



EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Ana Luisa Nogueira de Amorim*

Resumo – Este texto discute a formação do(a) professor(a) de educação infantil, compreendendo que nas últimas décadas a formação de professores vem assumindo posição de destaque no campo teórico, nas políticas públicas educacionais e nos discursos governamentais. Essa formação tem sido apresentada como solução para a melhoria da qualidade da educação brasileira e colocada como um dos requisitos fundamentais para a garantia do direito de crianças a uma educação infantil de qualidade. Partindo desses pressupostos, analisamos dados empíricos sobre a formação e a prática pedagógica de educadores. As análises evidenciaram a fragilidade na formação docente e a falta de compreensão sobre o desenvolvimento infantil e sobre a especificidade do trabalho. Embora algumas profissionais tenham a formação no curso de Pedagogia, parece-nos que essa formação não lhes garantiu uma prática pedagógica que lhes possibilitasse compreender as especificidades do trabalho na educação infantil. Outro resultado encontrado foi a falta de políticas de formação continuada.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação de professores. Prática pedagógica. Formação continuada. Políticas de formação.

Nos últimos anos, a demanda por uma melhor formação para os professores da educação infantil tem aumentado significativamente. As discussões teóricas travadas na área enfatizam a especificidade do trabalho com crianças pequenas, menores de 6 anos de idade, e defendem que a formação de docentes para atuar em creches e/ou pré-escolas ocorra nas universidades, em cursos de licenciatura plena em Pedagogia, e que tenham como foco a especificidade da educação infantil (ARCE; BALDAN, 2009; ARCE; SILVA, 2009; DANDOLINI; ARCE, 2009; CERISARA, 1999; GOMES, 2009).

O grande desafio da educação infantil e de seus profissionais no processo de construção do conhecimento é o de compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular de as crianças serem e estarem no mundo, utilizando as mais diferentes linguagens e exercendo a capacidade que as crianças possuem de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora na mesma instituição. *E-mail:* analuisaamorim@hotmail.com

desvendar, pois, como afirma Oliveira (2005, p. 44), "a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está correta a imagem social de criança predominante na pedagogia como a de alguém muito frágil".

Nesse sentido, é de fundamental importância que a instituição de educação infantil torne acessíveis a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriqueçam o seu desenvolvimento e inserção social (ARCE; BALDAN, 2009; DIAS, 2005). Ao cumprir com o seu papel social, a instituição precisa propiciar o desenvolvimento da identidade das crianças por meio de aprendizagens diversificadas realizadas em situações de interação.

Pensando a educação infantil nessa perspectiva, faz-se necessário contemplar as dimensões de cuidado e educação no ambiente institucional de maneira que não haja distinção/dicotomia entre o cuidar e o educar. Nesse sentido, a preocupação com a formação integral das crianças de 0 a 5 anos impulsionou, dentre outras questões, os debates em torno da necessidade de se investir na formação de professores para atuar em creches e pré-escolas.

Em que pesem as muitas mudanças ocorridas, sabemos que muitos dos profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país não têm formação adequada, recebem baixa remuneração e trabalham em condições precárias. Em creches públicas ainda é significativo o número de profissionais sem a formação mínima requerida, atuando, principalmente, na faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

Desse modo, os debates empreendidos pela área, no que tange à formação específica para atuar na educação infantil, têm indicado a necessidade de uma formação específica para atuar nesse nível educacional, que possibilite ao profissional os conhecimentos teórico-metodológicos capazes de mobilizar saberes e fazeres necessários à ação docente e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças (ARCE; SILVA, 2009).

Por isso, é fundamental que o trabalho com crianças pequenas seja realizado por profissionais qualificados, reconhecidos socialmente e que gozem de condições de trabalho e remuneração condigna.

Por isso, acreditamos na importância de que essa formação se dê no âmbito da universidade, em cursos de licenciatura plena em Pedagogia. É também fundamental que os cursos de Pedagogia contemplem em sua estrutura curricular a preocupação com a formação específica para a docência na educação infantil, visando garantir a formação necessária para que esses profissionais possam desenvolver com as crianças situações de aprendizagens significativas e que provoquem o desenvolvimento pleno.

E, para os profissionais que já atuam nas instituições de educação infantil, defendemos uma formação continuada de boa qualidade e que parta das demandas e necessidades das próprias instituições e de seus profissionais.

Ao fazermos uma breve retrospectiva histórica acerca da formação de professores para as primeiras etapas da educação escolar,

[...] lembramos que a formação de docentes para o ensino das "primeiras letras" em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei nº 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste (GATTI, 2010, p. 2).

Nessa perspectiva histórica, Kuhlmann Jr. (2000) afirma que no período de implantação dos jardins de infância junto às Escolas Normais surgiram cursos específicos para a formação das professoras que atuavam nesses jardins. Dentre eles, cita o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil que teria sido oferecido pelo Colégio Bennett no Rio de Janeiro em 1932; a criação do Instituto Técnico para a formação de professoras pré-primárias em 1939, no referido Colégio; e o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, que teria sido oferecido, a partir de 1949, pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

No contexto atual, o reconhecimento da educação como um dos direitos sociais, expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988), e a definição da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), representaram um avanço para a educação brasileira e trouxeram alguns desafios para o Estado nacional, responsável pela garantia desse direito.

Considerando a realidade precária da formação dos profissionais que atuavam em creches e pré-escolas no Brasil, no contexto da elaboração da LDB, defendia-se a necessidade de melhorar a formação inicial e continuada dessas profissionais. Essa questão foi, em parte, contemplada na lei, ao definir que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos uma sólida formação básica, a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento de formação e experiências anteriores (art. 61) e realizar-se-á em curso superior (licenciatura plena), "admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e oferecida em nível médio, na modalidade Normal" (BRASIL, 1996, art. 61 e 62).

Nesse contexto, a primeira preocupação era definir quem deveria formar o(a) professor(a) de educação infantil. Em que pese toda a discussão em torno da formação dos professores para atuar na educação básica e a defesa de que esse profissional deveria ser formado em curso superior de licenciatura, isso não atingiu plenamente os docentes para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, como expresso no artigo 62 da LDB.

Essas questões tiveram alguns desdobramentos legais e normativos. Dentre eles, podemos citar as diretrizes e metas presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) que diziam respeito, especificamente, à formação dos professores de educação infantil. Ao apresentar suas diretrizes, o Plano expressava a preocupação com a formação de

professores e afirmava que os profissionais da educação infantil mereceriam atenção especial (BRASIL, 2001, p. 33).

Nesse sentido, o PNE traçou algumas metas para a formação desses profissionais. A meta 5, por exemplo, tratava da criação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil e estabelecia o prazo de cinco anos para que todos os professores tivessem habilitação específica de nível médio, e de dez anos para que 70% tivessem formação específica de nível superior. A meta 6 tratava da admissão de novos profissionais e afirmava que só deveriam ser admitidos aqueles que possuísem a titulação mínima exigida, "dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior" (BRASIL, 2001, p. 14). A meta 7 estabelecia o prazo de três anos para que os municípios executassem um programa de formação "para atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação de pessoal auxiliar" (BRASIL, 2001, p. 14). E a meta 24 afirmava ser necessário "ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualidade é maior [...]" (BRASIL, 2001, p. 16).

Com vistas a alcançar essas metas, surgiram alguns programas de formação inicial e continuada de professores no país, por exemplo, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), criado em 2001, que se destinava aos professores do ensino fundamental; o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado implantado nos municípios, a partir de 2002, pelos cursos dos Parâmetros em Ação destinados aos professores de educação infantil e ensino fundamental; e, com foco específico na educação infantil, foi criado o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), implementado pelo Ministério da Educação (MEC) a partir do segundo semestre de 2005 (BRASIL, 2005). Esses programas, entretanto, não atenderam a todos os estados e municípios brasileiros.

Como nem todas as metas do PNE foram cumpridas, as discussões sobre a formação de professores se fizeram presentes, novamente, no contexto de discussão da Conferência Nacional de Educação (Conae) (BRASIL, 2010) e no novo PNE (BRASIL, 2014).

Na Conae, a discussão sobre a qualidade de creches e pré-escolas culminou na recomendação de que o atendimento fosse realizado por profissionais habilitados em nível superior e com formação continuada. Questão de extrema relevância e que constantemente vem sendo discutida no campo teórico.

Acreditamos que a exigência dessa formação figura como uma das condições básicas para que as crianças sejam atendidas em instituições educacionais que as reconheçam como sujeitos de direitos e tenham acesso a ações de educação e cuidado que respeitem suas necessidades e suas especificidades infantis (DANDOLINI; ARCE, 2009; GOMES, 2009).

No entanto, nem todas as discussões da Conae foram contempladas no projeto inicial do novo PNE. Entre as estratégias referentes à educação infantil, duas tratavam da formação

dos profissionais: a estratégia 1.5, que não explicita onde a formação inicial deve ocorrer, e a estratégia 1.6, que se refere à articulação da formação inicial com programas de pós-graduação, mas se volta, apenas, para o atendimento da faixa etária de 4 e 5 anos.

Considerando a preocupação demonstrada no documento final da Conae de que a educação infantil não poderia ser cindida, entendemos que essas estratégias acabavam indicando uma possível cisão em relação aos profissionais que atuam/atuarão na educação infantil, ou seja, elas podem se desdobrar em ações políticas que priorizem uma formação mais elevada para os(as) professores(as) que atuarão com a faixa etária de 4 e 5 anos e uma formação inferior para aqueles que atuarão na faixa etária de 0 a 3 anos, uma vez que já se faz presente, no cotidiano das instituições, a diferença de formação, de trabalho e de salário entre os profissionais de creches e pré-escolas.

Muitas das metas do Plano encaminhado ao Congresso sofreram alterações durante o processo de discussão e aprovação da lei. Essas metas foram alteradas na lei aprovada em 2014, ficando com a seguinte redação:

- 1.8) promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2014).

Diante das pressões dos movimentos sociais organizados e dos avanços no campo teórico, no que diz respeito à formação inicial de professores para atuar na educação infantil, o governo acabou passando essa responsabilidade para as universidades brasileiras, mediante a publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que obrigou os cursos de Pedagogia existentes a se reformularem, estabelecendo que, entre outras atribuições, deveriam formar o professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2006, art. 4).

A discussão sobre a inserção da formação docente nos cursos de Pedagogia deu-se num contexto social muito conturbado e foi alavancada por uma série de movimentos de educadores, manifestações públicas e entidades que lutavam por documentos, resoluções e ações que trouxessem melhorias para a educação nacional, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). As reivindicações viriam a se concretizar com a aprovação

das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e 01/2006 e na Resolução CNE/CP nº 01/2006 (AGUIAR et al., 2006).

Mesmo com essas ações empreendidas pelos mais diferentes atores sociais, recentes estudos apontam a fragilidade da formação de professores para a educação infantil, a exemplo dos estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) e das pesquisas de Gatti (2010) e Massucato (2012).

Compreendendo a especificidade da educação infantil, entendemos que a ação docente nesse nível de ensino possui uma peculiaridade, marcada pelas características próprias das crianças nessa faixa etária, quais sejam: a globalidade de suas ações, sua condição de vulnerabilidade e sua potencialidade de desenvolvimento e de conhecimento. Tal especificidade aponta, pois, para uma ação multifacetada, pautada na indissociabilidade cuidado-educação.

Nesse sentido, para atuar com crianças pequenas, faz-se necessária uma formação que possibilite ao profissional os conhecimentos teórico-metodológicos capazes de mobilizar saberes e fazeres necessários à ação docente e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças, como enfatizam Arce e Baldan (2009), Arce e Silva (2009), Dandolini e Arce (2009) e Gomes (2009).

Tendo em vista que a formação do(a) professor(a) de educação infantil possui essa especificidade, compreendemos que tal formação encontra-se em um processo inicial de definição, carecendo, ainda, de maiores discussões teóricas, uma vez que a valorização desse profissional está vinculada à (re)construção de sua identidade e ao seu reconhecimento social e profissional, como enfatizam Gatti (2010) e Massucato (2012). Ambas as necessidades se relacionam com a questão da profissionalidade docente e implicam a superação das ideias de dom, vocação, maternagem e afetividade feminina, como enfatiza Cabral (2005).

Esses são apenas alguns dos desafios postos, visto que a própria área da educação infantil continua lutando para fazer valer as conquistas legais no âmbito das políticas públicas e das práticas educativas, uma vez que alguns temas, já superados no campo teórico, permanecem presentes na prática das instituições, a exemplo da dicotomia cuidar e educar as crianças pequenas em creches e pré-escolas, verificada em estudo anterior (AMORIM, 2011).

Nesse sentido, acreditamos que a resistência de alguns sistemas e profissionais em pensar no(a) professor(a) de educação infantil seja fruto dessas dicotomias e do viés assistencialista que permeou/permeia o atendimento institucionalizado das crianças pequenas no Brasil. Tais dicotomias deixaram marcas que continuam afetando, principalmente, as crianças, a quem tem sido negada uma educação infantil de melhor qualidade.

Compreender a instituição de educação infantil como espaço de cuidado-educação das crianças implica pensar na organização e nas práticas dessas instituições. Nesse sentido, é preciso garantir uma educação de boa qualidade para as crianças, que proporcione o respeito às suas especificidades e possibilite o seu desenvolvimento pleno e integral, considerando

os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Essas especificidades das crianças e de sua educação exigem um profissional bem formado e qualificado para a função.

No entanto, estudos que vêm sendo desenvolvidos no âmbito do MEC apontam que a qualidade da oferta de educação infantil tem ficado aquém do esperado e, em relação à educação infantil, mostram que os profissionais não possuem uma formação específica para atuar na área. Em outras palavras, a formação tem sido insuficiente "seja por falta de habilitação prévia, seja porque essa habilitação não tem sido capaz de prepará-los para as especificidades da educação de crianças na faixa de zero a seis anos" (BRASIL, 2013, p. 3).

Nos últimos anos, o Ministério da Educação tem colocado a formação inicial e continuada dos professores da educação básica entre as suas prioridades, a exemplo das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visa garantir educação de qualidade e centrada no aprendizado do educando. No âmbito do PDE, passou a ser estratégico para o MEC investir em ações de formação de professores.

A criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é uma das respostas a esse compromisso de investir na formação docente. Instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, essa política tem por finalidade apoiar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica.

Com vistas a atender à necessidade de formação continuada dos professores da educação básica e às especificidades da educação infantil, foi criado o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, inserido no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC, em parceria com as instituições federais de ensino superior e as secretarias municipais de Educação. A demanda por esses cursos tem sido apontada pelos municípios no Plano de Ações Articuladas (PAR).

Considerando as questões teóricas, legais e normativas aqui apontadas, refletimos sobre os dados empíricos com os quais temos nos deparado em mais de dez anos de atuação como docentes do ensino superior, atuando no âmbito de diferentes licenciaturas. Nas mais diversas turmas em que lecionamos, há estudantes que já atuam como docentes da educação básica e, assim, constatamos a fragilidade da formação anterior à atuação docente desses estudantes/professores.

No caso específico da educação infantil, mesmo considerando os estudantes/professores que já possuem o curso de nível médio, modalidade normal, chama a atenção o desconhecimento em relação ao trabalho com crianças de 0 a 5 anos.

A mesma realidade foi possível de ser percebida nos estudantes concluintes do curso de Pedagogia nas mais de 20 orientações e mais de 30 bancas examinadoras das quais temos participado, desde 2012. Nos últimos anos, têm chamado a atenção a falta de conhecimento

sobre as concepções de criança e infância, as políticas para a área, as especificidades do trabalho docente e sobre o currículo, o planejamento e avaliação na/da educação infantil. O fato de, no decorrer do curso de Pedagogia, haver apenas dois componentes curriculares voltados especificamente para a discussão da temática pode contribuir para que os estudantes não aprofundem os conhecimentos necessários para o trabalho docente com as crianças. Isso reforça a necessidade do investimento de formação continuada dos profissionais que atuam na área. Nesse cenário, insere-se a importância dos cursos de aperfeiçoamento e de especialização em docência na educação infantil realizados pelo MEC/SEB/Coedi em parceria com as universidades federais. Os cursos estão voltados para profissionais em exercício da docência em creches e pré-escolas e, no caso da especialização, os professores já possuem curso superior em Pedagogia. No entanto, a realidade da fragilidade da formação inicial reaparece nesses cursos.

Entre as 32 cursistas que estão concluindo um desses cursos de especialização, todas possuem, no mínimo, entre cinco e dez anos de atuação docente, com, no mínimo, cinco anos de experiência na educação infantil. Dentre elas, muitas trabalharam em outros cargos além da docência: sete (21,87%) atuam/atuaram na gestão de creches; 14 (43,75%) atuam/atuarão como supervisoras escolares em creches/escolas de educação infantil; e duas (6,5%) atuam/atuarão em cargos na coordenação de educação infantil em secretarias municipais de Educação. Esses dados indicam a experiência dessas profissionais na área e deveriam mostrar que elas conheceriam a legislação pertinente, bem como os documentos normativos do CNE e os documentos orientadores do MEC. No entanto, não foi isso que verificamos no decorrer das aulas.

Em cada disciplina ministrada, percebíamos o desconhecimento da maioria das cursistas no que dizia respeito aos documentos oficiais. E, mesmo no caso de conhecerem os documentos, muitas vezes, a resposta ao questionamento sobre o seu conhecimento se resumia a responder que sabiam da existência do documento e do que tratava, mas não sabiam explicar sua importância ou suas abordagens centrais. O exemplo mais emblemático se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Mesmo havendo uma resolução mandatória aprovada pelo CNE, a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (BRASIL, 2009), e a publicação de um documento para divulgar a DCNEI, enviado para creches, pré-escolas, escolas e secretarias de Educação em todo o território nacional em 2010, vimos o desconhecimento do teor das Diretrizes, documento orientador do currículo para a educação infantil.

Diante desses dados, entendemos que a formação inicial e continuada de professores de educação infantil precisa ter como preocupação central o fornecimento, aos professores em exercício na educação infantil e aos que pretendem atuar na área, de um maior conhecimento sobre as concepções de criança e de infância, a história da educação infantil, a especificidade do trabalho docente e sobre os documentos orientadores.

Nessa perspectiva, defendemos que os cursos de formação de professores para atuar na educação infantil devem ser organizados de modo a permitir aos futuros docentes vivenciar experiências de aprendizagem que lhes possibilitem construir sua identidade e profissionalidade docente, bem como a necessidade da ampliação dos estágios na docência da educação infantil, pois entendemos que o professor se identifica com a profissão e constrói sua profissionalidade docente à medida que ensina e reflete sobre o seu ensino.

A importância desses procedimentos fica muito evidente no momento final da formação na especialização, quando as cursistas têm que elaborar um trabalho monográfico de conclusão de curso e o fazem a partir da análise crítica de sua prática pedagógica. Depois de cerca de 12 meses de curso, as professoras iniciam seu trabalho monográfico e elaboram um plano de intervenção na instituição em que atuam. Nesse momento, temos percebido o crescimento intelectual e acadêmico e a reorganização do pensamento dessas cursistas. Nesse processo, elas conseguem perceber o quanto aprenderam e as mudanças de concepções proporcionadas pelo curso. E isso se reflete nos trabalhos concluídos e nas falas das apresentações dos trabalhos finais.

Por fim, reafirmamos a importância do investimento nas formações inicial e continuada específicas para os professores de educação infantil com vistas a reconhecer a importância dessa etapa de ensino como estágio inicial da educação básica, garantir os direitos das crianças de 0 a 5 anos a uma educação infantil de boa qualidade e o direito de formação para os professores em exercício na educação básica.

Childhood education: a look at the training of teachers

Abstract – This paper discusses the formation of teachers early childhood education, understanding that in recent decades the training of teachers has assumed a prominent position in the theoretical field, in educational public policies and government speeches. This training has been presented as a solution to improve the quality of Brazilian education and placed as one of the fundamental requirements to guarantee the right of children to a children's quality education. Based on these assumptions, we analyze empirical data on training and pedagogical practice educators. The analysis showed the weakness in teacher training and the lack of understanding of child development and the specificity of the work. Although some professionals have training in the Faculty of Education, it seems to us that this training did not guarantee them a pedagogical practice that would enable them to understand the specifics of work in early childhood education. Another result found was the lack of continuing training policies.

Keywords: Child education. Teacher training. Pedagogical practice. Continuing education. Training policies.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

AMORIM, A. L. N. *Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?* 2011. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ARCE, A.; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009.

ARCE, A.; SILVA, J. C. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. 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: 11 jan. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<http://proinfantil.mec.gov.br/apresentacao.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2006, de 16 de maio de 2006. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rpcp01_06.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 18 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rceb05_09.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação*: documento final. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

CABRAL, A. C. F. C. *Formação de professores para a educação infantil*: um estudo realizado em curso normal superior. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

DANDOLINI, M. R.; ARCE, A. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p. 51-91.

DIAS, A. A. Direito e obrigatoriedade na educação infantil. In: DIAS, A. A.; SOUSA JUNIOR, L. *Políticas públicas e práticas educativas*. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 15-30.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

GOMES, M. O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, p. 5-18, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_03_MOYSES_KUHLMANN_JR.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2012.

MASSUCATO, J. C. *Professora, educadora ou babá?*: desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil*: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

Recebido em abril de 2016.
Aprovado em maio de 2016.