e relações de poder e de força e à diversidade de interesses” (Teixeira, 2007, p. 435). Do mesmo modo, Ódena (1995), descreve a composição de relações engendradas pela docência, sendo elas:

[...] a relação individual professora-criança e criança-professora; a relação coletiva professora-grupo de crianças e grupo de crianças-professora; relação triangular professora-família-crianças; a relação professora-grupo de pais; a relação professora-equipe da escola; as relações com o exterior, desde as pedagógicas até as institucionais (Ódena, 1995, p. 23, **tradução nossa**).

Diante das composições elencadas pela autora, cabe o destaque a relação da professora e equipe da escola, pois como pontuou Duarte (2011), as dimensões educativas no âmbito da Educação Infantil envolve outras pessoas já que a docência com os bebês e

as crianças bem pequenas revela que é inviável que apenas um adulto seja responsável por cuidar e educar de um grupo de crianças, ou seja, a docência nesta etapa da educação possui contornos próprios que se revelam nas especificidades que compõem as relações com as crianças e entre as crianças. Em sua pesquisa, Duarte (2011) identificou as especificidades que constituem a ação docente das profissionais que atuam com os bebês, e verificou que a presença de dois adultos responsáveis pela docência caracteriza uma docência partilhada.

Assim, na Educação Infantil, o trabalho é geralmente desempenhado em conjunto pelas profissionais, característica particular desta faixa etária. Ainda que existam distintas categorias profissionais no exercício da docência, reverberando em variações de cargos, carreira, salário e carga horária (Buss-Simão; Rocha, 2018), esta relação, cunhada por Gonçalves (2014, p. 115) como docência compartilhada, pressupõe “[...] fazer parte de; tomar uma posição em relação; dividir com. Ou seja, é estar com, estar junto, numa relação de compartilhamento”.

Nessa direção, o trabalho em conjunto envolve disponibilidade, troca e diálogo, uma vez que as ações para e com as crianças necessitam ser constituídas em consenso, de modo dialógico. Nessa perspectiva, pesquisas sobre a docência na Educação Infantil, sobretudo, as suas especificidades, perfil e identidade docente, têm se destacado cada vez mais ao longo dos anos, viabilizando a discussão sobre a docência compartilhada, tema central deste artigo. O embasamento empírico desse texto é uma investigação (Silva, 2023), desenvolvida no decorrer de um curso de mestrado em educação, a qual visou compreender os desafios e as potencialidades da docência compartilhada na Educação Infantil.

A escolha do campo de pesquisa se deu a partir de alguns critérios. Primeiramente, foram selecionadas instituições de Educação Infantil ligadas ao setor público municipal. Em seguida, priorizou-se aquelas que dispunham de professoras e auxiliares de sala efetivas ou admitidas em caráter temporário. Por fim, optou-se por instituições que atendiam crianças em idade de creche e pré-escola, visando abranger ambas as realidades distintas, porém igualmente relevantes para a pesquisa.

Após realizar todos os procedimentos éticos previstos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e receber o parecer consubstanciado, autorizando a pesquisa, realizamos uma visita à instituição escolhida para apresentar o projeto e solicitar a participação das profissionais. No momento em que foi realizada a pesquisa, o Centro de Educação Infantil atendia grupos de crianças com as

seguintes nomenclaturas: Berçário I; Berçário II; Berçário III; Maternal A; Maternal B; Pré I e Pré II. Os grupos escolhidos para a realização da pesquisa foram o Berçário II e Pré II.

O grupo Berçário II, composto por 17 crianças com idades entre um e dois anos, representou a faixa etária da creche. Neste grupo, três profissionais realizavam o atendimento às crianças. O grupo Pré II, composto por 18 crianças com idades entre quatro a cinco anos e onze meses representou a faixa etária da Pré-escola. Neste contexto, além de duas profissionais que atuavam em conjunto diariamente, um professor de educação física, um professor de artes, uma professora de inglês e uma professora de informática também compunham o corpo docente do grupo.

Os dados foram coletados durante os meses de outubro e novembro, por meio de observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. As observações ocorreram no período matutino, das 07h às 12h, e foram organizadas por grupos, com o objetivo de abranger os diferentes momentos vivenciados pelas crianças e professoras. Para documentar essas observações, o diário de campo foi utilizado como instrumento de coleta, permitindo registrar, por escrito, as impressões e análises dos aspectos observados.

Durante o período de observação, agendamos entrevistas com as participantes, realizadas nas primeiras semanas em campo, no espaço da instituição. Iniciamos a coleta de dados com as entrevistas para garantir que a presença contínua da pesquisadora não interferisse significativamente na dinâmica de trabalho das profissionais.

Para organizar e analisar os dados das entrevistas semiestruturadas, utilizou-se a Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), o que possibilitou a criação de categorias de análise.

Considerando o objetivo deste artigo, o organizamos em cinco seções: esta introdução que contextualiza o tema e delineia o objetivo e a metodologia da pesquisa; a segunda seção, dividida em duas subseções, apresenta os dados da pesquisa, e, por fim, as considerações finais.

## **2 SITUANDO O CONTEXTO E O PERFIL DOCENTE DAS PARTICIPANTES**

Considerando que o objetivo geral da pesquisa (Silva, 2023) que embasa esse artigo se voltava a analisar os desafios e as potencialidades da docência compartilhada na prática de professoras de Educação Infantil, os contextos da creche e da pré-escola foram considerados, já que a docência tem seus contornos próprios em cada um destes espaços.

O Quadro 1 apresenta a descrição do perfil docente das professoras participantes na pesquisa.

**Quadro 1: Descrição do perfil docente das participantes da pesquisa**

Participante	Grupo	Função	Formação	Vínculo	Carga Horária	Faixa Etária	Hora-atividade	Tempo de trabalho na EI
Participante 1	Berçário II	Estagiária	Cursando Pedagogia	Estágio	30 h	29-39	Não	8 meses
Participante 2	Berçário II	Professora	Especialização	Efetivo	40 h	50-59	Sim	17 anos
Participante 3	Berçário II	Professora	Especialização	Act	40 h	50-59	Sim	6 anos
Participante 4	Pré-II	Estagiária	Cursando Pedagogia	Estágio	30 h	18-28	Não	1 ano
Participante 5	Pré-II	Professora	Especialização	Efetivo	40 h	29-39	Sim	15 anos

Fonte: Silva (2023).

Os dados apresentados no Quadro 1 caracterizam as participantes da pesquisa, seus respectivos grupos de atuação, função exercida, vínculo empregatício, carga horária de trabalho, faixa etária e tempo de experiência na área da Educação Infantil. Cinco profissionais mulheres compuseram a amostra deste estudo, três delas compunham o grupo berçário II e duas o grupo Pré II. Em relação às suas funções, três participantes desempenhavam a função de professora, enquanto duas assumiram a função de estagiária. No que se refere ao vínculo empregatício, uma participante encontrava-se contratada temporariamente, duas eram efetivas e duas possuíam contrato de estágio. A carga horária das profissionais que ocupavam o cargo de professora correspondia a 40 horas semanais, já as estagiárias possuíam carga horária de 30 horas semanais. A faixa etária corresponde entre 29 e 39 anos e 50 e 59 anos. Somente as profissionais cujo cargo ocupado era de professora possuíam hora-atividade. O tempo de trabalho na Educação Infantil se apresentou de modo diverso, variando de oito meses a 17 anos de experiência, o que demonstra certa diversidade na composição docente (Silva, 2023).

Como indicado no Quadro 1, as profissionais que participaram da pesquisa ocupavam cargos e vínculos distintos, assim como, apresentavam carga horária e formação diferenciadas. Nesse sentido, ao decorrer do texto, nos referimos às participantes como professoras, uma vez que todas exercem a docência, embora ocupem cargos diferentes.

Destacamos a importância de ressaltar o conjunto de características do perfil docente das participantes, dado que as particularidades de cada cargo podem influenciar suas compreensões sobre a temática pesquisada. Reiteramos que os dados apresentados se situam de um recorte do cotidiano das professoras que atuam em conjunto diariamente. As reflexões apresentadas não têm em vista o julgamento das ações das profissionais, mas sim promover uma reflexão sobre a construção de uma prática docente compartilhada, reconhecendo-a como uma característica particular da Educação Infantil em contextos de creche e pré-escola (Silva, 2023).

## 2.1 A docência compartilhada na creche: compreensões das profissionais

As manifestações das profissionais do grupo Berçário II em relação às suas compreensões a respeito da docência compartilhada se apresentou de modo semelhante, apesar das variações dos cargos ocupados, tipo de vínculo, função e carga-horária exercida. Os excertos seguintes destacam as respostas obtidas quando questionadas sobre como compreendiam a docência compartilhada:

*Uma prática de ouvir o outro, aceitar a opinião [...] respeitar a ideia do colega, desenvolver uma empatia com o outro e construir uma relação de trabalho em equipe.* (Transcrição da entrevista da Participante 2, realizada pela pesquisadora em 26 de outubro de 2022, às 11h30 da manhã).

*Eu acho assim, uma coisa bem interessante, porque assim todos tem uma opinião e os três decidem juntos, o que é melhor, qual atividade melhor, o que fica melhor, essa parte que é o interessante.* (Transcrição da entrevista da Participante 1, realizada pela pesquisadora em 31 de outubro de 2022, às 11h30 da manhã).

*Que é bom e necessário né. Porque não tem como um professor trabalhar uma coisa e o outro outra né. Então a gente sempre tá conversando na hora do meio-dia, do meio-dia até a uma. E conversando o que vamos trabalhar, o que vai ser feito, tudo junto.* (Transcrição da entrevista da Participante 3, realizada pela pesquisadora em 28 de outubro de 2022, às 11h30 da manhã).

Suas manifestações sinalizaram a importância da escuta e de uma relação empática como elemento fundamental para o trabalho em conjunto. As percepções das participantes corroboram com o que a área vem definindo e delineando a respeito da docência compartilhada. Rodrigues, Silva e Varani (2020) reafirmam que na composição da docência compartilhada, a dimensão da complementaridade e humanização é evidenciada através do trabalho coletivo, que se constitui no diálogo entre os pares, ao invés de uma mera divisão de tarefas ou responsabilidades estritamente individuais.

Em complemento a isso, Gonçalves (2014) afirma que esta prática:

[...] trata-se de uma relação permeada de parceria que implica uma troca dialógica, dividir, compartilhar, é estar em relação. As professoras devem, por sua vez, estabelecer estratégias comunicativas e uma rede de relacionamento, de trocas, que viabilize conhecer melhor os bebês, suas particularidades, suas rotinas – como gosta de dormir, comer, um objeto pessoal, por exemplo (Gonçalves, 2014, p. 173).

Em consonância com o explicitado por Gonçalves (2014) as ações das profissionais reafirmaram o modo pelo qual vivenciavam o trabalho em conjunto, a partir de uma relação dialógica, já que:

[...] as conversas e trocas em relação ao cotidiano com as crianças, especialmente as de ordem organizacional, eram bastante frequentes no grupo, em razão das demandas dessa faixa etária serem distintas das demandas de grupos de crianças maiores, além das profissionais serem *porta-vozes*<sup>3</sup> das crianças em algumas circunstâncias (Silva, 2023, p. 89).

Além da *escuta* e *relação empática*, as participantes compreendem a docência compartilhada como uma parceria que favorece o *fazer juntos*. As manifestações das Participantes 1 e 3, em especial, nos convocam a refletir que a docência compartilhada nesse contexto também assume um espaço de *decisão*, já que em conjunto definem *o que* e *como fazer*. Esta compreensão corrobora com os indicativos de Gonçalves (2014) e Buss-Simão e Rocha (2018) ao compreenderem o que a docência compartilhada implica em uma articulação das ações docentes com as crianças, e, além disso, a colaboração no fazer das estratégias da ação pedagógica, evidenciando assim um trabalho em conjunto.

No entanto, percebe-se que na compreensão das participantes, a prática da docência compartilhada, ou seja, do trabalho em conjunto, não é evidenciada como uma possibilidade de qualificar as ações e relações *com* e *entre* as crianças, mas sim, sobre o que se pretende propor a elas. Buss-Simão e Rocha (2018) ao mencionarem a cooperação das estratégias da ação pedagógica como uma demanda da docência compartilhada, nos convidam a refletir sobre a importância de que esses compromissos, tais quais a observação, o registro, o planejamento e a avaliação, sejam construídos em cooperação.

A respeito das possibilidades de qualificar as ações, Hoyuelos (2019), destaca que a observação atenta dos momentos vividos com o grupo se torna possível e frequente na organização de trabalho de duplas educativas<sup>4</sup>, já que a presença de dois profissionais possibilita que haja um revezamento nos momentos investigativos. Além disso, salienta que essa prática oportuniza a reflexão da ação pedagógica. Na mesma direção, Rodrigues, Silva e Varani (2020) reiteram que a docência compartilhada viabiliza:

---

<sup>3</sup> Termo usado por Duarte (2011) para se referir à ação do adulto ao sinalizar as necessidades das crianças.

<sup>4</sup> Termo utilizado por Alfredo Hoyuelos (2019) no texto intitulado: Compartilhar o trabalho: a dupla educativa.

[...] ressignificar nossas ações a partir do olhar do outro que nos convida nas relações dialéticas a refletir, rever, mudar, assumir, transformar... nos convida a visitar um outro lugar, um lugar de exotopia, onde seja possível pensar sobre a nossa própria atuação como professor (Rodrigues; Silva; Varani, 2020, p. 746).

Considerando o exposto, comprehende-se que a docência compartilhada nos convida a refletir sobre nossas ações a partir do olhar do outro. Assim como, “[...] se estabelece em um processo de construir-se e desconstruir-se, requer do outro a disponibilidade para estar aberto a novas possibilidades e modos de ser e agir” (Silva, 2022, p. 1223).

Ainda sobre as comprehensões da docência compartilhada, a manifestação da Participante 3 também evidencia que o trabalho em conjunto excede as relações travadas entre as profissionais que convivem diariamente. Quando menciona que: “[...] *a gente sempre tá conversando na hora do meio-dia, do meio-dia até a uma*”, está se referindo ao tempo em que as professoras do período matutino e as professoras do período vespertino dialogam sobre o que farão em conjunto. O mesmo ocorre ao se manifestar sobre a importância da docência compartilhada:

[...] “*Porque se não o professor da manhã trabalha uma coisa, o outro pode trabalhar outra, né. Então trabalhando junto assim compartilhando, é o mesmo tema, tudo os mesmos trabalhos. Então de manhã, de tarde, a cada quinze dias é um tema, ou trinta dias né. Por isso que é importante trabalhar as mesmas coisas juntos*”.

(Transcrição da entrevista da Participante 3, realizada pela pesquisadora, em 28 de outubro de 2022, às 11h30 da manhã).

A partir da manifestação da Participante 3, é possível verificar a importância dada à construção do planejamento em conjunto, incluindo as profissionais responsáveis pelo grupo no contraturno, já que grande parte das crianças eram matriculadas em período integral.

No entanto, atribuir a importância da docência compartilhada apenas para o planejamento do trabalho pedagógico, corre-se o risco de perder a oportunidade de comprehendê-la como possibilidade de qualificar a ação docente, de modo a garantir que as suas especificidades sejam endossadas nessas relações, assim como os princípios que norteiam a educação e cuidado das crianças nesta faixa etária.

Ao serem questionadas a respeito das condições objetivas e subjetivas fundamentais para a docência compartilhada, é possível observar que as manifestações também se voltam ao *respeito mútuo, a aceitação e a escuta* como elementos principais para que a docência compartilhada se efetive. No entanto, ainda que estes aspectos sejam importantes para que se tenha uma relação de troca, respeito e aprendizado, é necessário

refletir sobre as condições estruturais oferecidas pela instituição, tanto em relação ao espaço e ao tempo quanto aos aspectos relacionados à formação das profissionais.

No contexto pesquisado, as participantes possuem cargos, vínculos e carga horária distintas, o que influencia na possibilidade de que encontros fora do contexto da sala sejam realizados. Somente as profissionais com cargo de professora realizavam a hora-atividade. Assim, diante do contexto e da realidade em que estavam inseridas, se utilizavam de momentos alternativos, como por exemplo, o final da manhã, no momento em que as crianças dormiam, para registrar, conversar e discutir sobre seus planejamentos com as professoras do período vespertino. Este dado revela que as condições vivenciadas pelas profissionais não oportunizam momentos de reflexão e construção coletiva adequada, considerando o curto tempo em que dispunham juntas. Conforme Furtado (2020):

[...] a hora-atividade da professora e do professor é um forte instrumento para possibilitar este movimento de compartilhamento da docência nos cotidianos da Educação Infantil. Este tempo, pode e deve potencializar a categoria para os desafios que essa proposta de docência exige para se concretizar. Somente o coletivo em seus entrelaçamentos e nas diferenças que o constitui, pode efetivar os caminhos viáveis para uma docência realmente compartilhada (Furtado, 2020, p. 82).

Nessa direção, sinalizamos que a composição das profissionais no contexto pesquisado inviabiliza que todas as profissionais usufruam do tempo da hora-atividade. Este tipo de composição, reforça a hierarquização entre as profissionais, já que nesta organização, o tempo de hora-atividade possibilita que a docência e as suas responsabilidades sejam desempenhadas apenas pela professora, desconsiderando a importância da profissional que desempenha a função de auxiliar de sala.

Os trechos seguintes explicitam que as compreensões a respeito das condições objetivas e necessárias para uma docência compartilhada permanecem no âmbito das relações, apenas. Para estas profissionais, o relacionamento entre as profissionais que atuam em conjunto é um fator determinante para a constituição de docência compartilhada.

*Assim, primeiro tem que ter o respeito entre todas, e assim, além do respeito, é assim como você diz mesmo, tem que se compartilhar, uma com a experiência da outra e fazer tudo junto, porque isso funciona muito bem. Essa é a minha opinião.* (Transcrição da entrevista da Participante 1, realizada pela pesquisadora, em 31 de outubro de 2022, às 11h30 da manhã).

*Penso que seja ouvir o outro, aceitar a ideia do outro, não achar que conhecemos tudo. O conhecimento do outro, e sim, colocar nossas opiniões e também ouvir o outro.* (Transcrição da entrevista da Participante 2, realizada pela pesquisadora, em 26 de outubro de 2022, às 11h30 da manhã).

*Em primeiro lugar tem que saber ouvir, como é que eu vou te dizer..aceitar a opinião do outro também, porque não adianta eu querer compartilhar minhas coisas e não ser aceita, né. Graças a deus ali, ali tem. Todas concordam, se alguma coisa*

*não dá, a gente discute entre nós.* (Transcrição da entrevista da Participante 3, realizada pela pesquisadora, em 28 de outubro de 2022, às 11h30 da manhã).

Aspectos como o saber *ouvir, aceitar a ideia do outro e o respeito mútuo* aparecem com recorrência nas manifestações das participantes. Suas concepções acerca do compartilhamento da docência evidenciam um enfoque nas relações interpessoais. No entanto, compreendemos que a prática da docência compartilhada não se constitui a partir de um único aspecto, mas sim, na junção de alguns elementos, são eles: a possibilidade de dois ou mais profissionais atuarem em conjunto e articularem as responsabilidades que a docência exige; demanda uma relação dialógica em que haja a intencionalidade de qualificar as ações e relações com as crianças e entre elas; requer tempo e espaço para que as profissionais possam revisitar aspectos vividos e reelaborar novas rotas, assim como, a formação inicial e continuada que desassocie a ideia de docência como atividade autônoma (Gonçalves, 2014; Buss-Simão; Rocha, 2018; Furtado, 2020; Delgado; Barbosa; Richter, 2019).

Em relação às potencialidades da prática da docência compartilhada na Educação Infantil, os relatos das participantes se direcionam especialmente a *experiência como possibilidade formativa, o aprendizado mútuo, o diálogo e a convergência de ideias*. Nesse caso, cabe o destaque a experiência docente como possibilidade formativa. O trecho abaixo apresenta a constatação:

*O desafio é você manter o foco, porque cada uma tem sua bagagem de experiência. Então o novo é diferente, no meu caso, eu tô aprendendo, então eu aprendo todos os dias. E elas, como já aprenderam do modo delas, elas aprendem coisas que eu particularmente não sabia, elas aprendem comigo, mas assim, coisas eu não sabia que eu sabia e que eu desenvolvia. Então assim, o desafio é isso, é esse o foco do desafio mesmo.* (Transcrição da entrevista da Participante 1, realizada pela pesquisadora, em 31 de outubro de 2022, às 11h30 da manhã).

O excerto da manifestação da Participante 1 revela que o aprendizado da docência se dá todos os dias. Ao mencionar que cada profissional tem a sua bagagem de experiência, fazemos menção aos *saberes dos professores* propostos por Tardif (2014). De acordo com o autor, “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (Tardif, 2014, p. 64).

Além disso, a manifestação da Participante 1 indica que o aprendizado entre as profissionais ocorre até mesmo quando não se tem a intenção de ensinar, ao afirmar: “[...] *elas aprendem comigo, mas assim, coisas eu não sabia que eu sabia e que eu desenvolvia*”. Este relato, vindo de uma profissional que se encontra em formação no curso de Pedagogia,

reveia que, mesmo com menos experiência profissional, suas parceiras demonstram aprenderem com seus saberes, ainda que mais experientes na profissão. Nessa direção, compreende-se que a docência compartilhada assume também um viés formativo, já que, em uma relação, permeada de parceria, diálogo e construção coletiva, as profissionais desenvolvem uma relação de compartilhamento de aprendizados.

Já em relação aos desafios encontrados na prática da docência compartilhada, as manifestações das participantes se voltam ao respeito à bagagem que cada uma das professoras traz consigo. Esta manifestação vai ao encontro das demais respostas em que mencionam o *respeito mútuo, aceitar a opinião do outro* e o estabelecimento de uma *relação empática* como elementos importantes para a constituição do trabalho em conjunto.

## 2.2 A docência compartilhada na pré-escola: compreensões das profissionais

Em relação às compreensões das profissionais que atuam em conjunto no âmbito da pré-escola, observamos que as participantes não demonstraram consonância em suas concepções sobre a docência compartilhada. Os excertos seguintes destacam suas manifestações:

*Olha, eu acho assim que é assim, o professor, ele tentar também entender os outros né, tipo por exemplo: ah, compartilhar aquilo que tá sendo passado pras outras crianças, sabe. Eu imagino que seja isso.* (Transcrição da entrevista da Participante 4, realizada pela pesquisadora em 09 de novembro de 2022, às 11h30 da manhã).

*Olha Prof. bem simplesmente falando, eu acho que é assim, o que você que vai beneficiar tanto a tua turma como a outra turma, né? Dando sempre possibilidade da outra turma expandir. Porque às vezes você vai no seu limite e você apresenta para outra turma, e a outra turma vai fazer um trabalho maior, vai fazer um trabalho diferente. Até uma possível ideia para você ampliar o teu. Então, pra mim, eu vejo que a docência compartilhada é isso, quando você vê algo que realmente é interessante para você, você compartilha com seu grupo, no caso assim, mais específico, a gente fica mais com os Pré né. Talvez essa docência teria que ser mais abrangente, né.* (Transcrição da entrevista da Participante 5, realizada pela pesquisadora em 28 de outubro de 2022, às 12h30 da manhã).

Diante do exposto, observa-se na manifestação da Participante 4, que a ideia de docência compartilhada se volta ao compartilhamento do planejamento. A percepção desta profissional, é associada às suas experiências pessoais, e ao contexto em que desempenha a função de auxiliar de sala. A partir da sua fala, infere-se que o planejamento não é realizado em conjunto, mas sim, compartilhado para que ambas as profissionais o executem.

Vale ressaltar que as concepções das participantes partem de um contexto em que a docência nem sempre é desempenhada em conjunto, isto é, não há garantia de que as

profissionais que atuam nos grupos de Pré II, que corresponde a faixa etária de quatro a cinco anos e onze meses, desempenhem a docência em conjunto a outra profissional. Esta realidade implica nas concepções e nas práticas das profissionais.

O relato da Participante 5 também é atravessado por suas vivências como professora em uma faixa etária em que não há garantia de que duas profissionais atuem em um mesmo grupo. Ainda é comum que professoras da pré-escola desempenhem a docência sozinhas, uma vez que as orientações sobre a proporção adequada de adultos por criança permitem que essa prática persista em muitos contextos. Esta realidade, pautada pelos referenciais da docência no âmbito do ensino fundamental, influencia a organização da docência na Educação Infantil, e portanto, as práticas que lá ocorrem, impossibilitando a constituição de um novo perfil de professor que atenda as especificidades das crianças pequenas (Haddad; Cordeiro; Monaco, 2012).

Sendo assim, é com base nesta realidade, que para a Participante 5, a docência compartilhada se circunscreve às relações de compartilhamento estabelecidas com os demais grupos de faixa etária pré-escolar e não por meio da relação conjunta com sua parceira de trabalho. As manifestações das participantes 4 e 5 também revelam que o planejamento e execução de atividades se centram como elementos importantes da docência neste contexto, desconsiderando que na realidade, não são as atividades que ensinam, e sim, as relações que possibilitam o compartilhar de ideias e trocas de sentido (Ostetto, 2000).

Ao serem questionadas sobre a importância da docência compartilhada, as participantes concordam sobre a relevância da prática, no entanto, suas justificativas divergem. Enquanto a Participante 4 destaca como relevante a *ação colaborativa* entre as profissionais, ponderada também por (Gonçalves, 2014), ela também ressalta que essa relação é presenciada pelas crianças, revelando sua preocupação em dar o exemplo de cooperação para elas. Já a Participante 5, manifesta que:

*Eu acho de extrema importância porque as crianças elas tendem a gente, a nós, profissionais, a gente, tende a ficar muito na nossa faixa etária e eles acabam que só fazendo coisas ali, você compartilhando, é como eu te disse, teve a visita do Berçário II, eles vão pro Berçário I. Até antes da pandemia, na outra escola que eu trabalhava, nós tínhamos uma prática que a gente chamava de socialização, então, geralmente na sexta-feira a gente fazia a socialização, mas nunca com a mesma turma, então, tipo o Pré ia pro Berçário I, o outro Pré ia pro Berçário II e ficava a tarde toda naquela sala fazendo atividades. Então era muito interessante né, então eu acho que aí já é um começo né. (Transcrição da entrevista da Participante 5, realizada pela pesquisadora em 28 de outubro de 2022, às 12h30 da manhã).*

*Sim, com certeza né, porque é importante também para as crianças né. As crianças vão ver né, como que eu posso dizer...que os professores né, um tá ajudando o outro, auxiliando né, então isso eles veem, as crianças né, mesmo pequenas elas*

*já percebem.* (Transcrição da entrevista da Participante 4, realizada pela pesquisadora em 09 de novembro de 2022, às 11h30 da manhã).

Portanto, há uma discordância nas justificativas das participantes, é possível verificar que a manifestação da Participante 5 se volta às relações estabelecidas com as demais professoras da faixa etária do Pré. Este indicativo se repete ao descrever as condições fundamentais para o desenvolvimento de uma docência compartilhada.

*Eu acho que seria fundamental a gente mudar algumas práticas né, que a gente tem, como eu te falei lá no início. Nós somos muito regrados, e não que isso seja um mal porque até agora deu certo para nós, pra nossa visão né. E esse compartilhamento, como eu te falei, a gente fica muito acomodado porque deu certo com a minha turma e com a minha professora da minha turma, mas será que a Prof. Iá do Berçário I vai aceitar que eu chegue, né? Porque ela já tem tudo pronto, será que ela vai... talvez eu acho que hoje seria aceitação a palavra. Aceitação. Porque eu penso muito assim, se chega alguém aqui e diz assim: Vamos trabalhar os pingos? Poxa, mas eu estava trabalhando o Joelho Juvenal do Ziraldo e daí eu vou ter que parar tudo. Então é aceitação, é um alinhamento e isso tudo exige reuniões, planejamentos, orientação. O que a gente já faz em sala, perfeito, dá certo, mas vai dar com outra, né? Então, assim, eu acho que seria basicamente tudo isso.* (Transcrição da entrevista da Participante 5, realizada pela pesquisadora em 28 de outubro de 2022, às 12h30 da manhã).

Novamente, a Participante 5 refere-se aos demais grupos para pensar nas possibilidades de uma docência compartilhada. Mais uma vez, as atividades e o planejamento estático, pronto e feito para as crianças aparecem em sua manifestação, revelando que sua compreensão de docência compartilhada se volta para uma perspectiva produtivista, de elaboração e execução de atividades.

Além de revelar certa incompreensão sobre a docência compartilhada, sua manifestação também evidencia que a responsabilidade do planejamento é desempenhada exclusivamente pela professora, uma vez que não menciona a participação da sua companheira de trabalho.

Diante do contexto exposto, o indicativo de Demartini (2003) de que as relações de complementaridade entre professoras e auxiliares de sala se tornam difíceis de ocorrer ainda se mostra atual. Essa dificuldade está principalmente relacionada à falta de tempo e espaço para que as professoras e auxiliares de sala possam dialogar. Esta lacuna acaba repercutindo nas ações das profissionais, assim, enquanto a professora desempenha as funções de planejar e coordenar, cabe às auxiliares a função de ajudar, sem ter participado efetivamente do planejamento, o que acaba por restringir suas contribuições.

Já em contrapartida, o relato da Participante 4, descrito na sequência, dialoga com uma perspectiva *colaborativa e dialógica*, corroborando com os apontamentos de Rodrigues, Silva e Varani (2020). Embora a Participante 4 não tenha desenvolvido uma

argumentação prolongada, sua justificativa em relação às condições necessárias para o compartilhamento da docência envolve mais coerência ao mencionar:

*Primeiramente eu acho assim, que é um professor poder concordar com o outro também né, poder ter esse vínculo né entre eles né [...] então eu acho que em primeiro lugar tem que ser isso né, tem que ser a colaboração de cada um.* (Transcrição da entrevista da Participante 4, realizada pela pesquisadora em 09 de novembro de 2022, às 11h30 da manhã).

Em relação aos desafios e potencialidades da prática da docência compartilhada, as participantes novamente se distanciam em suas manifestações. Para a Participante 4, o desafio da prática concerne a uma relação de *compreensão* entre as profissionais. Já para Participante 5, o desafio se volta à formação e a organização da instituição para que a prática da docência compartilhada seja implementada nas diferentes faixas etárias. Novamente, a manifestação da Participante 5 não leva em consideração a relação que estabelece com a profissional auxiliar de sala, mas sim, com as demais professoras da instituição, o que indica a compreensão de que a docência compartilhada se constitui a partir da ação externa do grupo em que atua. Os relatos seguintes constituem as respostas completas das participantes:

*Os desafios assim geralmente é... eu acho que um, às vezes é acabar entendendo o outro, muitas vezes pode acontecer isso né. O professor quer fazer de um modo e o outro professor quer fazer de outro, então às vezes isso. Não um desentendimento, sabe, mas entrar às vezes num acordo né, para fazer daquele tal modo a atividade. E eu acho que é importante isso, acho que é importante a compreensão de cada um deles né. Compreender. E também trabalhar em equipe, trabalhar em dupla. Eu acho que seria mais isso.* (Transcrição da entrevista da Participante 4, realizada pela pesquisadora em 09 de novembro de 2022, às 11h30 da manhã).

*O desafio é aquele que te coloquei, eu acho que a aceitação, a questão de formação né. Mesmo ali quando a gente falou de primeira infância lá no curso, acho que foi bem abordado que o professor, foi jogado né, os campos de experiência, mas ninguém ensinou, ninguém falou pro professor da importância, da importância a gente sabe, mas como efetivamente trabalhar, não é trabalhar com a argila para trabalhar, não é mexer na terra por mexer. A docência compartilhada é isso, se você chegar para uma pessoa e dizer: Ó, vocês vão fazer uma docência compartilhada, beleza. Nós vamos na sala conversar? Não, nós vamos trocar ideia, nós vamos ver o que que pode atingir para o Pré, para o Berçário, então eu acho assim, que os desafios são esses, as potencialidades, o que vai gerar é ganho né, com certeza. Porque a escola toda vai tá naquele andarzinho tipo caracol, você vai indo até chegar no centro da coisa. Então eu acho assim, que só tem ganho né, porque todo mundo conversa, todo mundo consegue dialogar, você consegue saber o que tá acontecendo dentro do teu CEI e não mais só propriamente dentro da tua sala.* (Transcrição da entrevista da Participante 5, realizada pela pesquisadora em 28 de outubro de 2022, às 12h30 da manhã).

Em consonância com Silva (2023), concebemos que a docência compartilhada não se resume na presença de duas ou mais profissionais em um mesmo grupo de crianças, este é um dos aspectos que envolvem essa prática. No entanto, outros elementos são

necessários, como por exemplo, a constituição de relações humanas, baseadas no diálogo e na troca de experiência e conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa possibilitou verificar os limites que delimitam a constituição de uma prática docente compartilhada no âmbito da Educação Infantil.

### **3 PARA REFLETIR: OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA**

O presente artigo teve por objetivo verificar as compreensões, potencialidades e desafios da docência compartilhada no âmbito da creche e pré-escola, com base nos dados da pesquisa (Silva, 2023). Os resultados apontaram divergências nas compreensões das profissionais diante dos contextos investigados.

Na creche, a docência compartilhada é compreendida pelas participantes como uma relação cuja composição é caracterizada pela *escuta* e pelo *diálogo*, favorecendo uma relação em que o *fazer juntos* é incorporado entre elas na ação docente. Além disso, a mencionaram como possibilidade formativa, já que, a partir dos diferentes saberes (Tardif, 2014) e trocas de experiências, as profissionais ressignificam suas próprias práticas.

Na pré-escola, as participantes apresentaram compreensões distintas: uma destacou a cooperação entre profissionais, enquanto a outra enfatizou a relação de trocas com as profissionais da mesma faixa etária de outros agrupamentos. Isso revela que, para essa participante, a concepção de docência está mais relacionada ao planejamento e execução de atividades do que à interação e trocas estabelecidas com a parceira de trabalho.

A respeito dos desafios relatados, um dado correspondente aos dois contextos investigados referem-se à composição heterogênea da docência, em que cargos, funções e cargas horárias distintas perpetuam práticas hierárquicas, dificultando a participação das auxiliares na documentação pedagógica. Para construir uma cultura de docência compartilhada, é necessário garantir condições estruturais, como espaço e tempo para a construção coletiva da documentação, políticas públicas que assegurem o trabalho compartilhado, e condições formativas que ampliem os processos de estudo e discussão nas redes, considerando as demandas e especificidades da docência nesta faixa etária.

Embora tenhamos identificado indícios de como a docência compartilhada se configura no contexto pesquisado, encontramos limites nas compreensões das participantes. A partir dos dados, constatou-se que a docência compartilhada pode se

constituir ou não, a depender da composição docente, da organização institucional e das concepções individuais das profissionais.

No contexto da creche, as especificidades da docência foram mais evidentes, pois havia convergência nas percepções das participantes. No entanto, apesar da adoção de uma perspectiva colaborativa entre as profissionais, elas não indicaram, em suas falas, que a prática da docência compartilhada possilita que as demais especificidades da docência sejam garantidas, já que, o trabalho colaborativo qualifica e endossa as relações *entre e com* as crianças, garantindo que os objetivos e princípios desta etapa da educação sejam assegurados.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: **Projeto de Cooperação Técnica para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, UFRGS, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dm/documents/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dm/documents/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.
- BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: Seminário Nacional: currículo em movimento, 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 fev. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 fev. 2024.
- BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 23, p. 01-20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230021>. Acesso em: 24 jan. 2024.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p.121-131, 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130/232>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 7 fev. 2024.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil**: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 271-286, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1360>. Acesso em: 7 fev. 2024.

DEMARTINI, Patricia. **Professoras de crianças pequeninhas**: um estudo sobre as especificidades dessa profissão. 2003. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2003. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86148>. Acesso em: 7 fev. 2024.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem especificidade da ação docente. 2011. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95578>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FURTADO, Martins Maria Anésia. **A organização da hora-atividade**: desafios, contradições e possibilidades da profissão docentes na educação infantil. 2020. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219505>. Acesso em: 7 fev. 2024.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche**: uma análise da produção científica recente. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130990>. Acesso em: 7 fev. 2024.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; MONACO, Grégory Lo. As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 134-154, 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/3351>. Acesso em: 02. jan. 2024.

HOYUELOS, Alfredo. Compartilhar o trabalho: a dupla educativa. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. 1.ed. São Paulo: Phorte Editora, 2019.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-positões**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 75-98, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644101>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ÒDENA, Pepa. **Infancia y escuela de 0 a 3 años**. Barcelona: Centro del publicaciones del MEC, Associocó de Mestres Rosa Sensat. 1995.

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**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-168.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1998. 262f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n.16, p. 27-34, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A função social das instituições de educação infantil.

**Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 5, n. 7, 2003. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/view/799>. Acesso em: 7 fev. 2024.

RODRIGUES, Silvia Maria Gasparini; SILVA, Nícolas Ferreira da; VARANI, Adriana. Docência compartilhada na Educação Infantil: construindo contrapontos no diálogo com a narrativa de uma experiência. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 726-749, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/view/73357/44580> Acesso em: 10 jan. 2024.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. 2008. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91437>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. 2014. 282f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135380>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SCHMITT, Rosinete Valdeci; ROCHA, Eloisa Acires Candal. A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: indícios para uma docência não linear. **Reunião Científica Regional da ANPED**: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, Curitiba, p. 24-27, 2016. Disponível em:

[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5\\_ROSINETE-VALDECI-SCHMITT-ELOISA-ACIRES-CANDAL-ROCHA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_ROSINETE-VALDECI-SCHMITT-ELOISA-ACIRES-CANDAL-ROCHA.pdf). Acesso em: 7 fev. 2024.

SILVA, Nathalia da; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Docência compartilhada na Educação Infantil: Potencialidades e desafios. **Zero-a-Seis**, v. 24, n. 46, p. 1208-1231, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/view/89638/51874> Acesso em: 30 out. 2022.

SILVA, Nathalia da. **Docência compartilhada na Educação Infantil**: Concepções, possibilidades e desafios das professoras de um Centro de Educação Infantil. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina

(Unoesc), Joaçaba, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 426-443, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/y6Mndr9brCyRzJRfKG49Qfb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2024.