

**EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES***Valdete Côco<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este artigo tematiza a formação de professores, em vinculação com pesquisa que vem acompanhando a educação infantil na formação inicial, com o objetivo de observar seu posicionamento no horizonte das escolhas profissionais dos licenciandos do Curso de Pedagogia, em interface com a configuração processual desse campo de trabalho. Na perspectiva de pesquisa qualitativa do tipo exploratória, observando assertivas ligadas ao estudo documental, com referenciais bakhtinianos, aborda as proposições relativas à formação no quadro da aprovação das novas diretrizes (BRASIL, 2015a, 2015b). Para tratar da formação de professores no contexto da implementação das novas diretrizes, parte dos desafios da educação infantil (apontados pela literatura) para focalizar a vinculação com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a proposição de organicidade nas ações de formação e as menções à educação infantil. Como resultados, evidencia os desafios, conexos à formação, que marcam a primeira etapa da educação básica, assinalando o reconhecimento de um campo de trabalho que precisa avançar nos investimentos dirigidos à conquista de quadros funcionais. No propósito de superar as fragilidades no desenvolvimento da profissionalidade docente, advoga que a formação é uma pauta que não pode ser distanciada dos demais desafios que marcam a trajetória da educação infantil, em especial os relativos à configuração das carreiras e às condições de trabalho. Na premissa da formação associada à valorização profissional, afirmada pelas novas diretrizes, outras iniciativas emergem como possibilidades, requerendo avançar na luta por conquistas que respondam aos desafios que persistem nesse campo de trabalho.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação infantil. Docência.



---

<sup>1</sup> Professora no Departamento de Linguagens Cultura e Educação (DLCE) e no Programa de Pós-Graduação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: valdetecoco@hotmail.com

## CHILDHOOD EDUCATION: CONSIDERATIONS ON TEACHER TRAINING

**Abstract:** This article examines the training of teachers in connection with research that accompanies early childhood education in order to observe their position in the horizon of the professional choices of the graduates of the Pedagogy Degree, in interface with the procedural configuration of this field of work. In the perspective of exploratory qualitative research, observing assertions linked to the documentary study, with bakhtinian references, it approaches the propositions related to training within the framework of the approval of the new guidelines (BRASIL, 2015a, 2015b). To address teacher training in the context of the implementation of the new guidelines, it starts from the challenges of early childhood education (as pointed out in the literature produced in the field) the focus on the link with the National Education Plan (BRASIL, 2014), the proposition of organicity in actions and references to early childhood education. As a result, it highlights the challenges related to training that mark the first stage of basic education, signaling the recognition of a field of work that needs to advance in investments aimed at the achievement of functional frameworks. In order to overcome weaknesses in the development of teaching professionalism, it argues that training is a matter that can't be separated from the other challenges that mark the trajectory of early childhood education, especially concerning the configuration of careers and working conditions. In the premise of training associated with professional valorization, affirmed by the new guidelines, new initiatives emerge as possibilities, requiring progress in the struggle for achievements that respond to the challenges that persist in this field of work.

**Keywords:** Teacher Training. Early childhood education. Teaching.

### Educación infantil: consideraciones sobre la formación de profesores

**Resumen:** Este artículo tematiza la formación de profesores, en vinculación con investigación que viene acompañando la educación infantil en la formación inicial, con el objetivo de observar su posicionamiento en el horizonte de las elecciones profesionales de los licenciandos del Curso de Pedagogía, en interfaz con la configuración procesal de ese campo de trabajo. En la perspectiva de investigación cualitativa de tipo exploratorio, observando asertivas ligadas al estudio documental, con referencias bakhtinianas, aborda las proposiciones relativas a la formación en el marco de la aprobación de las nuevas directrices (BRASIL, 2015a, 2015b). Para tratar la formación de profesores en el contexto de la implementación de las nuevas directrices, parte de los desafíos de la educación infantil (apuntados por la literatura producida en el campo) para focalizar la vinculación con el Plan Nacional de Educación (BRASIL, 2014), la proposición de organicidad en las acciones de formación y las menciones a la educación infantil. Los resultados evidencian los desafíos, relacionados con la formación, que marcan la primera etapa de la educación básica, señalando el reconocimiento de un campo de trabajo que necesita avanzar en las inversiones dirigidas a la conquista de cuadros funcionales. En el propósito de superar las fragilidades en el desarrollo de la profesionalidad docente, se advierte que la formación es una pauta que no puede distanciarse de los demás desafíos que marcan la trayectoria de la educación infantil, en particular, relativos a la configuración de las carreras y las condiciones de trabajo. En la premisa de la formación asociada a la valorización profesional, afirmada por las nuevas directrices, nuevas iniciativas emergen como posibilidades, requiriendo avanzar en la lucha por conquistas que respondan a los desafíos que persisten en ese campo de trabajo.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Educación Infantil. Enseñanza.

## Introdução

Neste artigo, elegemos tratar da formação de professores no contexto da implementação das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação (BRASIL, 2015a, 2015b), em vinculação com a observação das demandas postas pela educação infantil como um campo de trabalho. Com referenciais bakhtinianos (BAKHTIN, 2011, 2012, 2014), observamos as diretrizes compondo os muitos dizeres sobre a formação, interagindo com os movimentos empreendidos nos contextos de trabalho. Muitos dizeres que integram as disputas pelo tom de abordagem dessa temática.

Participando dessa cadeia dialógica, movemos nossos dizeres a partir de uma pesquisa que vem acompanhando a educação infantil na formação inicial em interface com a observação da configuração processual desse campo de trabalho. Na pesquisa, com a inclusão da educação infantil no conjunto do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), investimos em indagar as perspectivas de atuação dos licenciandos, observando o posicionamento da educação infantil no horizonte das escolhas profissionais.

Como síntese dos estudos até então desenvolvidos, destacamos que, de modo geral, ainda que seja possível evidenciar a presença – que se intensifica progressivamente – da educação infantil no repertório das possibilidades profissionais, essa presença vem marcada com significações de desprestígio, assinalando o reconhecimento de um campo de trabalho que precisa avançar nos investimentos dirigidos à conquista de quadros funcionais (CÔCO, 2015; CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2016; CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2017).

Com essa síntese, realçamos que a pesquisa se desenvolve em uma articulação direta com a observação do contexto social de desenvolvimento da educação infantil na sociedade brasileira. Sustentadas nessa vinculação, temos o desafio de retomar as reflexões sobre o contexto da pesquisa em função da aprovação das novas diretrizes para a formação (BRASIL, 2015a, 2015b) e da emergência de proposições que incidem fortemente no cenário educacional.

Nesse sentido, cabe realçar os desafios decorrentes de proposições que assolam sobremaneira a afirmação do Estado de Direito, da democracia e das conquistas constitucionais. Os retrocessos que estamos enfrentando informam o questionamento dos direitos historicamente conquistados, trazendo à tona, com maior

visibilidade, as disputas em torno da “questão social” (CASTEL, 1998). Muitos de nós, tal como alertou o poeta Mario Quintana,<sup>2</sup> vivemos as questões sociais sem nos atentarmos para os variados componentes que formam as lógicas de exclusão. Na complexidade envolvida nas disputas sobre a condução das pautas sociais, assinalamos os tensionamentos decorrentes dos encaminhamentos associados ao papel da educação, em especial, alertando sobre os riscos da intensificação dos processos de privatização e mercantilização da educação pública (SALVADOR, 2017).

Reconhecendo a complexidade do papel da educação na articulação com o conjunto das questões sociais, assim como o reconhecimento de que os intervenientes dessa complexidade também impactam a atuação profissional, circunscrevemos nosso foco à educação infantil, focalizando a formação de professores. Na perspectiva de aproximação exploratória, observando assertivas ligadas ao estudo documental, exploramos as proposições relativas à formação a partir das novas diretrizes para o desenvolvimento da formação de professores (BRASIL, 2015a, 2015b), em interface com os desafios (conexos à formação) da educação infantil, apontados pela literatura.

Para essa exploração, entendemos que um documento de política pública intenciona orientar e dirigir as ações, comportando, ainda que com pouco destaque, também uma margem de abertura implicada com as possibilidades de suas apropriações (BALL, 2007). Compreensões e apropriações que se efetivam numa esfera social bastante ampliada, fazendo interagir um conjunto de interlocutores (BAKHTIN, 2014). Ou seja, tanto os processos de elaboração quanto os processos de implementação comportam negociações, de modo que as pautas em disputa (aqui focalizando as normativas da formação) nunca estão completamente configuradas. Elas vão ganhando delineamento na processualidade de sua existência, uma vez que, entre os textos legais e as ações cotidianas, se abre um espaço, implicado com a continuidade da negociação social dos temas em questão (BALL, 2007). A observação desse espaço possibilita a produção de estudos que evidenciam a movimentação do campo, no escopo aqui tratado, as transformações que marcam a educação infantil como uma área de trabalho, dialogando com a questão da formação de professores.

---

<sup>2</sup> Segundo o poeta: “Eu nada entendo da questão social. / Eu faço parte simplesmente... / E sei apenas do meu próprio mal, / Que não é bem o mal de toda gente [...]” (QUINTANA, 2002, p. 10).

Nesse panorama, em que destacamos o movimento de negociação social das pautas sociais implicadas com a educação, para tecer considerações sobre a formação de professores circunscritas à educação infantil, no tópico que segue, buscamos evidenciar alguns desafios presentes nesse campo, assinalados pela literatura da área. Em seguida, considerando esses desafios, tratamos da formação de professores no quadro da implementação das novas diretrizes (BRASIL, 2015a, 2015b), observando sua vinculação com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a proposição de organicidade nas ações de formação e as menções à educação infantil.

### **Educação Infantil: Desafios Implicados com a Formação de Professores**

Abordamos a educação infantil como um campo que vem interagindo com novas compreensões sobre a infância, com os movimentos sociais que defendem as demandas das crianças e suas famílias, com as pressões pela expansão da oferta, com a exigência por qualificar o atendimento, com a negociação relativa à distribuição dos recursos públicos etc. Em síntese, focalizamos a educação infantil como um campo imerso no debate dos direitos sociais, ganhando, cada vez mais consistentemente, visibilidade e reconhecimento social. Nessa imersão, dados os desafios presentes na conjuntura atual (destacados no tópico anterior), cabe enfatizar os riscos que assolam as conquistas, ainda que incipientes em relação às demandas (ANPED, 2016).

Assim, na trajetória de transformações da educação infantil, sublinhamos sua inserção aos sistemas de ensino (vinda dos setores de assistência social) por mobilizar novas assertivas à composição dos seus quadros funcionais (BRASIL, 1996). Com isso, fortalece-se a discussão sobre a formação de professores, no bojo do reconhecimento de que o atendimento em creches e pré-escolas é direito social das crianças (BRASIL, 2009).

Perquirindo o tema da formação, partimos da observação de dois aspectos associados à demanda por qualificar o atendimento, sobretudo, no reconhecimento de uma pedagogia própria a esse campo (ROCHA, 2001; BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017).

O primeiro se refere à formação, com realce para indagações aos processos de formação inicial no Curso de Pedagogia (PIMENTA et al., 2017), em particular, no seu propósito de incluir a especificidade da educação infantil (SILVA, 2005), e aos

processos de formação continuada, no sentido de responder à demanda por apoiar os professores na constituição da docência (KRAMER, 2005).

O segundo, no bojo dos estudos sobre a constituição da profissão docente no Brasil (VICENTINI; LUGLI, 2009; DUARTE, 2010; OLIVEIRA, 2010 e outros), emerge da observação de fragilidades na constituição da profissionalidade na educação infantil (VIEIRA, 1999; TORRES; MOUTA; MENESES, 2002; VIEIRA; SOUZA, 2010; ARAGÃO, 2010; HADDAD, 2013 e outros). Essas fragilidades incluem, dentre outros aspectos, a observação da composição de um quadro profissional que reúne grupos profissionais com formação, reconhecimento e valorização profissional diferenciados no trabalho direto com o mesmo grupo de crianças.

No cenário nacional, são consistentes os indicadores que informam o trabalho de professores associado à presença de profissionais auxiliares que, muitas vezes, não integram a categoria do magistério, sobretudo na faixa da creche. Com isso, enfraquece-se a proposição da indissociabilidade das ações de cuidados e de educação (ROSEMBERG, 1999), trazendo também novos desafios aos processos formativos (CAMPOS, 1994; CERISARA, 2002; CÔCO, 2010; PAULINO; CÔCO, 2016, entre outras).

Nesse contexto, na demanda por qualificar os quadros funcionais da educação infantil, parece-nos pertinente considerar as possibilidades das novas diretrizes para a formação (BRASIL, 2015a, 2015b) na indução de ações que possam responder aos desafios apontados pela literatura da área, em especial, porque esse documento adentra consistentemente ao tema da valorização profissional.

### **No Diálogo com os Desafios da Educação Infantil, as Novas Diretrizes<sup>3</sup>**

Nesse exercício de propor considerações sobre a formação circunscritas à educação infantil, em diálogo com as normativas e com os desafios evidenciados na literatura, neste tópico, tratamos de três aspectos: a vinculação das novas diretrizes com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); o destaque presente nas diretrizes

---

<sup>3</sup> Algumas das ideias contidas neste tópico foram inicialmente apresentadas na mesa "Formação de professores para o trabalho com a infância", integrando o XIII Congresso Nacional de Educação (Educere), em Curitiba (2017); na mesa "Profissionais da educação infantil: formação e carreira", no encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), em Curitiba (2016); e na mesa "Políticas de formação de professores para a educação infantil", fazendo parte do XVII Encontro Nacional de Educação Infantil, no Rio Grande do Norte (2016).

para a organicidade na proposição das ações de formação (considerando as questões relativas à abrangência indicada para o público-alvo dos processos formativos e para os interlocutores primeiramente convocados para encaminhar os processos de implementação); e as menções diretas à educação infantil.

Para tratar das vinculações com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), lembramos que a discussão sobre a formação de professores é debate recorrente no cenário nacional, por vezes mobilizando alterações nas assertivas legais. No escopo de nossa abordagem, não nos propomos uma revisão histórica do temário da formação e do trabalho docente, mas cabe salientar que a base legal em vigência é fruto de um processo de negociação que abarca uma temporalidade alargada de discussão.<sup>4</sup>

Uma temporalidade que, na articulação com o processo de organização da instrução escolar, possibilita: evidenciar um campo semântico associado (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010); compor periodizações (SAVIANI, 2009); apontar representações em disputas (VICENTINI; LUGLI, 2009; LAWN, 2000); discutir a natureza do trabalho docente (BASSO, 1998); problematizar os interesses que sustentam as políticas e reformas educacionais (GATTI; BARRETO; ANDRÈ, 2011; FREITAS, 2014); reunir as produções do campo (CATANI, 2007); focalizar determinados aspectos dos processos formativos (KULESZA, 1988; SILVA, 2003); delinear carreiras e perfis profissionais (UNESCO, 2004; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI et al., 2010; FLEURI, 2015; ZUCOLOTTI; CÔCO, 2015); identificar associações, entidades e movimentos organizativos da categoria (DAL ROSSO, 2011); problematizar as condições de trabalho (CODD, 2003), dentre muitas outras questões afetas à formação de professores.

Nessa discussão – que abarca múltiplos descritores temáticos, vários interlocutores, distintos fóruns de deliberações e diversos âmbitos de execução, movendo forças singulares conforme os interesses envolvidos –, entendemos que a aprovação de uma diretriz não encerra as discussões, visto que, em sua implementação, os debates continuam (conforme indicamos com o conceito de documento de política pública). Mais do que isso, além de obviamente não se encerrar, a discussão prossegue agregando uma infinidade de elementos em vinculação com as

---

<sup>4</sup> Para uma apresentação detalhada das diretrizes, ver Dourado (2015a, 2015b).

múltiplas dinâmicas que afetam a organização do ensino. Com isso, assinalar essa lógica de movimento permite aventar a possibilidade de mover tanto o fortalecimento das premissas quanto o enfraquecimento, em profusos processos interativos.

Nessa processualidade do debate sobre a educação conexo à formação de professores, assinalamos uma lógica conflituosa que faz conviver – não sem tensionamentos – desconfiança e aposta nos professores. Frequentemente, é possível observar assertivas sobre o despreparo e as dificuldades dos professores. Não raro, é possível também captar indicativos da afirmação de que mudanças qualitativas no cenário educacional dependem desses profissionais. De todo modo, emerge, como uma pauta comum, a necessidade de se repensar a formação de professores.

Nessa pauta, acentuamos que a discussão sobre essa categoria profissional não pode se efetivar dissociada da problematização das desigualdades sociais e da observação de imposição de mecanismos de controle da escola e, muito particularmente, do trabalho pedagógico. Não custa lembrar os objetivos de estabelecer listagens de “direitos básicos de aprendizagem” (FREITAS, 2014), de implementar o uso de determinados materiais didáticos (com destaque para os sistemas apostilados) e de realizar processos de avaliação de larga escala, como mecanismos de também controlar o trabalho dos professores (ARCE, 2001).

Nessas circunstâncias, ainda que precariedades nos processos de formação, nas condições de trabalho e nas dinâmicas de constituição das carreiras sejam evidentes, negamos qualquer sugestão em direção à proposição de um estatuto de incompetência dos professores. Nos muitos dizeres sobre a educação, protestamos contra afirmativas na direção da desqualificação, registrando nosso reconhecimento ao trabalho docente na sua diversidade de perspectivas e possibilidades de responder às demandas que se apresentam às instituições educativas. Os professores, com seu trabalho, vivificam o cotidiano institucional no encontro com os outros profissionais, os estudantes e suas famílias. Posto isso, trabalhamos em outra lógica: o direito dos professores de terem, a cada dia, novos investimentos em sua formação e, simultaneamente, de reconhecer que esses investimentos também fortalecem a educação infantil, como um campo de trabalho que se constitui com demandas próprias, no interior dos sistemas de ensino.



Essa assertiva se sustenta na compreensão de que essa profissão se movimenta cotidianamente também com novos desafios que se impõem às instituições educativas. Portanto, a formação nunca está acabada e está implicada com o campo de trabalho. Somente nesse sentido é que somamos na pauta comum em direção a se repensar a formação de professores. Nesse cenário, as novas diretrizes para a formação se apresentam como um novo marco para se repensar a formação e a revisão dos currículos dos processos formativos (LIMA, 2016).

Dessa forma, no entendimento de um debate continuado sobre a formação – com várias formas de dizer e de calar, assim como de se dizer nele –, tomamos a base legal em vigência para destacar suas vinculações com as metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Das vinte metas (com suas respectivas estratégias) cinco delas (12,<sup>5</sup> 15,<sup>6</sup> 16,<sup>7</sup> 17<sup>8</sup> e 18<sup>9</sup>) são voltadas à questão da formação, incidindo na constituição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Portanto, ainda que seja um assunto sempre presente na historiografia educacional brasileira, o tema formação ganha novo impulso no temário da educação com as diretrizes (BRASIL, 2015b).

Nesse novo impulso, além do delineamento conceitual (princípios e fundamentos) sobre a formação, podemos observar, em especial, o adensamento do propósito de organicidade, de modo a definir “[...] dinâmica formativa e procedimentos

---

<sup>5</sup> “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.”

<sup>6</sup> “Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.”

<sup>7</sup> “Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.”

<sup>8</sup> “Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.”

<sup>9</sup> “Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.”

a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação” (Art. 1º), abrangendo também planejamento, processos de avaliação e regulação das instituições. Ainda no bojo desse propósito, destaca-se a reunião da formação inicial (destinada à preparação) e formação continuada (voltada ao desenvolvimento profissional) para funções de magistério na educação básica em suas etapas e modalidades (Art. 3º). Com isso, indicam-se alterações a serem apropriadas, instando a necessidade de estudos, acompanhamentos e avaliações dos movimentos da formação que serão mobilizados com essas novas bases propositivas.

No intuito de estudo, buscamos um exercício de aproximação das proposições, considerando os desafios evidenciados na educação infantil (conforme tópico anterior). Nesse sentido, o propósito de organicidade abarca o delineamento de diretrizes para a formação inicial em nível superior (dirigidas aos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Como nosso foco é a formação na educação infantil, vamos recortar referências mais diretas aos requisitos formativos para esse campo. Nesse contexto, em uma mirada inicial, exploramos duas questões vinculadas a essa organicidade: a primeira relativa à abrangência indicada para o público-alvo dos processos formativos; e a segunda atinente aos interlocutores primeiramente convocados para encaminhar os processos de implementação.

No que se refere à abrangência das diretrizes, destacam-se os “profissionais do magistério da educação básica”. Como uma primeira questão, importante observar essa abrangência considerando que a educação infantil vem, geralmente, reunindo profissionais do grupo do magistério e também de outros grupos funcionais (na função de auxiliares aos professores). Isso permite assinalar que, por um lado, as diretrizes reafirmam a importância de que a atuação profissional na educação básica se faz com pertencimento à categoria do magistério; todavia, por outro lado, não podemos invisibilizar um grupo profissional em seu direito à formação, principalmente porque seu trabalho gera impactos conectados às metas de qualificação do atendimento.

Ainda nessa questão, o Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016), tratando da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em função das Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), informa que abrangem no

escopo da formação “[...] professores, pedagogos e funcionários da educação” (§ 1º do Art. 1º). Mesmo que essa referência represente avanços no cenário da formação (MONLEVADE, 2016), a questão não está resolvida, visto que muitos auxiliares não estão inscritos nos quadros da educação; apenas exercem suas funções nesse contexto. Então, essa problemática continua presente no horizonte do debate sobre a formação na educação infantil.

Avançando para tratar da questão referente aos interlocutores, toma destaque o regime de colaboração entre as instituições formadoras – instituições de ensino superior (formação inicial) e centros de formação de estados e municípios e instituições educativas de educação básica (formação continuada) – e os sistemas de ensino (conforme §§ 1º, 2º e 3º do Art. 1º). Nessa articulação, prescreve-se que a formação deve ser “[...] assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas” (§ 3º do Art. 3º). Dentre os seus princípios, informa “[...] a colaboração constante entre os entes federados [...], articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições” (inciso III, § 5º do Art. 3º). Assim, “[...] o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração” (§ 6º do Art. 3º).

Desse modo, cabe observar que novos fóruns de discussão (integrando novos interlocutores) entram na cena dos encaminhamentos das ações de formação, demandando considerar as possibilidades de abordagem da educação infantil nesses espaços, em meio às várias demandas que se apresentam à educação. Então, temos uma luta importante no horizonte: atuar para que a configuração desses espaços seja afirmativa do exercício democrático e, integrando esse exercício, reafirmar a educação infantil (e seus profissionais).

Considerando essas duas questões, indagamos sobre as possibilidades de que os aprendizados decorrentes das iniciativas já encaminhadas na educação infantil (tais

como o Proinfantil<sup>10</sup> e a Especialização em Educação Infantil<sup>11</sup>) possam ser avançados, uma vez que o Ministério da Educação/Coordenação-Geral de Educação Infantil foi um importante indutor de políticas de formação. Nesse contexto, a articulação entre os entes federados precisa considerar as experiências acumuladas, as demandas que persistem e os protagonismos necessários, de modo a garantir avanços nas iniciativas em curso.

No bojo das demandas, também assinalamos que, dentre os encaminhamentos decorrentes das diretrizes, são determinados ajustes nos cursos de formação inicial, constituindo mais um espaço de atuação para a reafirmação da educação infantil. É preciso, então, observar as análises que, reconhecendo a formação em nível superior para os professores da educação infantil, no Curso de Pedagogia, como uma importante conquista, apontam a necessidade de investimentos para a afirmação da especificidade *da primeira etapa da educação básica* (SILVA, 2005; MARTINS, 2007; ROCHA, 2001; CÔCO; GALDINO; VIERA, 2017 e outros). Com isso, emerge mais uma frente de trabalho, decorrente do diálogo das novas diretrizes para a formação com a educação infantil.

Na articulação da formação inicial e da formação continuada, como componentes da profissionalização (conforme incisos IX, X e XI, § 5º do Art. 3º) e rememorando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), cabe assinalar a observação de que, ainda que tenhamos avançado nos requisitos de formação inicial dos professores da educação infantil, os indicadores apontam demanda consistente por formação inicial em nível superior e por continuidade da formação em nível de pós-graduação.<sup>12</sup> Assim, é importante também lutar por avanços nos indicadores de acesso à formação para os docentes, notadamente, na pós-graduação.

---

<sup>10</sup> Proinfantil é um curso a distância, de formação para o magistério (exercício da docência na educação infantil), em nível médio, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação, da rede pública ou privada, que não possuem a formação exigida pela legislação (Lei nº. 9.391/96, art. 62). Sua implementação é feita de forma descentralizada, mediante parceria entre a União, os Estados e Municípios. A parceria é formalizada por meio de um Acordo de Participação que rege as ações das diferentes esferas.

<sup>11</sup> Informações em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/207-1625150495/14744-mec-e-universidades-oferecem-especializacao-em-15-estados>>.

<sup>12</sup>Ver observatório do PNE, disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>.

Ainda no bojo do propósito de organicidade nas proposições de formação, cabe também abordar a formação continuada em sua efetivação no lócus de atuação. As diretrizes afirmam o “[...] reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério” (inciso VI, § 5º do Art. 3º). Se esse reconhecimento visibiliza as instituições de educação infantil em seu caráter formador, tanto colaborando com a formação inicial de professores (como lócus de estágios e desenvolvimento de projetos de formação) quanto encaminhando ações de formação continuada, é importante não desconsiderar o alerta de Nóvoa (2013, p. 209) de que “[...] é preciso ter consciência de que os problemas da educação e dos docentes não serão resolvidos apenas no interior das escolas”.

Assim, é importante reconhecer o caráter autoformador dos professores e das instituições, sem com isso enfraquecer a necessidade de “[...] um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público e uma consciência clara da importância da educação” (NÓVOA, 2013, p. 209). Nesse sentido, afirmar a potência das instituições e dos docentes no encaminhamento dos processos formativos pode alavancar um movimento conjunto dos vários âmbitos responsáveis, reconhecendo e apoiando as iniciativas locais, de modo a não resultar em uma transferência de responsabilidades (implicando o abandono das instituições e seus profissionais).

Continuando a afirmação do direito à formação dos professores, tendo as novas diretrizes como mais um elemento no curso dessa dialogia, neste estudo, integramos um movimento exploratório das menções à educação infantil. Logicamente, as diretrizes, ao tomarem como escopo a formação dos professores da educação básica, dirigem-se também à educação infantil no conjunto de suas proposições. Ainda assim, propomos atentar para essas referências, porque a nomeação chama à visibilidade e ao destaque. Na processualidade do pertencimento à educação, justificamos nossa atenção às menções à educação infantil na defesa de que a docência com as crianças pequenas guarda uma especificidade que apresenta requisitos próprios, ou seja, existe uma pedagogia própria desse campo (ROCHA, 2001). Portanto, visibilizar essa área é também reconhecer sua especificidade dirigida ao propósito de investir no desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2009).

Com esse quadro de justificativa, indagamos como o próprio da educação infantil foi acionado nas diretrizes. Em uma mirada geral no documento, apuramos cinco menções diretas à educação infantil (todas associadas a menções também ao ensino fundamental).

A primeira menção (parte introdutória) presta-se a informar seu pertencimento como uma das etapas da educação básica, escopo das diretrizes da formação de professores. Nessa linha do escopo de aplicação das diretrizes, a segunda menção (art. 2º) integra a educação infantil no propósito de promover a formação de professores para o exercício da docência. A terceira (art. 3º), referindo-se à destinação da formação inicial e continuada aos profissionais para funções de magistério, indica, mais uma vez, o pertencimento da educação infantil à educação básica. A quarta (§ 4º do art. 3º) também se reporta à educação infantil como uma das etapas da educação básica, desta vez para conceituar profissionais do magistério. Assim, as quatro primeiras menções reiteram que a educação infantil integra a educação básica (como uma etapa) e seus professores compõem o grupo do magistério. Por fim, a quinta menção (§ 15 do art. 13), no contexto da exigência de que os projetos de cursos de formação inicial dediquem tempos “[...] à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino”, refere-se ao Curso de Pedagogia, reiterando sua abrangência também para educação infantil.

Então esse exercício de buscar o próprio da educação infantil nas diretrizes da formação informa a reiteração do seu pertencimento à educação básica (contribuindo na consolidação desse propósito) e a responsabilidade do Curso de Pedagogia de considerar esse campo na formação inicial de professores.

Concluindo este tópico, lembramos que, nos limites de um artigo, privilegamos tratar das diretrizes considerando sua vinculação com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), com destaque para a organicidade indicada para a proposição das ações de formação e as menções diretas à educação infantil. Como um documento de caráter inovador e em implementação – num contexto não favorável à ampliação das conquistas sociais –, muitas questões ainda são necessárias abordar, em especial, as conceituais sobre a formação, visto os propósitos de qualificar e valorizar os quadros funcionais da educação. Nosso trabalho constitui uma primeira mirada exploratória e,

nesse intento, à medida que desenvolvemos cada aspecto, com suas questões associadas, fomos encaminhando considerações parciais, evidenciando a dialogia das diretrizes com os desafios da educação infantil. Assim sendo, passamos às considerações finais, com vistas a sintetizar nossas reflexões.

### **Considerações Finais**

Conforme viemos desenvolvendo, a abordagem da formação de professores mobiliza uma trama com vários temas conexos e, conseqüentemente, distintos interlocutores. Com referencial bakhtiniano, nas múltiplas possibilidades de dizer, esperamos que nossas considerações, sem invisibilizar os desafios, afirmem as diretrizes em suas proposições que fortalecem os professores e seus processos formativos. Nesse sentido, chamamos à sensibilização para considerar que a formação é uma pauta que não pode ser tratada distanciada de outros elementos, como as condições de trabalho e a configuração das carreiras. Ainda que o horizonte pareça difícil, visto a redução de recursos para a educação, é essencial o mote afirmado nas diretrizes da formação associada à valorização, convidando à luta por movimentos conjuntos desses temas, fortalecendo as discussões sobre a carreira docente, incluindo as questões do piso e também da progressão (GOUVEIA et al., 2016).

Nesse movimento, também chamamos à sensibilização para a consideração de que a política de formação não pode ser encaminhada sem a participação ativa dos professores e suas instituições representativas. Além de ouvir e considerar, é preciso incluir formalmente os professores, como articuladores das ações de formação. São eles que, no cotidiano das instituições, movem os processos educativos, (re)configurando seus percursos formativos no encontro com os estudantes, suas famílias e a comunidade.

Enfim, advogando o exercício democrático na discussão das iniciativas de formação, lembramos que temos um acúmulo no tema, decorrente das iniciativas de formação desenvolvidas. Em se tratando da educação infantil, ainda que sejam reconhecidas as muitas limitações no percurso da formação, em especial, no sentido de superar as fragilidades no desenvolvimento da profissionalidade docente, lembramos também que novas iniciativas emergem como possibilidades a partir das

diretrizes, possibilitando perspectivar novos avanços em resposta aos desafios que marcam esse campo. Nesse contexto, nossas considerações apresentadas neste artigo buscam contribuir na afirmação da educação infantil e convidar novos interlocutores a atuar nessa cadeia temática, fortalecendo a premissa da necessidade de investimento positivo nos professores (NÓVOA, 2002).

## Referências

ARAGÃO Milena; KREUTZ, Lúcio. Do ambiente doméstico às salas de aula: novos espaços, velhas representações. *Revista Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, p. 106-120, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/515>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251- 283, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Editorial. *Boletim ANPED*, ano 5, n. 20, maio 2016. Número especial "Conquistas em riscos". Disponível em: <<http://www.anped.org.br/boletim/23/2016/11>>. Acesso em: 8 set. 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BALL, Stephen John. *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge, 2007.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2014.



BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015a*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. 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](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: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015b*. 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. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. *Revista em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, 2017. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1374675](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1374675)>. Acesso em: 8 jan. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994. p. 32-42.

CASTEL, Robert. *Metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CATANI, Denice Barbara. Estudos sobre a história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 585-600.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CÔCO, Valdete. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila de Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=51>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CÔCO, Valdete. Docência na educação infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). *Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 143-160. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CÔCO, Valdete; GALDINO, Luciana; VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira. Narrativas de formação: trabalho com memoriais na aproximação à docência na educação infantil. *Revista Cocar*, Belém, v.10, n. 19, p. 121-139, 2016. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/788>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

COCO, Valdete; GALDINO, Luciana; VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira. 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. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35502/18296>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2003.

DAL ROSSO, Sadi (Org.). *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; ALVES, Luiz Roberto. *O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015b. p. 259-282.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015a.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, p. 101-117, 2010. Número Especial. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20466>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas*. Brasília: INEP, 2015. (Série Documental Relatos de Pesquisa). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1421>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina (Org.). A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, p. 139-210, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GOUVEIA, Andréa Barbosa et al. O vencimento dos profissionais do magistério em duas décadas (1996-2015): limites e alcances da valorização. *Fineduca*, Porto Alegre, v. 6, n. 8, p. 114-134, 2016.

HADDAD, Lenira. Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 341-359, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/919/720>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

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

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, set./dez. p. 35-62, 1988.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antônio; SCHRIEWER, Jurgen. *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000. p. 69-84.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Documentos normativos para a educação superior no Brasil: as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e as diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 287-291, jan./abr. 2016. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/65704/37756>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. *A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente*. 2007. 230 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. A resolução CES/CNE nº 02, de 2016: pagando uma dívida histórica à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 605-609, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/67199>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo de formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org.). *Por uma política de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 17-35, 2010. Número Especial. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20463>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, UFMG, out. 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-apresentacao>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PAULINO, Verônica B. Roncetti; CÔCO, Valdete. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na educação infantil. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 697-718, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0697.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; Fusari, José Cerchi; Pedroso, Cristina Cinto Araujo; Pinto, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

QUINTANA, Mario. *Antologia poética*. Porto Alegre: L & PM Pocket, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./fev., mar./abr. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica*. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999.

SALVADOR, Evilasio (Coord.). *Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil*. Brasília: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017. Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/livro\\_pesquisa\\_unb\\_cnte\\_final\\_web.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/livro_pesquisa_unb_cnte_final_web.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SILVA, Anamaria Santna da. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 159-175, maio/ago. 2005.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

TORRES, Maria Goreti; MOUTA, Catarina; MENESES, Ana Luísa. Profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa, n. 61, p. 1-14, jan./mar. 2002. Investigação. Disponível em: <[http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/investigacao\\_61.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/investigacao_61.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004. Pesquisa Nacional Unesco. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA, Gisele. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 119-139, 2010. Número especial. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20467>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

VIEIRA, Livia Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições*. Campinas, n. 28, p. 28-39, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644098>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ZUCOLOTTO, Valeria Menassa; CÔCO, Valdete. Processos formativos de professoras iniciantes na educação infantil. *Horizontes*, Campinas, v. 33, p. 85-96, 2015. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/133>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

*Recebido em: 14/06/2018*

*Aprovado em: 20/10/2018*