

Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica

Resumo: O presente artigo discute a docência na Educação Infantil (EI) e busca evidenciar, numa perspectiva crítica, as interfaces e os dilemas entre a formação inicial e a prática pedagógica com crianças de zero a seis anos de idade no cotidiano de escolas de Educação Infantil. Tomou-se os estudos de Rosemberg (1999), Kishimoto (1999; 2002), Kramer (2002; 2005), Gatti (2010) Gatti, Barreto e André (2011), Santos (2017), Tardif (2002; 2005), Tardos e Szanto-Feder (2011), Rinaldi (2016), Martins Filho e Delgado (2016) e as narrativas de cinco professoras da rede pública e privada de Salvador que exercem a docência na EI para analisar entrelaçamentos entre a formação e a prática pedagógica. Do ponto de vista teórico-metodológico, parte-se de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, com a utilização de pesquisa bibliográfica e entrevista. Entre os achados da pesquisa, destacam-se a formação como uma das estratégias para a consolidação da qualidade da Educação Infantil, a compreensão da criança como aquela que nutre os sentidos do ser professor e a demanda de uma didática da Educação Infantil que coloque a criança no centro do planejamento curricular e a considere como um sujeito de direitos, competente, rico de iniciativas e de curiosidades. Conclui-se que a docência na Educação Infantil ainda é experienciada pelos professores e pelas crianças em contextos desafiantes, tanto do ponto de vista da intencionalidade e do alcance das políticas públicas de formação de professores como das complexidades da prática pedagógica.

Palavras-chave: Docência. Educação Infantil. Formação Inicial. Prática Pedagógica. Professora-criança.

Marlene Oliveira dos Santos
Universidade Federal da Bahia
(UFBA)
dossantos.ufba@gmail.com

Nanci Helena Rebouças Franco
Universidade Federal da Bahia
(UFBA)
nanci.franco@hotmail.com

Daniela Nascimento Varandas
Universidade do Estado da Bahia
(UNEB)
danielavarandasinfancia@gmail.com

(1) Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 1999), nos Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), no Plano Nacional de Educação vigente (BRASIL, 2014), no Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a), da Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b). Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. (BRASIL, 2006b)

Introdução

As discussões sobre a docência e a formação de professores da Educação Infantil no Brasil fundamentam-se tanto em aspectos legais¹ como em conhecimentos resultantes de estudos e pesquisas realizadas na área da formação de profissionais da educação. (KISHIMOTO, 1999; 2002; KRAMER, 2002; 2005; MARTINS FILHO; DELGADO, 2016; ROCHA, 1999; SILVA, 2013) Esse é um tema complexo e multifacetado, que envolve tensionamentos oriundos de diferentes campos: pessoal, escolar-acadêmico, social, político e cultural.

Do ponto de vista do ordenamento legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, art. 62, afirma que:

(2) Neste texto, consideramos a faixa etária da Educação Infantil como sendo de zero a seis anos de idade, pois temos a Resolução nº 02/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), que define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2018)

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 25)

O anúncio da formação do professor da Educação Infantil em nível superior, em curso de licenciatura plena, é um passo importante para a profissionalização, a valorização e a carreira dos professores que trabalham com crianças de zero a seis anos de idade,² mas essa conquista no campo da legislação ainda não é uma garantia efetiva para que todos os interessados ingressem e finalizem um curso de graduação plena. A presença de docentes leigos, sem a formação exigida pela Lei e com formação inadequada trabalhando em creches e pré-escola ainda é uma realidade presente nos sistemas de ensino brasileiros.

Para o exercício da docência na Educação Infantil, o curso de licenciatura plena que habilita o professor para essa atividade profissional é o de Pedagogia. E esse curso requer um projeto aberto e promotor de diálogos entre o marco legal, o cotidiano das escolas e os conhecimentos produzidos sobre a educação das crianças. Um caminho que pode favorecer a atualização do projeto pedagógico e curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, com vistas ao atendimento das especificidades da Educação Infantil, é a escuta das narrativas de professoras egressas do referido curso e das crianças que são afetadas pelas ressonâncias da qualidade da formação experienciada pelas suas professoras e pelo descompromisso do estado para com a sua educação escolar.

Diante do exposto, esse artigo se propõe a analisar entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica de professores da Educação Infantil. Do ponto de vista teórico-metodológico, o texto está sustentado em uma abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “[...] privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]”, se constituindo como um estudo de cunho exploratório. De acordo com Selltiz (1967 apud GIL, 2002, p. 41, grifo do autor), esse tipo de pesquisa tem:

[...] como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]. Na maioria

dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. (grifo do autor)

Nesse estudo, realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica para conhecer a literatura produzida sobre a temática. Em seguida, fizemos entrevistas com cinco professoras da Educação Infantil, da rede pública e privada de Salvador, que se dispuseram a participar da investigação, lemos as narrativas para interpretá-las, considerando o objetivo central do texto, e procedemos a análise do conteúdo contido em cada uma das narrativas, buscando compreender as relações existentes entre a formação inicial de professores e a prática pedagógica.

A atividade docente é majoritariamente feminina no Brasil e esse dado se torna ainda mais evidente na Educação Infantil. Rosenberg (1999, p. 11) afirma:

A educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à «produção humana» e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-da-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período.

Considerando o indicador gênero, ter cinco docentes mulheres na Educação Infantil está dentro do espectro histórico desse segmento da Educação Básica. As professoras têm uma idade média de 36,2 anos, quatro delas nasceram em Salvador e apenas uma no interior do estado. Já no que diz respeito à religião, duas são católicas, uma agnóstica, uma cristã evangélica e uma sem opção religiosa, o que indica a multiplicidade de religião das docentes.

Com base na categoria cor/raça estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), as professoras se autodeclararam pretas (3) e pardas (2). Esse dado é coerente com o perfil da população de Salvador – aproximadamente 80% de

população negra. Sobre o estado civil, três docentes informaram que são casadas e duas são solteiras. A renda familiar média das professoras é de R\$ 6.294,00, sendo que a maior renda é de R\$ 11.000,0 e a menor de R\$ 3.000.

Todas as professoras cursaram Pedagogia em universidades públicas, na modalidade presencial, e têm pelo menos uma pós-graduação. No que diz respeito ao tempo médio de formadas, as docentes têm oito anos e seis meses, sendo que o tempo máximo de egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia é de 17 e o mínimo é de quatro anos. O tempo médio de docência é de dez anos e dois meses e de sete anos e dois meses de docência na EI.

Enfim, as professoras são mulheres, negras (pretas e pardas), de religiões distintas, com graduação em Pedagogia e pós-graduação em diferentes áreas, além de terem uma experiência significativa na área de educação e, em específico, na Educação Infantil. A partir dessa compreensão, a discussão teórica será centrada em três tópicos articulados com as narrativas das professoras, a saber: formação inicial e docência, culturas da docência na Educação Infantil e caminhos para uma didática na Educação Infantil.

Formação inicial e docência

A formação inicial de professores é uma das condições político-pedagógicas para a consolidação da qualidade da Educação Infantil. Ela vem sendo estudada em pesquisas no campo da formação de profissionais da educação (CERISARA, 2002; CÔCO, 2010; CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2017; LEITE, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) e pautada em orientações e marcos legais da educação brasileira, como a Resolução CNE/CP n° 02, de 01 de junho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BRASIL, 2015a) Assim como nos resultados das pesquisas, as entrevistadas foram unânimes em afirmar que a formação inicial é fundamental para o exercício da docência na Educação Infantil. A professora C. (2018) narra que os dois componentes curriculares específicos da Educação Infantil presentes na matriz curricular do curso Pedagogia foram essenciais para a sua ação docente: *“esses componentes convergiam diretamente com o que escutava, observava e aprendia na escola, e muitas vezes,*

os textos e os trabalhos produzidos eram norteadores para a minha práxis pedagógica.” E diz mais: “gostaria de ter tido a maturidade que tenho hoje para compreender e vivenciar com mais inteireza cada componente curricular” (Professora C., 2018).

As professoras também falam das lacunas desse processo formativo inicial que foram sendo identificados após terem iniciado a docência. A Professora M. P. (2018) concluiu o curso de Pedagogia em 2001 e afirma que faltou “[...] disciplina no currículo de Pedagogia da FAGED/UFBA que tratasse da Educação Infantil.” Em 2009, o projeto pedagógico e curricular do curso supracitado foi reformulado e a Educação Infantil passou a ter dois componentes curriculares obrigatórios: Educação Infantil e Práticas Educativas na Educação Infantil. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2009) Aparecem outras queixas referentes ao currículo e aos processos formativos vividos pelas docentes, como: dissociação entre teoria-prática; currículo disciplinar com a consequente falta de articulação entre os componentes curriculares; ausência de discussões mais consistentes sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva; necessidade de um componente curricular que colaborasse para o “cuidar de si”, para o cuidado com o que acontece durante o trabalho (Professora J., 2018). Cuidar da professora e da pessoa da professora como política pública é uma discussão necessária nesse cenário de precarização do trabalho docente, que tem trazido como saldo o adoecimento dos profissionais da educação. O processo de adoecimento do professor vem sendo nomeado por alguns autores de “mal-estar docente”. Nas palavras de Esteve (1995, p. 98, grifos do autor),

A expressão *mal-estar docente* (*malaiseenseignant, teacherburnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Para o referido autor, as principais consequências do *mal-estar docente* são:

- Sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor.
- Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas.

- Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que realiza.
- Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
- Absentismo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
- Esgotamento, como consequência da tensão acumulada.
- *Stress*.
- Ansiedade.
- Depressão do *eu*. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino.
- Reações neuróticas.
- Depressões.
- Ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental. (ESTEVE, 1995, p. 113)

O tema do *mal-estar docente* precisa ser pauta das políticas públicas, bem como ser, cada vez mais, objeto de estudo e de debate nos currículos e diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. Recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada – Resolução CNE/CP n° 2, de 01 de julho de 2015a – foram atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação, em um cenário de muito debate com especialistas e profissionais da educação, mas o tema do mal-estar docente foi pouco evidenciado. Esse documento trata de concepções, princípios, perfil profissiográfico dos estudantes, estrutura e organização do currículo para a formação dos professores da Educação Básica.

As diretrizes supracitadas abrem possibilidade para a criação de cursos de Licenciatura em Pedagogia específicos para a Educação Infantil. Ter um curso com essas características é o que se almeja para a formação de estudantes que desejam exercer a docência com crianças de zero a seis anos de idade e para aqueles professores que já são docentes de crianças e experienciam a sua formação inicial, simultaneamente.

Como a existência de cursos de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil ainda é rara no Brasil, o que temos acompanhado é uma ampliação “tímida” do número de componentes curriculares específicos para esse segmento na matriz curricular dos cursos, como vimos no caso da Universidade Federal da Bahia. (2009) Sem dúvida, essa é uma iniciativa importante, mas ela não dá conta de trabalhar com as especificidades da Educação Infantil. São alterações pontuais e de cunho disciplinar, pois a Educação

Infantil continua sendo invisibilizada na maioria dos componentes que integram a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Estuda-se, por exemplo, políticas públicas, currículo e didática, mas não se aborda a Educação Infantil.

Gatti (2010, p. 1.368), desde a primeira década do século atual, vem mostrando em seus estudos essa invisibilidade da Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Da análise feita por ela dos currículos de 71 cursos de Licenciatura presencial no Brasil, apenas 5,3% do conjunto são disciplinas relativas à Educação Infantil. Ela ainda complementa dizendo que:

O estudo das ementas das disciplinas revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino. Isto é importante para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino.

Então, a pergunta que precisa ser feita hoje é: quem está formando, na prática, o professor da Educação Infantil? Esse é um dos questionamentos que tem nos mobilizado e, por essa razão, trouxemos essa provocação para que ecoe e alcance diferentes instâncias e setores da sociedade brasileira que debatem e estudam a formação inicial de professores.

As matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia têm como o foco a docência, a pesquisa e a gestão – Art. 10 da Resolução CNE/CP n° 2, de 01 de julho de 2015a. É uma proposta de formação inicial de professores ampla e de caráter generalista, pois mesmo que a docência tenha centralidade no processo formativo, em 3.200 horas (mínimo) as especificidades de cada etapa da Educação Básica e modalidades da educação permanecerão nas bordas do desenho dos currículos e das práticas pedagógicas experienciadas na graduação. É preciso trazer a Educação Infantil e a criança com suas infâncias mais para dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia, como mencionaram Barbosa e Richter (2015), em suas reflexões sobre o currículo da Educação Infantil no Brasil, ao discutirem as indicações nacionais italianas para o currículo da escola da infância de 2012:

Talvez uma das grandes contribuições do documento italiano de 2012 seja justamente a de permitir pensar, antes de um documento curricular para as crianças, uma relevante

referência para a formação docente, pois o mesmo aponta para a discussão da relação da escola com a cultura, com a sociedade, as relações com as famílias e a comunidade, didática, planejamento, as reflexões sobre organização curricular e os campos de experiências. Temas que são fundamentais para a exigência de formação do professor de educação infantil. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 196)

Assim como Barbosa e Richter (2015), a Professora M.P. (2018) faz referência a essa temática ao tratar da especificidade da docência na EI:

A docência em educação infantil requer conhecimento da infância e suas especificidades. Para ser docente da educação infantil é preciso ter clareza da especificidade do seu trabalho, do seu público, que é diferente dos outros níveis da educação. O docente precisa ter a compreensão da criança como sujeito de direitos, que precisa ser respeitado e considerado em sua fase de vida que tem importância singular.

A formação inicial específica para professores da Educação Infantil é um projeto urgente, que requer negociações de diferentes naturezas entre diversos segmentos educacionais e, ao mesmo tempo, um desvio das recomendações de organismos internacionais que têm influenciado a formulação, a execução e a avaliação das políticas públicas educacionais brasileiras no campo da formação, valorização, profissionalização e carreira dos professores. Os cortes dos recursos financeiros para educação, a pressão pela substituição da formação presencial pela formação à distância, a precarização do trabalho docente, a burocratização dos processos pedagógicos, as avaliações do desempenho profissional do professor, o adoecimento físico e psíquico dos professores são sinais de uma urgência (histórica) que não foi devidamente atendida durante décadas no Brasil em relação à formação inicial de professores.

Culturas da docência na educação infantil

A cultura da docência (SANTOS, 2017) caracteriza-se por uma teia de fios que pode ter sua tessitura iniciada na infância, nas brincadeiras de faz de conta – brincadeiras de ser professora, brincadeiras de escola– e/ou, na adolescência, quando o brincar de ser professora se manifesta em atividades de apoio escolar para pessoas com dificuldades para aprender algum conteúdo, como

narrou a professora C. (2018) que trabalha na Educação Infantil na rede privada de Salvador:

Lembro de mim, ainda adolescente e das minhas amigas e vizinhos me solicitando para auxiliá-los em aulas de reforço, para serem aprovados nas provas de recuperação do ano letivo. Para eles, 'eu explicava de uma maneira que favorecia o entendimento dos assuntos e conteúdos'. Ser uma facilitadora no percurso das aprendizagens dessas pessoas, ser sensível com suas inquietações, dúvidas e dificuldades e poder ver os seus sucessos diante desses desafios, despertou o desejo para a docência. [...].

São esses e outros fios produzidos pelas experiências pessoais, escolares-acadêmicas, profissionais, sociais, políticas e culturais que vão constituindo uma espécie de matriz referência aberta e disponível em cada pessoa, que servirá de inspiração para o seu exercício profissional, quando adulto. Santos (2017), em seus estudos, diz que cada professor tem um DNA da docência e que este foi sendo arquitetado ao longo da vida com suas experiências internas e externas. Para ela, os genes desse DNA são marcas impressas naquilo que há de mais profundo e íntimo de cada sujeito, passando pelas dimensões corporais, cognitivas, psíquicas, relacionais e sociais. "As marcas (genes) [da docência] são sentimentos, afetos, elogios, silêncios, olhares, gestos, expressões, incentivos resultantes das experiências do professor que foram impressos na constituição de seu eu ao longo da vida". (SANTOS, 2017, p. 163, grifo nosso)

As marcas que constituem o DNA da docência de cada professor não desaparecem de um dia para o outro, tampouco com a virada de um ano letivo para o outro, com a mudança de uma escola para outra, com a filiação a um novo modelo pedagógico, com a migração para um novo um grupo de crianças da creche ou da pré-escola. Elas acompanham o professor, podendo ser atualizadas, ressignificadas, abandonadas temporariamente, mas não se apagam de sua matriz referência. A Professora M. P. (2018) atesta como essas marcas estão impressas em sua história de vida:

Acho que já nasci professora, gosto da docência. A vinda para a Educação Infantil aconteceu com a mudança da oferta do ensino fundamental na unidade escolar onde trabalhava, transformando a escola somente de EI. Desta forma fui ficando e me apaixonando.

A cultura da docência, portanto, é tecida nos percursos de vida, com as experiências pessoais-profissionais e saberes dos professores, com as imagens de criança que cada um tem, com os conhecimentos construídos na trajetória escolar-acadêmica, com referenciais teóricos escolhidos conscientemente ou impostos por meio de normativas dos sistemas de ensino ou de outras fontes, com as condições de trabalho e de funcionamento da escola. Corroborando com essa ideia, Tardif (2002, p. 136) afirma que “[...] os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais”.

Cada professor tem o seu saber-fazer e são esses diferentes modos de saber-fazer na Educação Infantil que matizam as culturas da docência, que entrelaçam singularidades e semelhanças no trato com o conhecimento, com as crianças e com as didáticas vividas no cotidiano. A cultura da docência na Educação Infantil ainda é fortemente influenciada por concepções oriundas dos referenciais de Ensino Fundamental que se tem no Brasil e por um projeto de educação financiado por setores da sociedade que compreendem a escola como o lugar de formação de mão de obra, sem a reflexão, a criticidade e a autonomia, elementos fundantes do ato educativo e de uma educação democrática.(SANTOS, 2017) Essa é uma cultura que está enraizada tanto nas práticas pedagógicas na Educação Infantil como nas políticas públicas, projetos e ações que insistem em ver a criança apenas como número estatístico, como um “estudante” que está na escola para aprender o que lhe é ensinado, de forma diretiva e descontextualizada. As rotinas rígidas, o controle excessivo das atividades das crianças, o tempo escasso para o brincar, a organização das experiências das crianças por áreas de conhecimentos são sinais de como esse projeto de educação vem sendo tecido no cotidiano da escola, produzindo currículos adultocêntricos, marcados pelo que Freire (1987) chamou de educação bancária e focados nos resultados do desempenho escolar e profissional, das crianças e dos professores, respectivamente.

Mesmo com os avanços no Brasil na formulação de políticas públicas para a Educação Infantil, traduzidas em orientações, diretrizes e ações, até o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, diferentes concepções de escola continuam em disputa na sociedade brasileira. Essa é uma arena política complexa que requer, cotidianamente, a defesa de uma educação para as crianças

pautada em princípios éticos, políticos e estéticos, que considere a criança como um sujeito histórico e de direitos, rica de iniciativas, potente e competente, que tenha o professor como o profissional responsável pelo trabalho pedagógico, que a educação tenha a finalidade de garantir o desenvolvimento integral da criança, valorizando suas experiências e linguagens na tessitura do currículo e da docência na Educação Infantil.

Nas últimas décadas, temos observado, no Brasil e no mundo, um movimento, ainda inicial, mas potente, de incorporação de novos fios na tessitura das culturas da docência na Educação Infantil. Um deles é o de reconhecimento da criança como um sujeito capaz de aprender, de se comunicar, de intervir no mundo, produzindo culturas e coisas surpreendentes, que nos encanta e nos encoraja para continuar esse movimento de escutar cada vez mais as crianças e o que elas têm a nos dizer. Para Tardos e Szantofeder (2011, p. 41), “Há cada vez mais lugares onde a criança é percebida de outra maneira: ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia”.

Outro fio também vem sendo evidenciado é o da escuta da criança no cotidiano da escola. Para Carlina Rinaldi (2016, p. 237), “Escutar significa estar aberto a dúvidas e a incertezas. Essa escuta significa estar aberto ao inesperado, e muitas vezes a entrar em crise, a aceitar frustração”. E quem exerce a docência com criança sabe que as respostas “prontas” não dão conta de responder o que elas querem saber. Escutar uma criança é não ter respostas para as todas suas indagações e aprender junto com ela, é permitir que ela pergunte mais e mais, porque os seus “por quês” são infinitos, porque a curiosidade, a criatividade e a inventividade são ferramentas que todas as crianças têm para conhecer, aprender, participar, expressar-se e relacionar-se.

A maioria das professoras pesquisadas fala sobre a escuta das crianças enquanto sujeitos de direitos, competentes e cheios de curiosidade, bem como sobre as aprendizagens construídas coletivamente. A professora C. (2018) nos diz:

O percurso experienciado com as crianças são embasados pela escuta, pelo respeito às suas singularidades e pela participação ativa delas nesse processo de muitas aprendizagens. Descentralizar minha atuação e APRENDER com as crianças é a chave para uma práxis pedagógica democrática e respeitosa, comigo e com o

outro. A escola na qual trabalho, há seis anos, se faz um espaço especial justamente por convergir com a vez e a voz das crianças, onde cada passo pedagógico, é direcionado pela escuta e observação global dos pequenos.

Já professora M.P. (2018) narra que em seu contexto de trabalho *“A organização do trabalho pedagógico é coletiva, se pensa na infância, mas ainda não tem uma escuta da criança muito atenta, embora valorize as suas necessidades em diagnósticos feitos pelos docentes”*. A construção da escuta sensível entre o professor e as crianças fortalece os vínculos e as relações de afetividade entre eles, o que colabora para um processo formativo sensível, democrático, pautado na alteridade, no respeito e no reconhecimento da criança como um sujeito histórico, que se expressa através de múltiplas linguagens. Cerqueira e Sousa (2011, p. 17) também sinalizam a importância da escuta sensível, afirmando que:

Esse tipo de escuta acontece entre a criança que fala e o adulto que ouve, possibilitando uma maior aproximação entre eles. Também propicia o desenvolvimento integral do sujeito através de uma relação recíproca, isto é, o reconhecimento do outro a partir de si mesmo.

Em um sentido diferente do que tratamos acima, a Professora M. (2018) narra: *“trabalho em uma escola pública e tenho que seguir algumas determinações gerais, mas consigo organizar um trabalho voltado para as necessidades da turma e de cada aluno. Isso é feito sempre que possível”*. No contexto dessa escola, fica evidente, pela narrativa da professora, que a escuta sensível ainda não ocupa uma centralidade na prática pedagógica e que as determinações dos órgãos executivos responsáveis pela educação interferem tanto na organização do trabalho pedagógico como na qualidade das experiências vividas pelas crianças e professoras no dia a dia da escola.

De acordo com Rinaldi (2016, p. 237), “[...] escutar é uma das atitudes mais importantes para a identidade do ser humano, começando no momento do nascimento”. Escutar a criança, portanto, não pode ser uma ação restrita ao professor no contexto da escola. Aqueles que estão fora da escola (parlamentares, prefeitos, gestores públicos, conselheiros da educação, dentre outros) podem e devem cambiar suas atitudes em relação à escuta das crianças, principalmente, quando estão legislando e tomando

decisões relacionadas a esses seres humanos de pouca idade e aos profissionais que trabalham com eles.

Escutar a criança passa também pela atualização do papel do professor e pelas filiações teórico-metodológicas que ele se inspira para organização do trabalho pedagógico no cotidiano da escola. Quando o professor está aberto para escutar, está aberto às dúvidas e às incertezas, como mencionou Rinaldi (2016), ele diminui o uso do “controle remoto” que tem nas mãos para dirigir as crianças seguindo as atividades contidas na rotina e passa a usar mais uma “lupa” para observar o que elas estão fazendo, dizendo, criando, inventando em um contexto planejado intencionalmente, por ele, com diferentes objetos, brinquedos, artefatos, adereços, fantasias, materiais estruturados e não-estruturados para que a criança escolha, em alguns momentos do turno e/ou dia, com o que brincar e com quem fazer suas explorações, enquanto aprendem e ampliam seus conhecimentos. Para a Professora R. (2018), a escuta e o olhar constituem especificidades da docência na EI:

Escuta e olhar atentos trabalhando o tempo todo em uma observação contínua em cada situação do cotidiano da criança, disposição para estar de fato no chão da escola com as crianças, capacidade para construção de vínculo afetivo, flexibilidade total dentro das ações delineadas, reconhecer a criança como sujeito altamente capaz de conduzir as suas aprendizagens, respeitar os interesses das crianças, dialogar com as crianças com palavras, gestos e olhares todo o tempo, conhecer o máximo possível como se dá o desenvolvimento infantil, inclusive na faixa etária em que esteja trabalhando.

Esses novos fios que estão movimentando as culturas da docência na Educação Infantil abrem novas oportunidades de reflexão sobre o que significa ser professor de criança. A docência pressupõe relação e interação entre seres humanos, como mencionam Tardif e Lessard (2005, p. 33): “[...] trabalho sobre e com os seres humanos leva antes de tudo as relações entre as pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas”. Martins Filho e Delgado (2016, p. 9) também compartilham dessa compreensão sobre docência, quando afirmam que “[...] o exercício da docência envolve não somente as professoras, mas os bebês, as crianças bem pequenas e suas culturas constituídas em prática sociais.”

As culturas da docência na Educação Infantil podem ter suas origens nas brincadeiras de faz de conta do professor, mas são as

crianças, com as quais ele exerce o seu ofício profissional, que mais nutrem os sentidos do ser professor e as reflexões sobre a Educação Infantil. A compreensão de que professores aprendem a ser professor no encontro com as crianças é uma descoberta recente em nossa literatura e carece de mais estudos para propagar essa ideia e quiçá produzir ecos também nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Outro fio presente nas culturas da docência e nas narrativas das professoras é o dos desafios da docência. São muitos e os mais citados pelas entrevistadas foram a formação inicial, a profissionalização, o salário, a carreira e a necessidade de valorização da Educação Infantil e de seus profissionais. A professora J. (2018) em sua fala diz que os maiores desafios são o *“salário e a valorização do fazer pedagógico”*.

No Brasil, segundo Jacomini, Alves e Camargo (2005, p. 21), quando comparada à média salarial de profissionais com nível superior, os professores recebem salários inferiores aos profissionais do setor privado e bastante inferiores aos demais servidores públicos. Além disso, os mesmos autores, levando em consideração os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) de 32 países, afirmam que *“Os salários dos professores que trabalham com crianças pequenas são, em geral, menores que os salários de professores que trabalham com adolescentes ou jovens e ainda menores em relação aos salários dos demais trabalhadores”*. (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2005, p.7) E, cabe destacar que a média salarial dos professores brasileiros vem seguindo a tendência da maioria dos países da OCDE, conforme dito pelos referidos autores.

A Professora M. (2018) coloca: *“[...] Percebo a necessidade de uma formação que possibilite ao educador compreender como o aluno aprende, ou como cada aluno pode aprender [...]”. Às vezes, me pego fazendo coisas que não sei bem se é o certo. Isso é falta de formação consistente”*. Já a Professora M.P. (2018) nos diz:

O desafio é colocar em prática os conhecimentos frente às grandes dificuldades enfrentadas cotidianamente como: falta de infraestrutura adequada, de bibliotecas, além de tempo para estudo e preparação de materiais pedagógicos como suporte. Na escola falta muita coisa, inclusive espaço para a criança brincar, correr, movimentar-se como deveria, viver esta realidade é um grande desafio.

As duas professoras destacam a ausência de investimento na formação dos profissionais que atuam na EI como um dos desafios.

Além disso, pontuam também a necessidade de espaço físico e de infraestrutura adequados para esse segmento, bem como de materiais didático-pedagógicos e outras questões pertinentes ao trabalho pedagógico.

Seguindo nessa mesma direção, a professora R. (2018) diz que os desafios da docência se localizam na:

[...] valorização da EI pelos governantes, pela sociedade, pelas instituições de ensino, pelas famílias e pelos profissionais de educação que trabalham ou não com a primeira infância, na produção de pesquisas nesse campo de atuação, que precisa crescer bastante, no investimento para a formação continuada dos profissionais, na infraestrutura dos ambientes que atendem a Educação Infantil, nos materiais disponibilizados para desenvolvimento dos trabalhos. É necessário também que os professores que atuem na primeira infância o façam por vontade própria, por conhecer e gostar de estar atuando nessa modalidade e não por motivos outros que não sejam o suficiente estimuladores para uma dedicação indispensável e essencial.

A falta de valorização dos profissionais da EI é uma espécie de mantra repetido pelas professoras entrevistadas, uma vez que vivem na sociedade e em seu contexto de trabalho o dissabor de não terem o seu trabalho reconhecido e respeitado. Além disso, algumas delas trabalham em escolas com infraestrutura inadequada e com falta e/ou insuficiência de materiais para as experiências e explorações das crianças, tornando o trabalho pedagógico e as aprendizagens frágeis.

A Professora C. (2018) reitera os elementos já mencionados pelas outras professoras para tratar da precarização docente e em específico dos profissionais da EI. Ela afirma que o maior desafio mesmo é ser educadora e ter trabalhos extraclasse para o final de semana, o que impacta diretamente na sua qualidade de vida.

Escolher ser educador dentro do nosso sistema de ensino é um grande desafio. Voltar esse olhar para a infância é encontrar muitos percalços frente a um governo que não enxerga o profissional de educação, evidenciando muitas desvalorizações, principalmente por oferecer salários que não condizem com nossa atuação. Na minha caminhada, um grande desafio vivido é a minha luta pela naturalização que se formou diante da ocupação do professor da educação infantil também nos fins de semana [...].

Diante do cenário evidenciado sobre os fios das culturas da docência na Educação Infantil, num movimento complexo de entrelaçamento entre a formação inicial e as práticas pedagógicas, é urgente e necessário apontar caminhos para uma didática própria.

Caminhos para uma didática da educação infantil

No exercício da docência com as crianças de zero a seis anos de idade, as especificidades do trabalho pedagógico se constituem também pelo *modus operandi* das práticas pedagógicas. Cada faixa etária exige uma ação pedagógica voltada para as singularidades e potencialidades das crianças e isto requer didáticas próprias que possibilitem o desenvolvimento da identidade, da autonomia e das múltiplas linguagens de cada uma delas. Na visão de Libâneo (1992, p. 28), “[...] a didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o ‘o que’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar”.

No campo da Educação Infantil, nomeamos de didática os diferentes modos como crianças e professores, em relação entre si e com as coisas que estão no mundo, aprendem e tecem seus percursos formativos no cotidiano da escola, bem como o repertório de ferramentas e estratégias que o professor e a criança lançam mão para fazer suas explorações, investigações e construir seus conhecimentos. Isso implica (re)pensar concepções (educação, currículo, infância, criança, desenvolvimento infantil, cultura, avaliação...), princípios teórico-metodológicos, estratégias e oportunidades de aprendizagens.

Uma didática da Educação Infantil que considere a criança como um sujeito competente, rico de iniciativas e de curiosidades pressupõe:

- a) Escuta da criança;
- b) Reconhecimento das potências e necessidades da criança;
- c) Participação da criança na organização do trabalho pedagógico e dos espaços-ambientes e tempos;
- d) Aliança entre as famílias das crianças, os professores, os gestores e a comunidade para a potencialização das experiências da criança;
- e) Atividade iniciada pela criança e atividade proposta/mediada pelo professor;

- f) Crianças planejando, fazendo e revendo suas brincadeiras e outros projetos;
- g) Observação, planejamento/projeção, investigação, problematização, contextualização, sistematização das experiências vividas no cotidiano da escola, tanto das crianças como dos docentes;
- h) Reconhecimento das experiências das crianças como fontes de aprendizagem e de desenvolvimento, incluindo aquelas que não estiverem previstas no plano diário do professor;
- i) Exploração de diferentes materiais, fantasias, adereços, brinquedos, objetos, instrumentos musicais, livros de literatura e outros gêneros textuais, suportes textuais...;
- j) Vivência de atividades por meio de projetos de trabalho (curto, longo, prazo), sequências didáticas e atividades integradas envolvendo os campos de experiências e outras linguagens...;
- k) Realização de atividades:
 - no espaço interno e externo (sala de referência/escola/cidade);
 - mais calmas; mais movimentadas;
 - mediadas pelo professor; iniciadas pelas crianças; com crianças de diferentes idades/grupos; da mesma idade/grupo;
 - em pequenos grupos; em grupos maiores;
 - com diferentes materiais (manufaturados/naturais/artesanais; estruturado/não estruturado);
 - com as crianças em diferentes posições corporais (deitadas; em pé; sentadas; em movimento).
 - Esses são princípios teórico-metodológicos de uma didática da Educação Infantil elaborados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e nos estudos de Falk (2016) e Rinaldi (2016), que reconhecem que a centralidade do planejamento curricular é a criança em relação com as pessoas e com as coisas do mundo.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos discussões sobre a docência na Educação Infantil buscando evidenciar, numa perspectiva crítica, as interfaces e os dilemas entre a formação inicial e a prática pedagógica com crianças de zero a seis anos de idade. A partir das narrativas das cinco professoras, encontramos dilemas e desafios que se situam, principalmente, na relação entre a formação inicial e o exercício da docência. A pesquisa mostrou que quando a formação inicial deixa lacunas no que tange à construção de conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas,

as dificuldades e os desafios se apresentam de forma mais potentes no cotidiano da escola. A formação inicial, certamente, não dará conta de alcançar todas as complexidades que envolvem o ato de educar e as necessidades do sujeito para a sua atuação profissional, mas não podemos abrir mão de um currículo que traga mais para dentro da universidade e dos processos formativos a Educação Infantil, as crianças e suas infâncias.

Nas narrativas das professoras, apareceram desafios relacionados à precarização do trabalho docente, aos baixos salários e à desvalorização dos profissionais da educação, em especial da EI. A pesquisa evidenciou também que os sentidos de ser professora vêm sendo mais nutridos pela relação estabelecida com as crianças, através das trocas de experiências no cotidiano escolar, do que pela ação do Estado em si como ente responsável pela formação e pela garantia das condições de trabalho para a construção de uma educação de qualidade.

As relações entre a docência e a formação de professores podem ser vistas nas concepções das políticas públicas educacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, nos projetos pedagógicos e desenhos curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e nas práticas pedagógicas narradas pelas professoras egressas do referido curso, que apontam fragilidades do currículo no que diz respeito à construção de conhecimentos, numa perspectiva teórico-prática e à presença da Educação Infantil na matriz curricular.

Mesmo que sinais de mudanças já tenham sido vistos nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, com a ampliação do número de componentes curriculares sobre a Educação Infantil, esta etapa da Educação Básica ainda carece de maior visibilidade na formação inicial de professores e de uma atenção voltada para as especificidades que o trabalho pedagógico com crianças exige, uma vez que a formação se coloca como uma das estratégias para a consolidação da qualidade da Educação Infantil. Os dados colhidos revelaram ainda a necessidade de uma discussão mais aprofundada e consistente na formação inicial sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva e da criação de um componente curricular que tenha como foco o “cuidar de si”, ou seja, o cuidar do professor e da pessoa do professor. Profissional que precisa ser mais bem cuidado para enfrentar os desafios sociais,

econômicos, políticos e educacionais da atual conjuntura do país presentes na escola e em sua vida.

No que tange às culturas da docência na Educação Infantil, velhos e novos fios estão sendo usados para a tessitura da prática pedagógica. Visualizamos professoras tecendo suas práticas pedagógicas com fios do currículo do Ensino Fundamental, mas também com novos fios do currículo da Educação Infantil, os do reconhecimento das potências e da escuta da criança. Buscando dar visibilidade e fortalecer esses novos fios das culturas da docência, apontamos caminhos para a construção de uma didática da Educação Infantil fundamentada em princípios teórico-metodológicos que colocam a criança, sujeito histórico e de direitos, no centro do planejamento curricular.

Para finalizar, concluímos que a docência na Educação Infantil é experienciada pelos professores e pelas crianças em contextos desafiantes, tanto do ponto de vista da intencionalidade e do alcance das políticas públicas de formação de professores como da compreensão das complexidades da prática pedagógica.

Docencia en la educación infantil: entrelecciones entre la formación inicial y la práctica pedagógica

Resumen: El presente artículo discute la docencia em la Educación Infantil (EI) y busca evidenciar, desde una perspectiva crítica, las interfaces y los dilemas entre la formación inicial y la práctica pedagógica com niños de 0 a 6 años de edad em el cotidiano de escuelas de enseñanza Educación Infantil. Se tomaron los estudios de Rosemberg (1999), Kishimoto (1999; 2002), Kramer (2002; 2005), Gatti (2010; 2011), Santos (2017), Tardif (2002; 2005), Tardos e Szanto-Feder (2011), Rinaldi (2016), Martins Filho e Delgado (2016) y las narrativas de cinco profesoras de la red pública y privada de Salvador que ejercen la docencia em la EI para analizar entrelazamientos entre la formación inicial y la práctica pedagógica. Desde el punto de vista teórico-metodológico, se parte de um abordaje cualitativo de cuño exploratorio, com la utilización de investigación bibliográfica y entrevista. Entre los hallazgos de la investigación destacan la formación como una de las estrategias para la consolidación de la localidad de la Educación Infantil, la comprensión del niño como aquella que nutre los sentidos del ser profesor y la demanda de una didáctica de la Educación infantil que coloque al niño em el centro de la planificación curricular y la considere como um sujeto de derechos, competente, rico de iniciativas y de curiosidades. Se concluye que la docencia em la Educación Infantil todavía es experimentada por los profesores y los niños em contextos desafiantes, tanto desde el punto de vista de la intencionalidad y del alcance de las políticas públicas de formación de profesores como de las complejidades de la práctica pedagógica.

Palabras clave: Docencia. Educación Infantil. Formación Inicial. Práctica Pedagógica. Profesor-niño.

Teaching in early childhood: the interfaces between the initial formation and the pedagogical practice

Abstract: This article discusses teaching in Early Childhood Education, seeking to uncover, in a critical perspective, the interfaces and dilemmas between the initial formation and the pedagogical practice with children from 0 to 6 years of age in the daily life of preschools. The studies of Rosenberg (1999), Kishimoto (1999; 2002), Kramer (2002; 2005), Gatti (2010; 2011), Santos (2017), Tardif (2002; 2005), Tardos and Szanto-Feder (2011), Rinaldi (2016), Martins Filho and Delgado (2016) and the narratives of five teachers from Salvador's public and private school network who teach in the Early Childhood Education were taken into consideration in order to analyze the interweaving between initial formation and pedagogical practice. From a theoretical-methodological point of view, this study is based on a qualitative exploratory approach, with the use of bibliographical research and interviews. Among the research findings, training shows up as one of the strategies for consolidating the quality of Early Childhood Education, the need to look at children as those who nurture the senses of teachers and the demand for an educational didactics that places the children in the center of curricular planning and that considers them as a subject of rights, competent, rich in initiatives and curiosities. The conclusion points out that teaching in Early Childhood Education is still experienced by teachers and children in challenging contexts, both from the public policies for teacher's formation intentionality and scope as from pedagogical practice complexities.

Keywords: Teaching. Child Education. Initial Formation. Pedagogical Practice. Teacher-child.

Referências

- BARBOSA, M. C.; RICHTER, S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; GOULART, A. L. (org.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- 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/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível: Lei nº 13.005. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CP n° 2, de 9 de junho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2015b.

BRASIL. Parecer CNE/CP n° 3, de 21 de fevereiro de 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 08 jun. 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 08 jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009, seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n° 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 17 ago. 2015.

CERISARA, A. B. *Professoras da educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, 98).

CERQUEIRA, T. C. S.; SOUSA, E. M. Escuta sensível: o que é? Escuta sensível em diferentes contextos laborais. In: CERQUEIRA, T. C. S. (org.). *(Con)Textos em escuta sensível*. Brasília: Thesaurus, 2011.

CÔCO, V. A. Configuração do trabalho docente na educação infantil. In: CONGRESSO IBERO-LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6, 2010, Elvas, Portugal. *Anais*. [...]. [S. l.]: Anpae, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

CÔCO, V. A.; GALDINO, L.; VIEIRA, M.A.F. de O. Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na Educação Infantil. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 272-289, maio/ago.2017.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FALK, Judit (org.). *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omniscência, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil*. Um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, 2012.

JACOMINI, M.A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. de. *Plano nacional de educação e remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 37., 2015, Florianópolis. Trabalho apresentado. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4065.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 20, n. 68, 1999.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In.: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-116.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In.: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KRAMER, S. (org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LEITE, Y. U. F. Formação dos profissionais da Educação Infantil: Pedagogia X Normal Superior. In: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 189-196.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério/2º grau. Série formação do professor).

MARTINS FILHO, A. J.; DELGADO, A. C. C. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, A. J. (org.). *Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os sabres e os afectos, entre a sala e o mundo. In.: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-167.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de ReggioEmilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247. v. 2.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente das perspectivas de consolidação de uma pedagogia*.

Florianópolis: Núcleo de publicações: Centro de educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

SANTOS, M. O. dos. “Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” *Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra*. 2017. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, I. de O. e. Professoras da educação infantil: formação, identidade e profissionalização. *Docência na Educação Infantil*. Salto para o futuro, Rio de Janeiro, Ano 23, boletim 10 jun. 2013.

TARDIF, M. *Os saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDOS, A.; SZANTO-FEDER, A. O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, J. (org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 39-52.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Novo currículo do curso de graduação plena em pedagogia*. Salvador: Faculdade de Educação, 2009.

Submetido em: 15 de agosto de 2018

Aceito em: 04 de junho de 2019

