

Práticas inovadoras na Educação Infantil: *análise a partir de um estado do conhecimento*

Innovative practices in Early Childhood Education:
analysis from a state of knowledge

Prácticas innovadoras en Educación Infantil:
análisis desde un estado de conocimiento

 **NATHALIA DA SILVA***

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba – SC, Brasil.

 **ANDRÉ HENRIQUE SCHNEEBERGER****

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba – SC, Brasil.

 **MARIA TERESA CERON TREVISOL*****

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba – SC, Brasil.

RESUMO: O artigo busca mapear e analisar a produção acadêmica e científica sobre a Inovação Pedagógica na Educação Infantil, entre 2017 e 2022. O embasamento teórico conta com Jaume Carbonell, entre outros/as autores/as. A metodologia foi organizada a partir de um estudo de revisão, do tipo *estado do conhecimento*, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Eletrônica Científica Online – SciELO. Dos 233 trabalhos encontrados, 19 compõem o *corpus* de análise, distribuídos em cinco categorias. Os resultados apontam inovações nas práticas pedagógicas, incluindo o uso de tecnologias e recursos digitais, práticas pedagógicas inclusivas e inovações na formação inicial de educadores/as. Conclui-se que, de modo geral, embora não explicitamente

* Mestra em Educação. Professora na Rede Municipal de Florianópolis. *E-mail:* <nathaliadasilva93@gmail.com>.

** Mestre em Educação. *E-mail:* <andre.s@unoesc.edu.br>.

*** Doutora em Psicologia. Professora da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. *E-mail:* <mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br>.

mencionada, a inovação está presente nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Inovação na Educação Infantil. Práticas pedagógicas inovadoras. Estado do conhecimento.

ABSTRACT: This article aims to map and analyze the academic and scientific production on Pedagogical Innovation in Early Childhood Education from 2017 to 2022. The theoretical framework is based on Jaume Carbonell, among other authors. The methodology was organized based on a review study, a state of knowledge one, which was carried out using CAPES' Catalog of Theses and Dissertations and its Periodicals Portal, and the Online Scientific Electronic Library – SciELO. Out of the 233 studies found, 19 of them make up the analysis corpus and were distributed in five categories. The results point to innovations in pedagogical practices, including the use of digital technologies and resources, inclusive pedagogical practices and innovations in the initial training of educators. It is concluded that, in general, although not explicitly mentioned, innovation is present in pedagogical practices in the context of Early Childhood Education.

Keywords: Innovation in Early Childhood Education. Innovative pedagogical practices. State of knowledge.

RESUMEN: El artículo mapea y analiza la producción académica y científica sobre Innovación Pedagógica en Educación Infantil, entre 2017 y 2022. La base teórica incluye a Jaume Carbonell, entre otros/as autores/as. La metodología se organizó a partir de un estudio de revisión, del tipo estado del conocimiento, realizado en el Catálogo de Tesis y Disertaciones y en el Portal de Revistas Periódicos de la CAPES y en la Biblioteca Científica Electrónica en Línea – SciELO. De los 233 trabajos encontrados, 19 conforman el corpus de análisis, distribuidos en cinco categorías. Los resultados apuntan a innovaciones en las prácticas pedagógicas, incluido el uso de tecnologías y recursos digitales, prácticas pedagógicas inclusivas e innovaciones en la formación inicial de los educadores. Se concluye que, en general, aunque no se mencione explícitamente, la innovación está presente en las prácticas pedagógicas en el contexto de la Educación Infantil.

Palabras clave: Innovación en Educación Infantil. Prácticas pedagógicas innovadoras. Estado de conocimiento.

Introdução

Este artigo foi organizado a partir de estudos e discussões desencadeadas no decorrer do componente curricular *Ensino, Aprendizagem e Práticas Pedagógicas*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, que impulsionaram a um estudo de revisão, modalidade *estado do conhecimento*, envolvendo a *inovação pedagógica*. Ainda que a temática não seja recente, continua desafiando a escola e as diferentes instituições educativas, tanto no que se refere aos significados atribuídos, quanto a sua implementação prática. Neste artigo, o foco das análises e discussões se voltará à inovação no contexto da Educação Infantil – EI.

Em virtude da pandemia da Covid-19, as discussões sobre a utilização das tecnologias na educação assumiram um lugar de destaque, como também as relações entre práticas pedagógicas inovadoras e o uso de recursos tecnológicos. Nesse contexto, faz-se necessário compreender os sentidos atribuídos ao conceito de inovação na educação, que, para Jaume Carbonell é:

um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

Ou seja, inovações como mudanças na forma de pensar o planejamento, a execução das práticas pedagógicas e os recursos para desenvolvê-las; e também em relação ao lugar do/da professor/a, da criança e da comunidade escolar. Carbonell (2002) destaca igualmente os componentes e objetivos do processo de inovações educativas.

Desse modo, nos direcionando para a EI, verificamos que o termo *inovação* está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI – DCNEI, que asseguram que o currículo equilibre continuidade e inovação nas atividades. A ausência desse termo em outros documentos¹ possivelmente se justifica pela ideia, dada pelo senso comum, de tecnologia e recursos digitais como único meio de inovar. Porém, como verificamos em Carbonell (2002) e em consonância, também, com Fiorese e Trevisol (2021), o termo ultrapassa esse senso comum, já que “[...] é a estratégia pedagógica que torna a prática inovadora, não os aparatos tecnológicos empregados, que podem ser ou não utilizados” (FIORESE; TREVISOL, 2021, p. 133).

Voltando aos documentos, vale ressaltar a finalidade da primeira etapa da Educação para relacioná-la com as práticas que ali ocorrem. De acordo com Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, é atribuído à EI “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Assim,

considerando as especificidades do fazer docente na EI, as práticas pedagógicas devem ser pautadas por propostas que contemplem os eixos suleadores²: as interações e a brincadeira. Conforme o Parecer CNE/CEB 20/2009:

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 9).

O parecer aponta arranjos e condições para a organização do currículo nas instituições de EI e o entendimento de que essa organização deve garantir às crianças “seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de EI devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar” (BRASIL, 2009, p. 14). Além disso:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2009, p. 15).

Considerando que o termo inovação não está presente em grande parte dos documentos suleadores da EI (assim como sugere-se que as práticas pedagógicas se baseiem nos eixos interações e a brincadeira), nos questionamos: é possível pensar em inovação na EI? Como e de que forma as práticas pedagógicas inovadoras podem ser desenvolvidas na EI? A produção acadêmica e científica contribui nessa discussão? Essas práticas pedagógicas inovadoras se sustentam nos eixos suleadores? Como está inserida a inovação na EI?

Assim, este artigo tem como objetivo mapear e analisar o que a produção acadêmica evidencia em relação à inovação pedagógica na EI entre os anos de 2017 e 2022 e que contribuições essas produções oportunizam à discussão.

Metodologia

A fim de realizarmos o levantamento das produções científicas sobre inovação pedagógica na EI no Brasil, nos baseamos em Marília Morosini, Pricila Kohls-Santos e Zoraia Bittencourt (2021) para a construção do estado do conhecimento – EC sobre o tema em artigos, teses e dissertações do período 2017 a 2022. Justificamos o recorte temporal pela

seleção das publicações mais recentes. Para Marília Morosini e Cleoni Maria Barboza Fernandes, o EC “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo” (MOROSINI & FERNANDES, 2014, p. 155).

Para a coleta dos dados, definimos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Eletrônica Científica Online – SciELO. As palavras-chave utilizadas para a realização das buscas nesses repositórios foram: *Práticas pedagógicas inovadoras AND Educação Infantil*; *Educação Infantil AND Inovação pedagógica*; *Educação Infantil AND Ações pedagógicas inovadoras*; e *Inovação AND Educação Infantil*.

Na plataforma SciELO não houve a identificação de artigos que contribuíssem com o objetivo deste texto, assim, a análise e as discussões sobre produções acadêmicas e científicas se concentraram nas demais bases de dados. Como critérios de inclusão, destacamos: presença das palavras-chave *educação infantil* e/ou *inovação* em títulos, resumos e, no caso das dissertações e teses, nos projetos e/ou linhas de pesquisa; artigos publicados, dissertações e teses defendidas entre 2017 e 2022; trabalhos publicados ou defendidos no Brasil. Como critérios de exclusão: não referência à inovação pedagógica na EI; publicações anteriores à 2017; e desenvolvimento de outros temas.

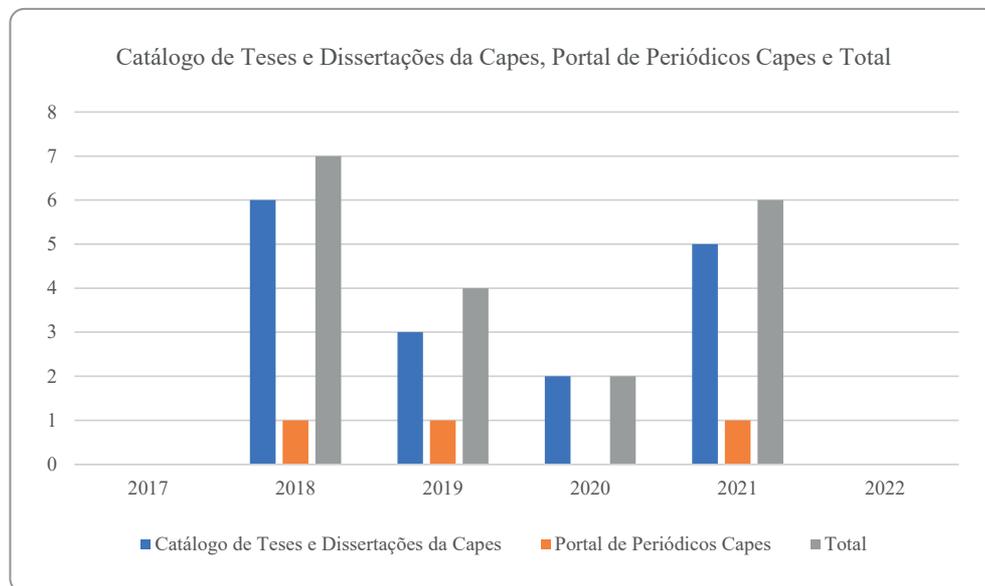
A criação das categorias se deu a partir das similaridades entre os temas pesquisados. Na última etapa, o objetivo foi avançar no conhecimento já estabelecido sobre a temática. Nos resultados e na conclusão apresentaremos nossas proposições para a ampliação de futuros estudos.

Resultados

Selecionadas as publicações que compõem o *corpus* de análise, obtivemos um total de 19 publicações, entre dissertações, teses e artigos. Observa-se no Gráfico 1 a distribuição das publicações por repositório, ano de defesa (para dissertações e teses) ou publicação (artigos).

A maioria dos títulos concentra-se no ano de 2018, sete títulos, sendo seis encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e um no Portal de Periódicos da CAPES, seguido do ano de 2021, com seis títulos, sendo cinco encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e um no Portal de Periódicos da CAPES. Na sequência, quatro em 2019, sendo que três títulos foram encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações e um no Portal de Periódicos da CAPES. Por fim, dois em 2020, ambos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Não encontramos publicações dos anos 2017 e 2022 nos repositórios.

Gráfico 1 - Distribuição das publicações por repositório e por ano de defesa ou publicação



Fonte: os/as autores/as, 2022.

Em relação à distribuição das publicações por nível (dissertação, tese ou artigo), evidenciamos que as dissertações se sobrepõem aos outros níveis (15 títulos), seguidas de três artigos e uma tese. Com a finalidade de esmiuçar e caracterizar ainda mais o perfil do presente tema, afinamos as informações geograficamente, desde a região do país até a origem das produções científicas, apresentando os estados e IES nos quais foram defendidas, assim como as revistas nas quais os artigos foram publicados.

O Sul é a região que apresenta a maior quantidade de trabalhos, com seis resultados. A única tese encontrada provém da região Nordeste. Refinando a distribuição das dissertações e da tese ao nível estadual, aferimos que, por mais que a região Sul apresente um maior número de produções científicas, o estado de São Paulo apresenta a maior concentração de dissertações, totalizando quatro. Quanto à tese, foi defendida no estado do Ceará. No que diz respeito à distribuição das dissertações e da tese por IES, constatamos que a Universidade Federal de Rondônia – UNIR apresenta a maior quantidade de trabalhos, somando três dissertações. A Universidade Estadual do Ceará – UECE apresentou uma tese. No que diz respeito aos três artigos, verificamos que foram publicados em anos e revistas diferentes: em 2018, na *Revista Zero-a-seis*, em 2019, na revista *Teoria e Prática da Educação* e em 2021, na revista *Periferia*. A partir das similaridades entre as temáticas dos trabalhos, elencamos cinco categorias, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Distribuição das publicações por categorias

Categorias	Autores/as	Quantidade
Indicações de inovações pedagógicas	(ALMINHANA, 2018); (ALVES, 2018); (ANTUNES, 2018); (SILVA, 2018); (CUNHA, 2019); (PAES, 2021); (WOJCIECHOWSKI, 2021).	7
Tecnologias e recursos digitais como práticas pedagógicas inovadoras	(CAMARGO, 2018); (FERNANDES, 2020); (SANTOS, 2020); (LOBO & BARWALDT, 2021); (CASAGRANDE, 2021).	5
Práticas pedagógicas inovadoras inclusivas	(LIMA, 2018); (SANTOS, 2019); (MAGAIESKI, 2021).	3
Práticas pedagógicas inovadoras	(BARBOSA, 2019); (SENA, 2021).	2
A inovação na formação inicial	(DRUMOND, 2018); (RABELO, 2019).	2

Fonte: os/as autores/as, 2022.

Na sequência apresentaremos, por categorias, as descrições e análises qualitativas das dissertações, da tese e dos artigos.

Indicações de inovações pedagógicas

Sete trabalhos compõem essa categoria. Nela, apresentamos indicações de práticas pedagógicas inovadoras, mas cabe ressaltar que não há a descrição efetiva de uma prática, mas de possibilidades pedagógicas inovadoras, visto que “A inovação procura estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe” (CARBONELL, 2002, p. 21).

Iniciamos com Diogo Antunes (2018), que buscou verificar as estratégias de formação humana, os valores e o papel social que constituem as escolas infantis emergentes na região de Porto Alegre. Para o autor, a palavra *emergente* tornou-se mais adequada que o termo *inovador*, por compreender que as escolas emergentes têm como características a “Complexidade, Transdisciplinaridade, Multidimensionalidade, interação no processo de construção do conhecimento e ética” (ANTUNES, 2018, p. 136). O autor verificou que as práticas das escolas infantis pesquisadas se sustentam em valores embasados na filosofia neo-humanista, vinculados na busca por desenvolvimento espiritual, respeito, não violência, solidariedade, entre outros. As atividades são organizadas por projetos que agregam indicativos e necessidades das crianças, valores e elementos fundamentais de sua faixa etária. Antunes anuncia o reconhecimento da escola emergente como um local

de reinvenção perante a realidade em que estamos inseridos/as. Uma escola emergente tem potencial transformador.

Gisele Alves (2018), ao questionar como a escuta da comunidade escolar pode colaborar na melhoria do processo educativo, tendo como foco práticas inovadoras, compilou ideias e reflexões que serviram para pensar sobre as possíveis inovações na etapa da EI. Apontou o diálogo como elemento importante para diminuir a distância que por vezes existe no ambiente escolar, reforçando que “a construção de novos caminhos não pode ser uma empreitada individual; ela exige trabalho e comprometimento coletivo” (ALVES, 2018, p. 126). Salieta que a comunicação é uma das principais ferramentas de mudança na educação e menciona a importância de continuar desenvolvendo grupos de estudos e discussões com a comunidade escolar, vislumbrando a cultura participativa na escola.

A dissertação de Alua Wojciechowski (2021), com método de análise conceitual, baseada no conceito de *fantasia* de Gianni Rodari, pretendeu “trazer novas possibilidades de enxergá-lo pedagogicamente na escola da infância” (WOJCIECHOWSKI, 2021, p. 65). A autora aponta três perspectivas para pensar este conceito: fantasia como função da experiência; fantasia como instrumento do ato criativo; e fantasia como estranhamento, que possibilitaram pensar as implicações pedagógicas para a escola da infância, sendo possíveis potencializadoras e transformadoras das práticas pedagógicas. A experiência é entendida como ingrediente importante para a construção de “novos mundos de fantasia, novos mundos possíveis, como ferramentas potentes para conhecer e conhecer-se” (WOJCIECHOWSKI, 2021, p. 70). Ou seja, a escola da infância se manifesta como espaço privilegiado para a elaboração de si e do mundo que nos rodeia. Por fim, a autora menciona que a pesquisa possibilitou a compreensão do conceito de fantasia que permeia a obra rodariana, bem como semeou ideias e reflexões para que a “fantasia se faça cada vez mais intensa e presente nas escolas da infância até às universidades” (WOJCIECHOWSKI, 2021, p. 94).

O trabalho de Clarissa Alminhana (2018) objetivou verificar as relações entre inovação educacional e práticas ecológicas experienciadas nas escolas pertencentes ao Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica. Ao buscar de que forma as práticas ecológicas se vinculam à ideia de inovação nas instituições, verificou a importância de compreender também de que forma o conceito de inovação, assimilado ao contexto corporativo, tecnológico e industrial, está atrelado à educação. A partir da interface dos conceitos de inovação, educação e ecologia, a autora categorizou as escolas pesquisadas em três grupos de análises: Ecologia curricular, Pedagogia ambientalizada e Relações ecológicas. Concluiu que, por estarem no Mapa de Inovação e Criatividade, todas as escolas mantinham projetos relacionados à questão ambiental em suas organizações curriculares, no entanto, a organização dessas práticas variava de acordo com as subjetividades e a realidade de cada espaço. Assim, arte, cultura e cidadania se mostraram interligadas às lógicas ecológicas. “Os caminhos inovadores [apontados], dentro do ponto de vista ecológico que

defendemos, levam, portanto, ao entendimento do novo enquanto ruptura criativa, como um terreno fértil em que a educação e a vida são semeadas” (ALMINHANA, 2018, p. 87). Percebe-se a importância dada à interdisciplinaridade.

Helen Silva (2018) investigou em que medida as práticas pedagógicas das professoras de EI respeitam as infâncias do campo, além de refletir sobre possíveis ampliações e a construção de outras propostas para essa modalidade. Verificou que as professoras estavam dispostas e abertas para pensar e rever suas práticas pedagógicas e apontou a formação em serviço, desenvolvida em longo prazo, como elemento fundamental para a efetivação dessas mudanças: “a formação deve ser a que possibilite a reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, corroborando com a afirmativa de que a escola inovadora é aquela que tem a força de se pensar a partir de si própria” (ALARCÃO, 2001, p. 19 *apud* SILVA, 2018, p. 60). Nesse sentido, menciona o valor de reconhecer o contexto da escola do campo e os/as sujeitos/as que ali estão inseridos/as, considerando o protagonismo infantil, além do contexto cultural e da identidade ao planejar práticas pedagógicas, valorizando a subjetividade e a integralidade das crianças do campo como produtoras ativas de cultura.

O objetivo da dissertação de Niágara Cunha (2019) foi compreender como o tema saúde se apresenta nos processos de formação humana na EI do município de Sobral/CE. Apesar dos avanços legais e científicos que a EI conquistou, a pesquisa de Cunha revela que o cotidiano da EI continua marcado por práticas que reduzem e desvalorizam seu propósito, em vez de emancipá-lo. Conforme a autora, os traços higienistas que ainda demarcam o fazer docente, sobretudo o ensino da saúde na EI, só serão rompidos a partir de um novo olhar, novas ideias e, conseqüentemente, práticas contrárias ao higienismo. A autora aponta a importância da difusão da temática da saúde nas formações, na construção de currículos e nos documentos balizadores, a fim de “elevamos o ensino de saúde na EI para o nível de aprofundamento necessário, substanciado no aporte de um conhecimento socialmente construído e historicamente determinado” (CUNHA, 2019, p. 180).

A pesquisa de Lígia Paes (2021) objetivou elaborar uma proposição pedagógica da lógica formal à dialética para EI com crianças em idade pré-escolar. A autora verificou que “a lógica formal e a dialética podem ser desenvolvidas de forma crescente, superando o empirismo inicial (formal, abstrato), convergindo para o conhecimento cada vez mais verdadeiro e prático (dialético, concreto)” (PAES, 2021, p. 115). As relações constituídas nesse viés oportunizam “a formação de ideias, julgamentos e raciocínios que promovam o conhecimento da realidade metodicamente por meio de experiências pessoais imediatas para a sua compreensão lógica” (PAES, 2021, p. 92). Paes menciona a possibilidade de aplicação da proposição pedagógica na EI para contribuir na formação das crianças; aponta como ideal a criação de um espaço compartilhado, onde professores/as possam socializar suas vivências e apresentar novas propostas, na perspectiva mencionada; e sinaliza a importância de mudanças curriculares e a esperança de que a lógica dialética seja inserida como tema transversal.

Como não houve efetivação de uma prática pedagógica nos trabalhos, verificamos que, em sua maioria, apontaram as necessárias mudanças nos currículos da EI. Desse modo, evidenciam que a inovação pedagógica possui um potencial transformador, mas insistem na necessidade de que essas mudanças estejam presentes nos currículos. Por fim, a ruptura da lógica organizativa do modelo tradicional, compreendida por Carbonell (2002) como um “quadrilátero inalterável formado por professor, uma disciplina, uma classe e uma aula” (CARBONELL, 2022, p. 88) se mostrou evidente nesta categoria. Ao contrário do modelo tradicional, as pesquisas vêm ao encontro de pedagogias inovadoras que “[...] tratam de construir e adaptar o espaço - tarefa na qual se busca a participação dos alunos - com critérios flexíveis que facilitem a comunicação, o trabalho cooperativo e a investigação [do entorno]” (CARBONELL, 2002, p. 88). Ou seja, nas problematizações de conceitos e até mesmo das novas possibilidades de escola (como um todo), as pesquisas apontaram a existência de inovações na EI.

Práticas pedagógicas inovadoras

Nesta categoria estão incluídas duas dissertações que contam especificamente com aplicações de práticas pedagógicas inovadoras. A de Cristina Barbosa (2019) ressalta que o desenvolvimento do pensamento científico é possível e deve ser privilegiado no cotidiano da EI, já que nessa etapa da educação as crianças demonstram estar abertas às proposições. Ao longo das atividades que propôs no decorrer do estudo, observou que o trabalho em grupo se tornou aliado nas resoluções de problemas. A postura do/da professor/a como mediador/a e problematizador/a foi fundamental para o desenvolvimento do pensamento científico das crianças, assim como um espaço planejado, organizado e acolhedor, que favorece a sensação de liberdade das crianças, para que se sintam livres, perguntando e elaborando suas hipóteses.

Já o objetivo da dissertação de Dalila Sena (2021) foi:

sistematizar ações de intervenção-ação com crianças sobre o papel que o corpo ocupa na educação infantil, assim como, identificar as relações que se estabelecem com os objetos, espaço, professora e outras crianças levando em consideração as diversas possibilidades de expressão relacionadas ao campo de movimentos (SENA, 2021, p. 19).

A autora verificou que o espaço espontâneo da interação entre crianças se faz necessário no contexto da EI, pois nesses momentos é que as crianças se expressam através do corpo. Nesse sentido, alerta que: “Se estivermos o tempo todo no controle, tentaremos homogeneizar as crianças para que todas elas façam a mesma atividade e do mesmo jeito” (SENA, 2021, p. 100). Constatou que o jogo espontâneo se tornou um meio para identificar as condições das crianças em relação a desafios e propostas futuras. A pesquisa também possibilitou o aperfeiçoamento da observação, bem como a autopercepção da

sua prática docente, que outrora pendia para ações nas quais o controle sobre os corpos das crianças era preponderante, em detrimento de experiências e explorações das brincadeiras e suas manifestações corporais.

A respeito da relação das crianças com os elementos que constituíram a intervenção-ação, Sena verificou que as crianças usufruíram do espaço manifestando suas expressões corporais para explorar; foram mediadoras nas interações estabelecidas entre a professora-pesquisadora e seus pares; e também compuseram brincadeiras de faz de conta. A respeito das pessoas adultas, inicialmente houve uma relação de dependência que, a posteriori, foi substituída por uma relação de autonomia. As relações das crianças entre si foram se constituindo de diferentes formas: inicialmente focaram a atenção nos objetos, depois as interações foram mediadas pelo faz de conta e, finalmente, agiram de modo mais espontâneo, ampliando as relações com seus pares, interagindo com o espaço e os objetos. Sena conclui atribuindo a necessidade de criarmos e trilharmos caminhos que possibilitem a educação na perspectiva da inovação, de modo a valorizar o protagonismo das crianças, incentivando sua autonomia. Opondo-se ao “modelo tradicional que implica no controle dos corpos, dos sentimentos, pulsações de vida em prol de uma educação que seja significativa para a criança” (SENA, 2021, p. 103). Enquanto professora e pesquisadora, a autora percebeu sua prática mais qualificada ao refletir sobre o controle dos corpos, substituindo-o pelo protagonismo e pela autonomia das crianças. Ou seja, as práticas apontadas na pesquisa corroboram a ideia de que “A inovação procura estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe” (CARBONELL, 2002, p. 21), beneficiando tanto a prática quanto a constante reflexão sobre o fazer pedagógico.

Concluimos esta categoria observando que as práticas pedagógicas inovadoras podem ser concretizadas por educadores/as da EI em diferentes áreas do conhecimento (ciências e artes, como no caso das dissertações analisadas). As pesquisas desta categoria convergem na compreensão de que as práticas pedagógicas inovadoras afloram “desejos, inquietações e interesses ocultos – ou que habitualmente passam despercebidos – nos alunos” (CARBONELL, 2002, p. 21).

Práticas pedagógicas inovadoras inclusivas

As três pesquisas que compõem esta categoria se dedicaram a investigação e análise do coensino e do ensino colaborativo – EC, bem como as estratégias pedagógicas para a inclusão de crianças público-alvo da educação especial em instituições de EI.

Kelly Santos (2019) revela escassez na literatura científica a respeito do coensino como prática de apoio à inclusão escolar, especialmente no âmbito da EI. Como um dos resultados, aponta que a prática contribuiu para que os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial – PAEE participassem das atividades previstas no currículo escolar, em sala de aula comum – logo, saindo de situação de exclusão. O envolvimento de todos/as

os/as agentes escolares, em especial, da gestão escolar, foi mencionado como necessário para que as parcerias colaborativas ocorressem.

Valéria Magaieski (2021) verificou que o ensino colaborativo remoto se mostrou como uma alternativa relevante para a inclusão da criança com deficiência intelectual na EI. Constatou que, mesmo em meio à pandemia, a participação da família nas intervenções, o envolvimento da coordenadora pedagógica, a parceria colaborativa entre ensino regular e AEE, a obtenção de progressos da turma, a inclusão, o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual e a efetivação da proposta destacaram-se como possibilidades para que o ensino colaborativo remoto ocorresse. Quanto aos desafios apontados para o desenvolvimento da pesquisa e a prática do ensino colaborativo remoto, referem-se a restrições impostas pela pandemia, falta de apoio da gestão, baixa devolutiva pelas famílias das atividades sugeridas às crianças PAEE e resistência por parte da professora da sala comum para envolver a professora da educação especial/pesquisadora nas atividades que envolviam a turma. Por outro lado, Magaieski verificou que o ensino colaborativo remoto contribuiu no desenvolvimento das aprendizagens de todas as crianças da turma e, principalmente, nos avanços e nas permanências da criança com deficiência intelectual. Nesse sentido, a autora compreende o processo de inclusão em uma perspectiva que “só faz sentido se esta contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno proporcionando a ele condições que melhorem as suas aprendizagens” (MAGAIESKI, 2021, p. 138), contrapondo-se à ideia da inclusão como mera socialização.

Máisa Lima (2018) investigou as estratégias no contexto escolar para superar a “inclusão oculta”. Através da escuta e da aproximação com os/as profissionais, constatou que “conhecer o aluno e sua família; e, também, busca por informações por meio de diálogos com pares, buscas literárias e curso na área” (LIMA, 2018, p. 105) são estratégias e experiências utilizadas para uma inclusão efetiva. Além disso, a adaptação de atividades e trabalho envolvendo o grupo de crianças para proporcionar a socialização foram mencionados como estratégias para a inclusão. Logo, profissionais comprometidos/as com ações pedagógicas que perspectivam uma educação inclusiva “transformam suas práticas tanto para se adequarem a novos tempos quanto para propor inovadoras abordagens” (LIMA, 2018, p. 105). Por fim, a autora evidencia aspectos coletivos importantes para o processo de inclusão de crianças com deficiência múltipla: a aproximação e o envolvimento da família, a adaptação curricular, o processo de socialização e o trabalho coletivo na escola.

A partir da análise das pesquisas aqui apresentadas, verificamos a importância da relação e a contribuição da família como aspectos recorrentes. O trabalho em conjunto dos/das profissionais também foi mencionado como importante elemento para o processo de inclusão. Nesse sentido, como aponta Carbonell, “A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, [...] para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade” (CARBONELL, 2002, p. 21). Desse modo, a inovação foi favorecida pela presença e pela atuação dos/das profissionais com atitudes e práticas

movidas por melhorias, favorecendo o compartilhamento de saberes e a inclusão das crianças PAEE, bem como as demais. Para Carbonell:

A inovação, de maneira geral, enraíza-se onde existe uma equipe docente forte e estável com uma atitude aberta à mudança e com a vontade de compartilhar objetivos para a melhoria ou a transformação da escola; e/ou, complementarmente, pessoas especialmente ativas dentro da equipe que dinamizam o processo inovador. Este é favorecido à medida que os diversos agentes da comunidade educativa mostram certo grau de aceitação e cumplicidade, compartilhando ideias e projetos comuns em que podem envolver-se (CARBONELL, 2002, p. 31).

Concluimos que todos os trabalhos se preocuparam em verificar as contribuições e estratégias possíveis para a inclusão de crianças PAEE no contexto da EI. Assim, perspectivam uma inclusão que ultrapasse a *inclusão oculta* e a mera socialização. Para isso, faz-se necessária uma atuação conjunta entre toda a comunidade escolar.

Tecnologias e recursos digitais como práticas pedagógicas inovadoras

As quatro dissertações e o artigo que compõem essa categoria tratam do uso de tecnologia, recursos digitais ou cultura digital no contexto da EI. Ana Flávia Camargo (2018), ao investigar como as educadoras reconhecem o uso de diferentes tecnologias em suas práticas pedagógicas e como as transformam em potencializadoras do desenvolvimento infantil, verificou que as tecnologias digitais estão presentes em seus planejamentos e, portanto, nas práticas pedagógicas. No entanto, alerta que:

é preciso rever o protagonismo das tecnologias digitais, a televisão como opção para um momento de acalmar os bebês e repensar a utilidade do aparelho celular em sala junto aos pequenos, que devido ser uma idade que exige muita atenção das educadoras para que não aconteça acidentes dentro da creche (CAMARGO, 2018, p. 162).

Camargo verificou que a formação para o uso das tecnologias no contexto da creche foi mencionada como necessária. Mesmo que a tecnologia tenha sido apontada como presente nas práticas pedagógicas das professoras, por vezes ela está disposta de forma invisível na reflexão da prática pedagógica, pois de certo modo, a utilizam sem objetivar o desenvolvimento integral, mas como ferramentas de acesso a propostas e adaptações de possíveis práticas.

Alessandra Fernandes (2020) buscou identificar como a cultura digital e o desenvolvimento integral das crianças são abordados nas práticas pedagógicas de professores/as da EI. Nesse sentido, verificou que a cultura digital necessita ser compreendida para ser efetivamente trabalhada no contexto da EI. Menciona a importância de um projeto pedagógico que viabilize conhecimentos voltados à inclusão das mídias e da cultura digital no

planejamento pedagógico. A formação continuada é apontada como um meio importante para que os/as profissionais se sintam capacitados/as para aprender e ensinar em tempos de cultura digital. Em entrevistas, professores/as informaram que utilizam os recursos existentes para incluir as crianças na cultura digital, seja com vídeos em *smart TVs* ou utilizando os notebooks disponíveis. O diálogo também revelou que os/as professores/as compreendem que a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs favorece a aprendizagem das crianças, bem como contribui para a interação entre elas, professores/as e escola. A compreensão dos/das professores/as acerca da inserção da cultura digital no desenvolvimento integral das crianças foi unânime, com algumas ressalvas: necessidade do uso das tecnologias com orientação pedagógica e mediação do/da professor/a; e uso dos recursos digitais com limites, associado aos objetivos da aula. As pesquisas a respeito da cultura digital no contexto da EI são incipientes, necessitando de mais investigações, pois está presente em grande parte das escolas, diferentemente da realidade do centro de EI pesquisado. Como proposição do estudo, Fernandes recomenda pesquisas que considerem a participação das crianças como sujeitos/as fundamentais para a verificação do uso das TDICs em sala e no seu cotidiano.

Na mesma direção, Sheila Santos (2020) buscou compreender como as crianças inseridas no contexto escolar da creche se relacionam e interagem com as tecnologias. A autora recomenda a necessidade de se ouvir as crianças na utilização dessas tecnologias na creche, pois:

a partir destas experiências vividas pela criança, o professor precisa repensar uma nova forma de conceber a sua prática pedagógica para que possa estar presente o uso destes artefatos e que perpassasse por uma ação de legitimação da fala desta criança que não pode e nem deve mais ser cerceada (SANTOS, 2020, p. 148).

É necessário conhecer o potencial das tecnologias para utilizá-las em atividades facilitadoras na construção de saberes para as crianças. Por isso, a autora sugere a formação tecnológica dos/das profissionais que atuarão nas creches.

Thaís Casagrande (2021) investigou de que forma professoras utilizavam os recursos digitais e tecnológicos na elaboração de atividades de leitura e contação de histórias no ensino remoto. A partir da fala de uma professora entrevistada, Casagrande evidencia que em 2020, ano atípico para a educação em virtude da pandemia da Covid-19, houve a necessidade de inovar e reinventar a profissão docente. Ou seja, “saberes que não vieram da formação acadêmica, mas sim das inquietações oriundas do ensino remoto” (CASAGRANDE, 2021, p. 85). A autora pontua que o uso de “alguns softwares e recursos digitais tornaram-se recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas referentes à leitura e contação de histórias, para se ministrarem aulas em contexto remoto” (CASAGRANDE, 2021, p. 89).

Por fim, ressalta:

que a expansão do uso das tecnologias digitais envolvendo as plataformas de educação, softwares e outros materiais do meio digital podem fazer parte do cotidiano de qualquer instituição de ensino, desde que haja estruturas, professores e estudantes habilitados, comprometidos com o uso crítico e reflexivo de tais tecnologias (CASAGRANDE, 2021, p. 89).

Deisiré Lobo e Regina Barwaldt (2021) realizaram uma revisão sistemática das experiências docentes e dos projetos educacionais pautados nas tecnologias digitais e imersivas, verificando que nenhuma pesquisa se direcionava ao contexto da EI, mas ao público dos ensinos fundamental, médio e licenciaturas em geral. As práticas inovadoras na EI com uso de tecnologias imersivas não se destacavam entre os trabalhos selecionados pelo *Google Acadêmico*, por isso as autoras sugerem uma investigação focada na escuta dos/das profissionais que atuam nessa etapa da educação para compreender a baixa representatividade de relatos sobre práticas pedagógicas inovadoras na EI.

Os trabalhos desta categoria evidenciaram a incipiência de pesquisas sobre o uso das tecnologias na EI. Casagrande (2021) e Santos (2020) concordam com o seu uso crítico e reflexivo, como facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem. Fernandes (2020) e Santos (2020) sugerem a escuta das crianças para adequar seu uso em práticas pedagógicas, dialogando com suas vivências. E Camargo (2018) e Fernandes (2020) apontam, com ressalvas, o uso reflexivo de tecnologias como potencializadoras do desenvolvimento integral das crianças. Todas as pesquisas convergem na compreensão de que os/as professores/as necessitam de formação específica para o uso das tecnologias no contexto da EI. Para Carbonell (2002):

A maior superação e renovação acelerada do conhecimento brindam com sólidos argumentos a favor de uma formação ao longo de toda a vida. A reciclagem e a formação, entendidos já não como uma simples atualização, mas como uma porta de acesso a outros tipos de linguagem, conhecimentos e oportunidades, são uma necessidade objetiva na nova dinâmica cultural, tecnológica e sociolaborativa da era da informação (CARBONELL, 2002, p. 59).

Como consequência dessa formação, pode haver a construção de projetos pedagógicos que contemplem conhecimentos sobre a inclusão das mídias e da cultura digital no planejamento pedagógico. Isto é, o uso das tecnologias como “inovação que não se volte para o acessório e as aparências, mas que mergulhe nas coisas importantes de uma nova formação compreensiva e integral” (CARBONELL, 2002, p. 20).

A inovação na formação inicial

Dois artigos compõem a categoria que trata da inovação na formação inicial de docentes, mais especificamente no estágio. O artigo de Viviane Drumond (2018) teve como objetivo discutir a formação de professores/as da EI nos cursos de pedagogia e a contribuição da arte como elemento importante para a construção de uma pedagogia da

infância. A autora verificou a incipiência de conhecimentos sobre o trabalho docente com as crianças pequenas no currículo dos cursos de pedagogia, apontando a necessidade de ampliar discussões a respeito das especificidades dessa etapa da educação, bem como a reorganização de seus projetos pedagógicos curriculares. Destaca o resgate da arte como elemento constitutivo de uma pedagogia da infância, na qual as crianças “possam brincar, descobrir, inventar, criar; e produzir as culturas infantis” (DRUMOND, 2018, p. 299), rompendo práticas adultocêntricas e de antecipação escolar. Desse modo, compreende o estágio como momento privilegiado na formação inicial, pois aproxima estudantes do contexto em que vão se relacionar não só com crianças, mas com todos os elementos que compõem o cotidiano da EI. O estágio favorece a reflexão, a *inovação pedagógica*, e:

discutir uma “nova” formação significa que os conteúdos dessa formação devem ser *revistos*, de modo a garantir aos(às) futuros(as) profissionais a aquisição de referências para atuar na docência com crianças pequenas e isso impõe a definição de *novos* currículos de formação, que contemplem, além dos conhecimentos teóricos e da pesquisa empírica, as informações em contexto real, a observação nas creches e nas pré-escolas (DRUMOND, 2018, p. 295, grifo nosso).

O objetivo do artigo de Amanda Rabelo (2019) foi:

Captar as percepções dos docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação da teoria com a prática, especialmente vivenciada com a recepção de estagiários, incentivando inovações nas práticas escolares, bem como contribuindo para as locais (RABELO, 2019, p. 183).

Na concepção dos/das 74 docentes entrevistados/as por Rabelo, 52% revelaram que tanto a prática quanto a teoria são importantes para a prática pedagógica, enquanto 18% descreveram a prática como mais importante e 30% afirmaram que a teoria é mais importante. Para a autora, o debate é fundamental para que não se caia no entendimento tecnicista da prática, ou seja, a teoria considerada mais importante do que a prática; e tampouco para que não se caia no praticismo, entendendo a prática como superior à teoria, que tende “à imitação, perpetuação das práticas existentes e uma negação das inovações, que pode gerar uma manutenção do *status quo*, desatualização e, conseqüentemente, uma prática sem resultados” (RABELO, 2019, p. 196). Questionados/as sobre o que esperavam dos/das estagiários/as, a autora chegou nas seguintes afirmações dos/das docentes: “um auxiliar com os alunos (individualmente ou com o grupo); alguém que possa trazer inovações; ou alguém que possa realizar algumas tarefas (correções, tirar cópias, fazer substituição)” (RABELO, 2019, p. 198). Sobre isso, conclui:

Neste sentido, incentivamos que os estagiários se coloquem sempre a disposição dos professores para ajudar, principalmente com os alunos (mais com o grupo, mas se preciso também individualmente) no cotidiano em sala de aula; conhecendo os planejamentos e realizando tarefas inovadoras dentro deste planejamento, com o aval do docente da turma (RABELO, 2019, p. 198).

Ambos os artigos dizem respeito ao estágio curricular supervisionado. Percebemos que Drumond (2018) propõe uma mudança curricular nos cursos de Pedagogia, diferenciando as especificidades dos percursos formativos para professores/as de creche, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental. Como consequência, o estágio se tornaria um espaço privilegiado de aproximação do/a graduando/a com sua futura realidade profissional, possibilitando novas práticas. Já na pesquisa de Rabelo (2019), a demanda por inovação partiu dos/das professores/as participantes da pesquisa, requerendo dos/das estagiários/as (ainda em formação) propostas de práticas pedagógicas inovadoras.

Considerações finais

Neste artigo nos propusemos a um estudo de revisão, do tipo estado do conhecimento. Analisando a produção acadêmica e científica sobre a inovação pedagógica na EI, verificamos *o que e como* artigos, dissertações e teses do período entre 2017 e 2022 têm tratado essa discussão. Considerando os questionamentos que direcionaram este texto – particularmente se é possível pensar em inovação na EI, a partir do ensino colaborativo, análise das produções, organização das categorias – compreendemos que inovar implica, inicialmente, a decisão de mudança sobre o planejamento e a organização do espaço, visando a manifestação das crianças, de diferentes formas; como também a prática pedagógica com intencionalidade inovadora.

A partir das categorias analisadas, verificamos que, mesmo sem relatos sobre práticas pedagógicas inovadoras, algumas das produções apresentam aspectos relativos à inovação na educação, muitas vezes comuns, intercategorias. Isso ocorre principalmente nas questões que atrelam a inovação à reorganização curricular, com vistas a emancipação, formação inicial e continuada, cultura participativa da comunidade escolar (muito presente na Educação Inclusiva) e a transdisciplinaridade. Além disso, é necessário relacionar os/as educandos/as com o meio no qual estão inseridos/as, o diálogo, a reflexão da atividade docente com o propósito de possíveis mudanças nas práticas pedagógicas e a valorização das singularidades das crianças. No que diz respeito ao uso das tecnologias como propostas inovadoras, foi mencionada a importância do seu uso crítico e reflexivo, associado ao planejamento das práticas pedagógicas, refletindo no desenvolvimento integral das crianças.

Por conta do recorte temporal e das bases de dados consultadas, temos a ciência de que não contemplamos todas as publicações sobre a temática estudada. Na leitura das dissertações que compõem a categoria *práticas pedagógicas inovadoras*, observamos que se encaixam nos eixos *interação* e *brincadeira*, como anunciado nas DCNEI. Percebemos também que grande parte dos trabalhos analisados, por mais que não mencionem o termo

inovação (em virtude dos critérios de inclusão na metodologia), apresentam possibilidades, reflexões e práticas inovadoras na perspectiva de Carbonell (2002).

Compreendemos que talvez isso ocorra pela associação do termo inovação às práticas que envolvem ferramentas tecnológicas e por estar presente, majoritariamente, em espaços de educação que não as instituições de EI. Por isso, destacamos como urgente nas futuras pesquisas a ampliação de discussões sobre inovação, a fim de inserir o termo no contexto da EI, reverberando em práticas pedagógicas, formação inicial e continuada. Ou seja, não desconhecemos a existência de inovações na EI, mas percebemos a desassociação entre os termos.

Recebido em: 22/02/2024; Aprovado em: 24/04/2024.

Notas

- 1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Base Nacional Comum Curricular (2017); e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).
- 2 *Sulear* é um termo criado pelo físico Márcio D’Olne Campos em contraposição ao conceito de *nortear* como sinônimo de *orientar*; Paulo Freire utilizou-o no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992).

Referências

ALMINHANA, Clarissa Oliveira. *Escolas inovadoras e a perspectiva ecológica: entre muros, pontes e trilhas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ALVES, Gisele Martins. *O Projeto Horizonte 2020 na Rede Jesuíta de Educação: construindo caminhos para inovação na educação infantil do Colégio Anchieta, Nova Friburgo/RJ*. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

ANTUNES, Diogo Silveira Heredia y. *Da inovação em educação às escolas emergentes: papel social, valores e estratégias para a formação humana*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BARBOSA, Cristina Pereira. *O lugar do pensamento científico na educação infantil*. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 20/2009*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CAMARGO, Ana Flávia Moreira. *Tecnologia na educação infantil: a (in)visibilidade no contexto da creche*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASAGRANDE, Thaís de Castro. *“De repente viramos youtubers”*: uso de recursos digitais em atividades de leitura e contação de histórias na educação infantil. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

CUNHA, Niágara Vieira Soares. *A saúde nos processos de formação humana para a educação infantil do município de Sobral/CE*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

DRUMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. *Zero-a-seis*, v. 20, n. 38, 2018, p. 288-301.

FERNANDES, Alexsandra Massaneiro. *Cultura digital na pré escola: perspectivas de desenvolvimento integral*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

FIORESE, Cristiane Elizete & TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior: relatos e análise de experiências em cursos de formação de professores. *Teoria e Prática da Educação*, v. 24, n.2, 2021, p. 122-141.

LIMA, Maísa Moraes de. *Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência múltipla*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

LOBO, Deisiré Amaral & BARWALDT, Regina. Práticas pedagógicas inovadoras e tecnologias digitais imersivas na educação infantil. *Periferia*, v. 13, n. 3, 2021, p. 230-256.

MAGAIESKI, Valéria Alves Estevam. *Ensino colaborativo remoto: uma proposta inclusiva para crianças com deficiência intelectual na educação infantil*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2021.

MOROSINI, Marília Costa & FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por escrito*, v. 5, n. 2, 2014, p. 154-164.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila & BITTENCOURT, Zoraia. (Orgs.). *Estado do Conhecimento: teoria e prática*. 1. ed. Curitiba: CVR, 2021.

PAES, Ligia Caróle Sales. *Proposição pedagógica para educação infantil – da lógica formal à dialética*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2021.

RABELO, Amanda Oliveira. Prática pedagógica no ensino público: o estágio como elo entre a teoria e a prática, a experiência e a inovação. *Teoria e Prática da Educação*, v. 22, n. 2, 2019, p. 182-201.

SANTOS, Kelly Cristine Zaneti dos. *Contribuições do coensino no processo inclusivo de alunos na educação infantil*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2019.

SANTOS, Sheila Carine Souza. *Tecnologias e infâncias: contribuições para construção de saberes das crianças do grupo 5 no contexto da creche*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

SENA, Dalila Maitê Rosa. *Infância, corpo e movimento: uma intervenção com crianças da educação infantil*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

SILVA, Helen Maciel da. *Educação infantil no/do campo: práticas pedagógicas no contexto da escola municipal Professor Edson Lopes de Ji-Paraná/RO*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

WOJCIECHOWSKI, Alua Bianchi. *O conceito de fantasia em Gianni Rodari: implicações pedagógicas para a escola da infância*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.