



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**LETÍCIA CAROLINA SEABRA
MARTA MARIA DE SOUZA**

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESPECIFICIDADES NECESSÁRIAS, SOB O PONTO DE VISTA DE ACADÊMICAS DE
PEDAGOGIA**

**CHAPECÓ
2017**



**LETÍCIA CAROLINA SEABRA
MARTA MARIA DE SOUZA**

**A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESPECIFICIDADES NECESSÁRIAS, SOB O PONTO DE VISTA DE ACADÊMICAS DE
PEDAGOGIA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul, como
requisito para obtenção do título de licenciado.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Helena B. V.
Cordeiro.

**CHAPECÓ
2017**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
Ministério da Educação
Universidade Federal da Fronteira Sul
Curso de Pedagogia - Licenciatura

**ATA DE AVALIAÇÃO DA DEFESA DE TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO**

Aos vinte dias do mês de julho de dois mil e dezessete, às dezessete horas e trinta minutos, na sala 301 do Bloco B, no Campus Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul, reuniu-se a banca avaliadora do Trabalho de Conclusão de Curso constituída pelas docentes: Dr^a Solange Maria Solange e Prof^a Me Aline Fátima Lazarotto, sob a presidência da Orientadora Dr^a Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro, para avaliar o Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia - Licenciatura - das acadêmicas: **Leticia Carolina Seabra e Marta Maria de Souza**, sob o título: "A formação dos professores de educação infantil: especificidades necessárias, sob o ponto de vista de acadêmicos de Pedagogia". O trabalho foi considerado: (✓) aprovado () não aprovado.

Comentários da banca (observações e/ou recomendações):

A banca considera o trabalho relevante e recomenda que seja dada continuidade à pesquisa e que sejam consideradas as sugestões da banca.

Chapecó (SC), 20 de julho de 2017.

Dr^a Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro – Presidente

Prof^a. Dr^a Solange Maria Alves - Membro da Banca

Prof^a Me Aline Fátima Lazarotto - Membro da Banca



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
Ministério da Educação
Universidade Federal da Fronteira Sul
Curso de Pedagogia - Licenciatura

LETÍCIA CAROLINA SEABRA
MARTA MARIA DE SOUZA

**A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESPECIFICIDADES NECESSÁRIAS, SOB O PONTO DE VISTA DE ACADÊMICAS
DE PEDAGOGIA**

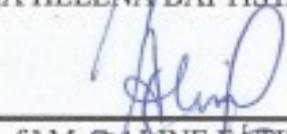
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de licenciado.

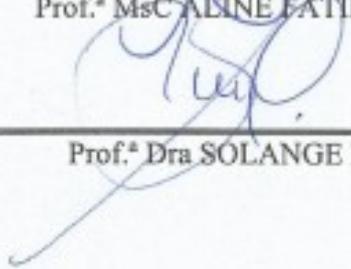
Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca examinadora em: 20/07/2017

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dra. MARIA HELENA BAPTISTA VILARES CORDEIRO – UFFS


Prof.^a MsC ALINE FATIMA LAZAROTTO


Prof.^a Dra SOLANGE MARIA ALVES

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a Formação das professoras¹ da Educação Infantil. Ele faz parte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano, Cultura e Educação (DHuCEd), e que tem por objetivo conhecer as representações sociais de acadêmicas do curso de Pedagogia da UFFS sobre o trabalho da professora de Educação Infantil. O recorte aqui apresentado trata sobre especificidades necessárias na formação das professoras de Educação Infantil (EI) sob o ponto de vista de acadêmicas do curso de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó, tendo como objetivo verificar as possíveis mudanças do ponto de vista das acadêmicas em relação aos temas que consideram mais importantes na formação do professor de EI, usando como parâmetro as especificidades apontadas nas discussões atuais sobre infância e Educação Infantil. Abordaremos a trajetória da educação infantil, uma breve discussão sobre o perfil do professor de EI, a formação dos profissionais, especificidades e características da profissão na visão de importantes autores da área como Haddad (2011), Oliveira-Formosinho (2002), entre outros. Este estudo foi realizado a partir de um recorte da pesquisa de Cordeiro; Haddad (2011), intitulada “Representações sociais sobre o trabalho das professoras de Educação Infantil. Os participantes são estudantes do curso de Pedagogia, nas fases iniciais e finais de sua formação, os dados foram coletados de ingressantes do curso em 2010, 2011 e 2012 e de formandos em 2014 e 2015. Neste recorte da pesquisa, buscamos os temas que as acadêmicas participantes consideram mais importantes para a formação das professoras de Educação Infantil, sendo analisadas as respostas de ingressantes e de concluintes do curso em uma questão. A partir dos resultados obtidos foi verificado que, ao ingressarem na UFFS, as acadêmicas reproduzem o senso comum sobre o trabalho realizado pelas professoras de E.I, confundindo Educação Infantil com pré-escola e revelando pouca clareza sobre as especificidades desse trabalho. Entretanto, mesmo considerando que a alfabetização é um tema importante da formação da professora de EI, já rejeitam uma perspectiva escolarizante deste segmento da educação básica. No decorrer da trajetória acadêmica, as acadêmicas compreendem a importância da brincadeira e de práticas pedagógicas específicas para o trabalho com a criança pequena, em detrimento da alfabetização. Porém, ainda atribuem pouca relevância a aspectos fundamentais para a formação do professor de EI, como a apropriação de diferentes linguagens (nomeadamente as artísticas e culturais), a formação ética, estética e cidadã e as relações instituição-família. Sendo assim, podemos concluir que a trajetória acadêmica e as experiências pessoais vividas pelas alunas durante o curso contribuíram para uma maior clareza sobre as especificidades da criança pequena e da EI, mas ainda são insuficientes para a criação de uma identidade profissional específica para a atuação nesse campo, o que provavelmente só será alcançado com o exercício profissional, considerando que os cursos de Pedagogia oferecem uma formação generalista, cabendo aos pedagogos buscar formações continuadas mais específicas de acordo com as necessidades profissionais.

1

□ Neste trabalho utilizaremos a forma feminina (professoras) porque na Educação Infantil a grande maioria (e às vezes a totalidade) das profissionais é do sexo feminino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Formação Inicial, Especificidades e Competências.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	10
ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	13
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	21
INSTRUMENTO DE PESQUISA	21
PARTICIPANTES.....	21
VISÃO DAS ACADÊMICAS SOBRE OS TÓPICOS MAIS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO DO	
PROFESSOR DE EI	22
INGRESSANTES	22
FORMANDAS	24
COMPARAÇÃO ENTRE INGRESSANTES E FORMANDAS.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	37

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto a Formação das professoras² da Educação Infantil. Ele faz parte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano, Cultura e Educação (DHuCEd), e que tem por objetivo conhecer as representações sociais de acadêmicas do curso de Pedagogia da UFFS sobre o trabalho da professora de Educação Infantil. Quando começamos a participar do GP, nos interessamos em colaborar nesta pesquisa. Instigou-nos o recorte referente às opiniões das acadêmicas acerca dos conteúdos de sua formação, porque, como acadêmicas formandas, sentimos que também compartilhamos essa trajetória e, portanto, esta seria uma maneira de refletirmos sobre nosso trajeto.

Hoje, na sociedade brasileira, reconhece-se a Educação Infantil como uma modalidade da Educação Básica voltada ao atendimento de crianças de zero a cinco anos, coordenadas por profissionais educadores, que são fundamentais para a formação e desenvolvimento físico, afetivo, psicológico, social e cognitivo da criança. Mas nem sempre foi assim, como pudemos compreender após um breve estudo sobre a trajetória da Educação Infantil e da análise dos documentos oficiais relacionados à educação no Brasil. Com base nessas leituras, podemos perceber que a Constituição de 1988 e a criação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 foram fundamentais para a constituição da Educação Infantil no que se refere ao compromisso do Estado com a educação das crianças pequenas.

Atualmente, o professor de Educação Infantil deve, preferencialmente, ser formado em Pedagogia. Ao atuar nesse segmento, na creche ou na pré-escola, a sua atribuição é promover, por meio de diversas atividades, o desenvolvimento da motricidade, linguagem, cognição, afetividade, sociabilidade, enfim, o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos e onze meses (completos até o final do mês de março do ano de matrícula).

A partir de uma breve análise da constituição e trajetória da educação infantil é possível identificar que o atendimento à criança pequena foi criado para atender às necessidades de pais e, principalmente, de mães trabalhadoras. Nesta perspectiva, não é

2

□ Neste trabalho utilizaremos a forma feminina (professoras) porque na Educação Infantil a grande maioria (e às vezes a totalidade) das profissionais é do sexo feminino.

diferente das necessidades educacionais e sociais de hoje em dia. Porém, as concepções, as prioridades, e os métodos educacionais e de cuidado são diferentes das primeiras instituições de atendimento infantil, o que impacta nas competências exigidas e na qualificação dos profissionais. Em função do desenvolvimento do atendimento à criança pequena, os profissionais e instituições tiveram de acompanhar o processo, adquirindo formação superior na área para atender às exigências legais. Nesse sentido, a Educação Infantil e o professor desta modalidade vêm construindo sua identidade e seu lugar na sociedade há pouco tempo e o seu papel ainda é pouco valorizado no contexto social.

Sendo assim, nos questionamos: durante a realização do curso de Pedagogia realizado na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), as acadêmicas mudam seu ponto de vista em relação aos tópicos que consideram mais importantes na formação do professor de educação infantil? Em caso positivo, esses tópicos contemplam as especificidades apontadas nas discussões atuais sobre infância e EI?

Orientado por essa problemática, este estudo tem por objetivo geral: **Discutir as possíveis mudanças de ponto de vista das acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em relação aos tópicos que consideram mais importantes na formação do professor de Educação Infantil, tendo como parâmetro as especificidades apontadas nas discussões atuais sobre infância e EI.**

Para operacionalizar a investigação, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar, quais os tópicos que têm sido considerados essenciais e distintivos do trabalho da(o) professor(a) da Educação Infantil ao longo da trajetória da constituição desse segmento.
2. Verificar se os documentos oficiais que orientam a formação de professores da EI destacam especificidades coerentes com as visões atuais sobre infância e Educação Infantil.
3. Levantar e comparar as posições das acadêmicas de Pedagogia sobre quais os conteúdos/temas mais importantes para sua formação, no início e no final do curso de Pedagogia.

Este trabalho é composto por seis sessões. Na primeira, abordamos brevemente a trajetória da Educação Infantil, para contextualizar nosso objeto de estudo. Na segunda, refletimos sobre as atribuições e competências das professoras de EI, com base em algumas pesquisas realizadas sobre o tema. Na terceira apresentamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Na quarta sessão, apresentamos a análise de dados e os resultados, divididos em dois itens: a visão das acadêmicas sobre os tópicos mais relevantes para a formação da professora de EI e a comparação entre ingressantes e formandas. Na quinta sessão, fechamos o trabalho com as considerações finais.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória da Educação Infantil, de acordo com os estudos bibliográficos realizados, mostra direcionamentos paralelos, ora voltados ao cuidado, ora à educação da criança pequena. O desenvolvimento do atendimento à infância teve um longo período de construção, o qual foi marcado pelas diferentes concepções de infância e de criança, assim como pela conjuntura econômica, política e cultural. Esse processo retrata avanços, retrocessos e muitas lutas das mulheres e das(os) profissionais da Educação Infantil, para conquistarem espaço, reconhecimento, identidade e direitos.

A educação da criança foi sendo constituída a partir de mudanças na estrutura social, que exigia equipamentos sociais com serviços voltados ao cuidado de crianças menores. Até o final da Idade Média, a criança menor de sete anos de idade era preservada do trabalho e outras funções que eram destinadas aos adultos; após esta idade, fazia parte da sociedade adulta, sendo considerada como um adulto em miniatura, como mostra Ariès (1981). Nesta época, não havia um conhecimento das especificidades das crianças para além de sua maior fragilidade física. Entendia-se que, quando as crianças tivessem condições de realizar atividades diversas na sociedade, não haveria motivo para serem preservadas do trabalho. Isso não significa que as crianças eram maltratadas, mas que não existia a ideia de infância como uma categoria geracional com características próprias.

No século XVI e XVII, na Europa, a criação de trajes específicos para as crianças, mais especificamente para os menores, sugere que começa a existir um “sentimento” de infância. Esse sentimento, mais conhecido como “paparicação”, traduzia-se em um tratamento

diferenciado e mais condescendente com a criança, que chamava a atenção pela graça e ingenuidade. Segundo Ariès (1981) essa nova imagem de criança está relacionada com a consolidação de modelos de família nuclear burguesa, nos quais mães ou amas eram responsáveis pela educação e cuidados dos pequenos, de uma forma mais individualizada.

Assim, como explica Kuhlmann (2004), as instituições de atendimento à criança pequena começaram a ser introduzidas na sociedade europeia no final do século XVIII. Estas instituições buscavam atender crianças de zero a seis anos de idade, de mães com condições financeiras desfavoráveis. Em 1769, em Ban-de-la-Roche, na França, foi criado por Oberlin a Escola de Principiantes ou de tricotar. Era uma escola paroquial que atuava educacionalmente, ensinando moral, religião, hábitos, escrita, leitura e ordem, desenvolvendo atividades de artesanato, passeios e contação de histórias.

Segundo Almeida (2002), é a partir do século XVIII, que se começa a pensar mais sistematicamente em uma educação para as crianças pequenas. Na segunda metade desse século, o trabalho de Rousseau defende uma nova concepção de criança e sua individualidade, com uma grande preocupação em relação a sua saúde, bem-estar e educação. Esta nova concepção é característica do pensamento moderno e está na origem das discussões sobre a necessidade um atendimento específico para as crianças menores de sete anos, que se traduziram em algumas iniciativas educacionais a partir do final do século XVIII.

Froebel, em Blankenburg, na Alemanha, criou o primeiro jardim de infância no ano de 1837. Heiland (2010) explica que, considerando-se um educador protestante, Froebel tinha seu desenvolvimento teórico cultivado no amor à criança e à natureza. Seus princípios pedagógicos eram voltados para cuidar, proteger e educar a criança. Enfatiza que no processo de educar, o professor deve ter um papel ativo no desenvolvimento infantil em companhia da família. É importante frisar que, como afirma Haddad (2007), tanto as iniciativas de Friedrich Fröebel (1782 – 1852) como de outros precursores da Educação Infantil como John Dewey (1858-1952), Ovide Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952), entre outros, eram destinadas a todas as crianças e não apenas às de classes mais abastadas.

Como nos outros países ocidentais, a criação das creches na sociedade brasileira está relacionada ao papel da mulher trabalhadora na sociedade capitalista. Tratava-se de um atendimento oferecido por entidades que visavam acolher crianças abandonadas, ou que ficavam sozinhas enquanto seus pais trabalhavam. Segundo Oliveira (1988), as creches, asilos

e internatos eram vistos como instituições destinadas a cuidar dos filhos dos pobres. De acordo com Kuhlmann (2004), no Brasil na década de 1870, as instituições de atendimento à criança foram se expandindo pelo país em passos lentos, atendendo somente crianças de 4 a 6 anos. Eram vinculadas à assistência social e à saúde, com uma função educacional periférica.

Haddad (2007) explica que dois tipos de instituição estão na origem do atendimento à criança pequena no Brasil: a creche, com um caráter assistencialista, recebia crianças de famílias carentes, que, por algum motivo, não tinham condições de cuidar dos filhos e, por isso, geralmente podia atender as crianças em tempo integral; as pré-escolas, como os Jardins de Infância, que eram iniciativas educacionais, baseadas nos trabalhos de educadores da época, como os precursores da Educação Infantil acima mencionados. Estas foram sendo apropriadas pelas famílias mais abastadas e geralmente funcionavam apenas em um turno. O primeiro jardim de infância no Brasil, localizado no Rio de Janeiro, foi criado em 1875. Ao longo do século XX, importantes movimentos sociais reivindicaram ações do setor público no sentido de prover o atendimento a crianças pequenas no país, o que resultou na criação, em 1940, do Departamento Nacional da Criança, em 1941, do Serviço de Assistência a Menores e, em 1942, da LBA- Legião Brasileira de Assistência. Todos esses serviços eram direcionados às populações que não tinham recursos para pagar atendimentos privados.

Na segunda metade do século XX, a mulher conquistou direitos que antes somente os homens possuíam perante a sociedade, em questões familiares, políticas, econômicas, culturais e sociais. Isso possibilitou que muitas mulheres fizessem a opção por trabalhar fora do lar, não por necessidade financeira, mas sim em busca de uma realização pessoal. Começou-se, então, a discutir a importância de instituições que oferecessem não apenas cuidado, mas também educação às crianças pequenas, visto que a educação primária, a partir dos 7 anos, já era um direito garantido pela Constituição Federal de 18 de setembro de 1946 (BRASIL, 1946) e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Como resultado das lutas das mulheres e dos movimentos sociais, a Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito à assistência gratuita, em creches e pré-escolas, aos filhos e dependentes dos trabalhadores e trabalhadoras, desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade (tendo a idade máxima sido alterada para cinco anos pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, como veremos adiante).

A partir da Constituição de 1988, pode se dizer que as crianças passaram a ser reconhecidas como indivíduos cidadãos, com direitos que devem ser garantidos por toda a sociedade.

Segundo Leite Filho (2007), após a Constituição de 1988 foi possível garantir vários direitos à criança, esses direitos foram regulamentados na Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente. A Educação Infantil só foi efetivamente constituída no Brasil oito anos depois da promulgação da Constituição Federal, pela lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei determina que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, organizada em duas modalidades: a creche, que atende crianças de zero a três anos de idade e a pré-escola, que, no começo, atendia crianças de quatro a seis anos. Dez anos depois, a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, estabeleceu a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, reduzindo o atendimento nas pré-escolas às crianças de quatro e cinco anos.

Com base na LDBEN, as instituições de Educação Infantil não têm somente o propósito de cuidar das crianças, mas, principalmente, de promover o seu desenvolvimento integral até cinco anos, em seus aspectos: físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Podemos afirmar que, ao instituir a Educação Infantil, a LDBEN foi um divisor que marca a passagem de um atendimento assistencial e de amparo para a conquista de um direito educacional do cidadão e um dever do Estado.

ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Silva (2013), alega que, como faz pouco tempo que foi garantida a educação às crianças pequenas no Brasil, a preocupação em relação à formação de professores de Educação Infantil também é recente. Até à promulgação da LDBEN, a qualificação profissional em nível superior para o atendimento às crianças pequenas não era exigida. Sobretudo para crianças menores de quatro anos, entendia-se que qualquer mulher, especialmente se tivesse experiência materna, poderia dar conta do cuidado às crianças pequenas. Assim, a imagem feminina e materna foi cada vez mais associada ao cuidado e à

educação, tarefas que já eram destinadas às mulheres e mães no ambiente doméstico. A LDBEN vem alterar essa concepção, estabelecendo exigências relativas à qualificação dos professores. Especificamente em relação à educação infantil, o artigo 62 da LDBEN estipula que:

Art. 62. 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, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Portanto, segundo a LDBEN, considera-se profissional para atuar como docente na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, os professores habilitados que possuam formação em nível médio ou superior, nas áreas afins e trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia. Assim, podemos destacar o quão importante essas definições legais foram para a educação infantil, formando um vínculo entre a formação profissional e a qualidade da educação. Além disso, a lei não reflete apenas a preocupação com a formação inicial, estabelecendo exigências também em relação à formação continuada e ao reconhecimento do aperfeiçoamento técnico dos profissionais.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996).

Silva (2013) pondera que a formação profissional docente levou à definição de um perfil de educador qualificado e identificado para as características e necessidades de cada aluno, respeitando as fases do seu desenvolvimento. Entretanto, a autora reconhece que, apesar de todas as disposições legais frente a educação, dentro das condições políticas e socioeconômicas do país, é inevitável a precarização das condições tanto de trabalho do profissional da educação quanto a sua desvalorização.

Por meio destes estudos sobre a trajetória da educação infantil e as análises de documentos oficiais que contribuem para este estudo, entendemos que, a promulgação da

LDBEN de 1996 representou uma contribuição em relação à regulamentação dos direitos educacionais da criança, o que, conseqüentemente, gerou uma melhor definição sobre o perfil e os papéis do profissional da educação infantil e qual deveria ser a sua formação específica para o atendimento à infância. Sendo assim, os profissionais da educação devem ser formados em cursos reconhecidos, bem como os professores devem ser habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), entre outras determinações, o professor precisa saber orientar, avaliar, elaborar propostas, e principalmente deve transpor, para as suas práticas, os saberes específicos da sua área. Especificamente, define que o professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância.

Oliveira (2006) afirma que a professora de educação infantil trabalha, especificamente, com as crianças pequenas. Este trabalho requer uma preparação e competências abrangentes em relação aos cuidados e à diversidade de aprendizagens, pelo que a formação desse profissional demanda uma formação ampla das diversas áreas do conhecimento voltadas à infância. Sendo assim, quanto aos conhecimentos, habilidades, saberes e atribuições deste professor de educação infantil, o que se espera deste profissional em relação ao trabalho exercido diretamente com a criança?

Monteiro (2007), investigou as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre o próprio trabalho. O estudo mostra que o trabalho realizado pela professora de Educação Infantil, sobretudo a que atua na creche, muitas vezes, é visto pela sociedade como meramente um ato de cuidado, desprovido de importância educacional. As professoras acreditam ser vistas como babás ou representadas como substitutas das mães das crianças e, portanto, desprofissionalizadas, enquanto estas estão na instituição de educação infantil. Neste sentido, podemos perceber que, apesar da formação em nível superior de muitas profissionais que atuam na Educação Infantil, muitas vezes, elas ainda estão sendo representadas como parte de um modelo antigo de educação, como se fossem responsáveis apenas pelos atos de cuidar e proteger. Além disso, algumas características descritas pelas entrevistadas como atribuições das professoras de creche estão relacionadas às tarefas de higienização e cuidado, num sentido higienista, quase nunca são apresentadas atribuições relacionadas à promoção da aprendizagem da criança. As qualidades e atribuições indicadas pelos pais participantes da

mesma pesquisa são de que as professoras de creche são pacientes, carinhosas e dedicadas, enquanto as professoras de pré-escola são vistas como competentes, e destacam que a qualidade e a formação profissional são importantes para a atuação nesta faixa etária.

Percebe-se que a professora de educação infantil que atua na creche (instituição que atende atualmente crianças de zero a três anos) é vista como uma “babá” ou “cuidadora”, sem necessidade de uma formação em educação. Já a professora de educação infantil que atua na pré-escola (instituição que atende atualmente crianças de quatro e cinco anos) é vista como uma profissional com responsabilidades “educacionais”, visando uma preparação para a vida escolar. Resultados semelhantes foram encontrados por Haddad e Cordeiro (2011) e Haddad; Cordeiro e Correia (2015).

Também uma pesquisa realizada por Haddad; Cordeiro; Lo-Monaco (2012) junto a estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFAL, mostrou que as tarefas atribuídas ao professor de creche se diferenciam em alguns aspectos das atribuídas aos professores de pré-escola, mostrando que as representações ancoradas na dupla trajetória da Educação Infantil ainda são muito fortes:

As diferenças encontradas nas duas análises indicam a existência de referências profissionais distintas associadas às tarefas do professor nos contextos de creche e de pré-escola. Elas se dão, sobretudo, nos polos das várias tensões que têm caracterizado o debate sobre profissionalização na educação infantil: cuidar versus ensinar conteúdos escolares; brincadeira versus tarefas didáticas; relações baseadas na afetividade versus relações pautadas nas normas sociais e morais. A maior adesão ao primeiro polo no contexto de creche e ao segundo no contexto da pré-escola confirma a tensão entre esfera doméstica e esfera pública, que caracteriza a ambiguidade da profissão. As evidências deste estudo também confirmam uma maior adesão a tarefas que requerem uma formação técnica superior para os contextos de pré-escola do que para os contextos de creche, como as atividades de avaliação e planejamento e o contato formal com as famílias. (Haddad; Cordeiro; Monaco, 2012).

O estudo de Andrade (2007) confirma que parte das pessoas entende que o atendimento a crianças se restringe ao cuidado e à proteção. E outras compreendem este atendimento como uma disciplinação, no sentido de adequação dos comportamentos, da postura, ou seja, como uma socialização para a vida adulta. A ausência deste aspecto “cuidado” é identificado como falta de profissionalismo, mostrando que o modelo tradicional de educação permanece forte nas raízes educacionais.

A descrição geral das competências da professora de educação infantil, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, MTE 2002), dá uma ideia da diversidade de tarefas que esse profissional deve desempenhar: promover a educação e a relação ensino-aprendizagem de crianças de até seis anos; cuidar de alunos; planejar a prática educacional e avaliar as práticas pedagógicas; organizar atividades; pesquisar; interagir com a família e a comunidade e realizar tarefas administrativas. Essa descrição sugere que a professora de EI deve possuir competências que lhe permitam transitar em diversas áreas, desde a pedagógica a administrativa, passando pela pesquisa e pelo relacionamento com as famílias e a comunidade. Entretanto, todas essas atribuições e competências, são comuns a todos os professores, sobretudo aos que atuam no Ensino Fundamental.

Também a LDBEN (BRASIL, 1996) se refere às atribuições de todos os professores, sem distinguir seu nível de atuação:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nesse sentido, Oliveira (2006) afirma que o trabalho da professora de Educação Infantil tem pontos comuns aos de outros professores, porém é diferenciado pelas características do indivíduo foco do atendimento. Neste caso, a criança pequena apresenta certas especificidades, como a maior vulnerabilidade e dependência da família. O professor com sua função pedagógica e de cuidados deve incluir, em suas práticas, o conhecimento e a experiência, entre saberes e afetos.

Para entrarmos mais profundamente nas especificidades da Educação Infantil, recorreremos aos estudos que focam a qualidade nesse segmento da Educação Básica.

Campos e Cruz (2011) analisaram alguns aspectos que se refere à qualidade do atendimento da Educação Infantil. Destacam que a legislação Brasileira garante o Direito à Educação Infantil bem como a qualidade do atendimento. Em sua pesquisa, as autoras

observaram que os pais consideram que uma instituição de educação infantil de qualidade deve oferecer: educação, alimentação, cuidados com a saúde, brincadeiras, local limpo, boa infraestrutura e profissionais qualificados. Já as professoras de Educação Infantil consideram que uma boa formação e um bom projeto pedagógico seriam fundamentais para a qualidade do atendimento. Percebe-se que, de uma forma geral, hoje em dia não se espera mais que uma profissional da Educação Infantil tenha apenas as qualidades de uma boa mãe. Requer-se formação, qualificação. Mas do que constaria essa boa formação, essa qualificação profissional?

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (BRASIL, MEC, 2006, p. 40) apontam diversos indicadores, em vários aspectos, entre os quais alguns que se refere à atuação do professor de E.I:

[...] 11.1 A habilitação exigida para atuar na Educação Infantil é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível Médio. [...] 12 Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil: 12.1 asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de saúde: nutrição, higiene, descanso e movimentação. [...] 12.3 encaminham a seus superiores, e estes aos serviços específicos, os casos de crianças vítimas de violência ou maus-tratos; 12.4 possibilitam que bebês e crianças possam exercer a autonomia permitida por seu estágio de desenvolvimento; [...] 12.7 organizam atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual); [...] 12.11 criam condições favoráveis à construção do autoconceito e da identidade pela criança em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira; [...] 12.14 garantem oportunidades iguais a meninos e meninas, sem discriminação de etnia, opção religiosa ou das crianças com necessidades educacionais especiais; 12.15 valorizam atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo às crianças aprender a viver em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente; [...] 13.3 O conhecimento de seus direitos e deveres e sobre a temporalidade da infância, o compromisso com a ética profissional e a dedicação constante ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional são características a serem consideradas na seleção e na avaliação das professoras e dos professores de Educação Infantil.

Com base nesses indicadores é possível inferir algumas exigências para a formação das (os) professoras(es) de EI, no que se refere aos conhecimentos específicos, que deveriam incluir:

- cuidados na infância (sobretudo com os bebês) de forma a promover sua saúde, o que inclui conhecimentos sobre nutrição, higiene, sono e motricidade;
- desenvolvimento infantil;
- práticas pedagógicas adequadas à idade das crianças;
- expressão em diferentes linguagens;
- organização dos espaços e tempos (rotina);
- direitos humanos e cidadania;
- história e cultura da comunidade;
- ética e estética.

Perrenould (2005) defende que o papel dos professores é de mediar o conhecimento a partir de vivências, e de suas intervenções didáticas. A partir dessas práticas, a criança se apropria dos conhecimentos por meio da ludicidade. Sendo um sujeito sócio histórico constrói sua identidade a partir de relações e interações com outros sujeitos. O autor aborda que as competências não são somente saberes, mas elas se expressam em atitudes e se constroem a partir da formação profissional e também por meio da prática efetiva destes profissionais em cada situação trabalhada. O autor ainda ressalta que a valorização deste profissional na sociedade tem um caráter emergencial pois demanda dela a formação emocional, científica e política dos alunos. Para ele, as competências do professor são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. São também duplas de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula.

Em relação à dimensão afetiva das competências profissionais da professora de Educação Infantil, Cordeiro, Haddad e Andrade (2016) afirmam:

No plano internacional, destaca-se o trabalho de Dalli (2008) que vem defendendo a integração dos conceitos de “amor e cuidado” na construção de uma nova concepção de profissionalismo. Para a autora, a revisão desses conceitos pode alterar o *status quo* que impede o setor de desenvolver um *status* profissional. No plano político, essa integração daria visibilidade a uma importante parte do trabalho das professoras não reconhecida como profissional. No plano pedagógico, as ‘competências de cuidado’ não mais seriam vistas como uma característica de personalidade.

Assim podemos compreender que as atribuições das professoras de educação infantil apesar de ainda serem representadas no senso comum como atos de “cuidar” (na creche), ou

de “preparar para a escolarização” (na pré-escola) vão muito além, pois envolve a interação com as crianças, suas famílias e a comunidade, o que implica em dimensões não apenas cognitivas, mas também socioafetivas e culturais. A integração entre o cuidado e a educação com vistas ao desenvolvimento integral da criança requer, além das competências desenvolvidas para a prática educacional, comum a professoras de outros níveis de ensino, o desenvolvimento de competências pessoais, de ordem afetiva, ética e estética, que não são “naturais” e, portanto, devem ser desenvolvidas ao longo de uma formação superior.

Assim, historicamente, pode ser observado um movimento que parte de um ponto de vista assistencial, que tem por base um modelo materno impregnado, posteriormente, por ideias higienistas, para um modelo educacional, que muitos autores defendem que deveria ser um modelo integrado. No primeiro, se esperava da cuidadora qualidades pessoais e competências similares às de uma boa mãe, portanto envolvendo mais a formação moral e os cuidados com a saúde. Qualidades pessoais de caráter afetivo, como ser carinhosa e paciente, eram consideradas importantes, por serem constituintes da imagem de uma boa mãe. O segundo modelo ainda está sendo construído e, por isso, ainda é povoado de tensões, entre pólos que opõe aspectos do modelo materno a aspectos do modelo escolarizante, este muito atrelado à imagem de escola tradicional, na qual predominam os aspectos cognitivos e disciplinares e se negligenciam as questões afetivas, a imaginação e a livre expressão. A superação dessas tensões com vistas à construção de um modelo integrado, requer que essas questões sejam profundamente compreendidas e debatidas ao longo da formação inicial dos professores de Educação Infantil.

Entretanto, Silva (2003) mostra que temas e assuntos sobre a educação infantil ocupam uma pequena parte da formação acadêmica no curso de Pedagogia. A autora relata que, geralmente, as disciplinas tratam assuntos para crianças de quatro a seis anos de idade, apesar da Educação Infantil abranger crianças de zero a seis anos. Além disso, os componentes curriculares tratam mais sobre as instituições que cuidam desta faixa etária do que das funções dos profissionais que nelas atuam.

No conjunto das reflexões destacadas encontramos elementos para indagar acerca das representações de acadêmicas do curso de Pedagogia da UFFS, campus Chapecó-SC, sobre a formação profissional para atuar na educação infantil. Como pensam a Educação Infantil ao

chegar no curso? O que mudou no percurso? O que esses elementos de representação podem trazer para repensar o curso?

Questões como essas orientaram a busca de aprofundamento e coleta impecável para este trabalho de conclusão de curso, cujos elementos metodológicos explicitamos a seguir.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Instrumento de pesquisa

Este estudo utilizou os dados coletados por Cordeiro e Bukoski (2015) utilizando dois instrumentos de pesquisa elaborados por Haddad, Cordeiro e Andrade (vide descrição deste instrumento no artigo das autoras publicado em 2016). Estes consistiam em um questionário-perfil (para levantamento de dados sócio-demográficos) e um questionário-carta, constituído por um conjunto de questões estruturadas, às quais as acadêmicas deveriam responder como se estivessem dando informações a uma pessoa amiga que gostaria de ter mais conhecimentos sobre a profissão de professora de educação infantil.

O questionário abrange várias temáticas referentes à Educação Infantil, como: escolha da opção do curso pelas acadêmicas, a imagem do trabalho docente, imagem do campo profissional e do profissional da educação infantil, processos de profissionalização e contribuições pessoais sobre a profissão. Porém, neste trabalho analisaremos apenas uma das questões, que se refere aos conteúdos que são considerados pertinentes e relevantes para a formação do professor de Educação Infantil.

Participantes

Os dados foram obtidos com a participação de 91 estudantes do curso de Pedagogia da UFFS quando ingressaram no curso (2010, 2011 e 2012) e com 44 estudantes quando cursavam o último ano (turmas concluintes de 2014 e 2015), sendo que a maioria das estudantes participou em ambas as ocasiões. Em ambos os momentos foram aplicados questionários que permitiram obter informações sobre o perfil sociodemográfico e acadêmico das estudantes, mas este não será considerado neste trabalho.

VISÃO DAS ACADÊMICAS SOBRE OS TÓPICOS MAIS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EI

Ingressantes

Como colocado acima, neste trabalho será apenas analisada uma questão dos questionários aplicados às ingressantes e às formandas.

No questionário aplicado ao grupo de ingressantes, esta questão foi dividida em duas. Na primeira, as estudantes deveriam simplesmente assinalar os itens considerados importantes, ou pertinentes, à formação da professora de Educação Infantil (questão 13). Na segunda (questão 14), deveriam selecionar e ordenar os cinco itens mais importantes, como mostrado na figura 1.

Figura 1. Modelo das questões apresentadas às ingressantes

13. Pensando na minha formação como professor(a) de educação infantil, acho que o curso deveria contemplar os seguintes tópicos: → → → →
(marque todos as que achar importantes)

[1] - Literatura infantil	[2] - Alfabetização
[3] - Didática	[4] - Leis
[5] - Desenvolvimento infantil	[6] - Teorias pedagógicas
[7] - Metodologia da língua portuguesa	[8] - Movimento corporal
[9] - Metodologia da matemática	[10] - Religião
[11] - Metodologia da história e geografia	[12] - Educação física
[13] - Metodologia das ciências	[14] - Educação ambiental
[15] - Artes visuais	[16] - Música
[17] - Jogos e brincadeiras	[18] - Teatro
[19] - Relação instituição-família	[20] - Necessidades especiais
[21] - Registro, observação e avaliação	[22] - Saúde na infância
[23] - Práticas educativas com crianças pequenas	[24] - Cuidados com bebês
[25] - Outros: Quais?	

14. Da lista acima, eu considero que os cinco tópicos de maior importância são:
(ordene os tópicos, começando com o mais importante)

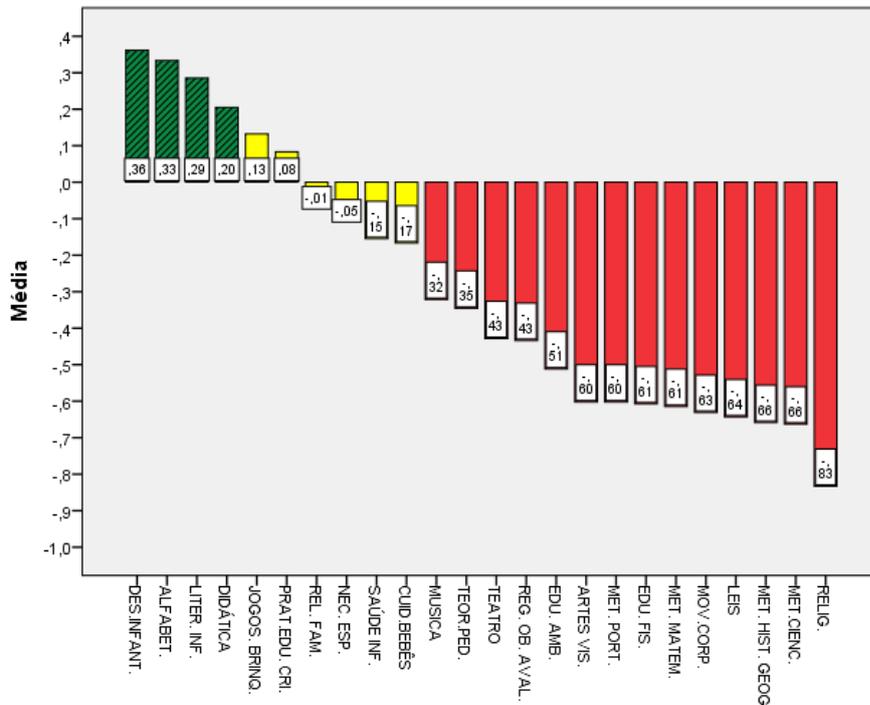
[1°]: _____ [2°]: _____ [3°]: _____ [4°]: _____ [5°]: _____

Fonte: Questionário elaborado por Cordeiro, Haddad e Andrade (2016)

Para a análise destas questões, foi atribuído o valor 1 a todos os itens selecionados como tópicos de maior importância na questão 14, o valor 0 aos itens selecionados na questão 13 como pertinentes à formação do professor de educação infantil, mas não selecionados na

questão 14 e valor -1 aos itens que não foram selecionados como pertinentes, na questão 13. O gráfico da figura 2 mostra as médias de cada item.

Figura 2. Médias de importância dos tópicos e sua relação com a formação da professora de Educação Infantil (ingressantes)



Fonte: produzido pelas autoras utilizando o pacote estatístico SPSS

Além disso, foi feito o cálculo das frequências de cada item em cada um dos valores (-1; 0; +1). Assim, foi possível constituir três grupos (dos itens não pertinentes, representados pelo valor -1; dos itens pertinentes mas não importantes, representados pelo valor 0 e dos itens importantes, que podem ser considerados os mais característicos da formação do professor da Educação infantil, representados pelo valor +1). O teste de qui-quadrado foi posteriormente utilizado para verificar a associação de cada item a esses grupos. No gráfico apresentado na figura 2, os itens significativamente associados ao grupo +1 são representados pelas barras verdes hachuradas; os itens significativamente associados ao grupo -1 são coloridas na cor vermelha; e os itens que não são significativamente associados a nenhum dos grupos são representados na cor amarela.

Podemos assim inferir, com base nos dados que, para os ingressantes, os tópicos mais importantes e, portanto, aqueles que poderíamos considerar característicos da formação do

professor de Educação Infantil são: conhecimentos sobre **desenvolvimento infantil**; conhecimentos com ênfase na **alfabetização, literatura infantil e didática**.

Outros conhecimentos considerados relevantes mas que, não necessariamente, caracterizam a formação da professora de Educação Infantil (no ponto de vista das estudantes) são: **jogos e brincadeiras, práticas educativas com crianças pequenas, relações instituição-família, necessidades especiais, saúde infantil e cuidados com bebês**, ou seja, a maioria dos conhecimentos voltados ao cuidado e à proteção da criança, mas também conhecimentos específicos do trabalho com crianças pequenas.

Os tópicos relacionados às diversas linguagens, às metodologias de ensino e a religião foram considerados não pertinentes, sugerindo que esses tópicos podem ter sido compreendidos como disciplinas que não seriam lecionadas na Educação Infantil. Dessa forma, parece não estar clara a relação entre as metodologias específicas e a promoção das diferentes linguagens no trabalho com a criança pequena, sugerindo a necessidade de um maior diálogo entre os professores que lecionam as disciplinas de Educação Infantil e os que lecionam as metodologias específicas.

Formandas

O questionário aplicado às formandas, embora tenha muitas questões iguais ou equivalentes ao aplicado às ingressantes, tem um número menor de questões, pois foram eliminadas as referentes à opção de curso. Assim, a questão sobre os conteúdos de formação, que nos interessa aqui analisar, foi identificada como questão 10. Foram feitas algumas modificações no formato da questão, para atender ao objetivo da pesquisa principal, a qual tinha como referência a Teoria das Representações Sociais. Nesse sentido, a questão 10 foi desenhada no formato dos questionários de caracterização, nos quais todos os itens devem ser ordenados de acordo com um critério de representatividade das características do objeto.

Neste caso, a representatividade pode ser traduzida pela sua importância para o trabalho da professora de Educação Infantil. Como o número de itens era muito grande (24 itens), tornando inviável a ordenação de todos eles, foi adotado o formato proposto por Vergés (2001), no qual os participantes deveriam organizar os itens em grupos com igual número de itens. Foi estabelecido que fossem formados cinco grupos de cinco itens, pelo que

foi acrescentado um item em relação à questão apresentada aos ingressantes. O tópico de formação de que trata este item era: “convivência entre as crianças”, por se supor que as acadêmicas poderiam considerar importante a aquisição de conhecimentos, na formação inicial, sobre a mediação dos processos de interação entre as crianças.

Assim, a questão solicitava que as respondentes separassem, no primeiro grupo, os cinco itens (tópicos) que considerassem mais importantes, no segundo grupo, os cinco menos importantes, no terceiro os cinco tópicos que ainda fossem importantes e no quarto os cinco tópicos que ainda fossem considerados menos importantes. Assim, sobrariam cinco tópicos, que foram considerados neutros (figura 3).

Figura 3. Questão nº 10, respondida pelas formandas

10. Pensando na minha formação como professor(a) de educação infantil, acho que os cursos de Pedagogia devem contemplar os seguintes conteúdos:

[1] <i>Literatura infantil</i>	[2] <i>Alfabetização</i>
[3] <i>Didática</i>	[4] <i>Leis</i>
[5] <i>Desenvolvimento infantil</i>	[6] <i>Teorias pedagógicas</i>
[7] <i>Metodologia da língua portuguesa</i>	[8] <i>Movimento corporal</i>
[9] <i>Metodologia da matemática</i>	[10] <i>Religião</i>
[11] <i>Metodologia da história e geografia</i>	[12] <i>Educação física</i>
[13] <i>Metodologia das ciências</i>	[14] <i>Educação ambiental</i>
[15] <i>Artes visuais</i>	[16] <i>Música</i>
[17] <i>Jogos e brincadeiras</i>	[18] <i>Teatro</i>
[19] <i>Relação instituição-família</i>	[20] <i>Necessidades especiais</i>
[21] <i>Registro, observação e avaliação</i>	[22] <i>Saúde na infância</i>
[23] <i>Práticas educativas com crianças pequenas</i>	[24] <i>Cuidados com bebês</i>
[25] <i>Convivência entre crianças</i>	

Você encontra acima uma lista de 25 itens. Avalie-os, em função da sua maior ou menor importância como **conteúdos da formação** do professor(a) de educação infantil. Utilize a numeração correspondente a cada item (1 a 25) para assinalar as respostas nos espaços [...]. No espaço **1**, registre os cinco itens que você considera os mais importantes, no espaço **2** os cinco itens que você considera os menos importantes, no espaço **3** os cinco itens que ainda são importantes e no espaço **4** os cinco itens que você ainda considera que são menos importantes.

Os 5 itens que você considera os mais importantes

Os 5 itens que você considera os menos importantes

Os 5 itens que você ainda considera mais importantes

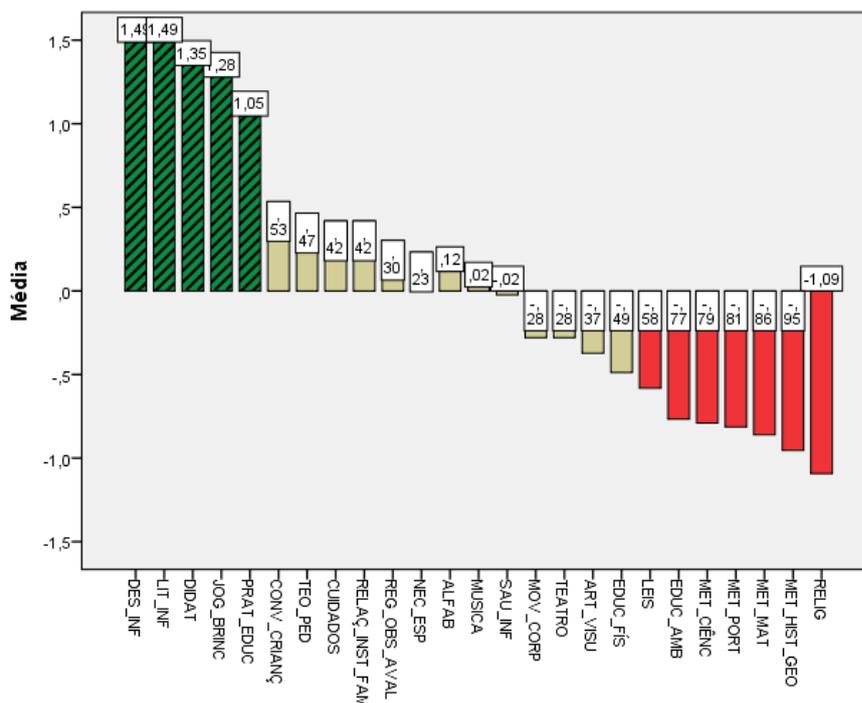
Os 5 itens que você ainda considera menos importantes

Fonte: Questionário elaborado por Cordeiro, Haddad e Andrade (2016)

Para a análise de dados, as respostas foram codificadas da seguinte forma:

- mais importantes – valor +2;
- menos importantes – valor -2
- ainda importantes – valor +1;
- ainda pouco importantes – valor -1
- remanescentes – valor 0

Figura 4. Médias de importância dos tópicos e sua relação com a formação da professora de Educação Infantil (formandas)



Fonte: produzido pelas autoras utilizando o pacote estatístico SPSS

O gráfico da figura 4 representa as médias de cada item, o que permite visualizar a importância relativa entre eles.

Foi também calculada a frequência de cada valor atribuído a cada item, o que permitiu construir tabelas e, posteriormente utilizar o teste de qui-quadrado para verificar a associação de cada item aos grupos definidos pelos diferentes valores (-2; -1; 0; +1; +2). Com base nesse cálculo, foi possível definir três grupos:

- 1) **Tópicos mais importantes** - aqueles tópicos que as acadêmicas consideram como mais importantes e que provavelmente mais caracterizam o trabalho da professora de educação infantil. Os tópicos incluídos nesta categoria foram aqueles cuja associação aos valores positivos (+1 e/ou +2) se mostrou significativa no teste qui-quadrado ($p < 0.05$). Estes tópicos foram representados no gráfico da figura 4 pelas barras verdes hachuradas.
- 2) **Tópicos pertinentes mas não importantes** - os que podem ser pertinentes e até relevantes, mas que provavelmente não são considerados característicos do trabalho da professora de Educação Infantil. Foram incluídos nesta categoria tanto os tópicos que não eram significativamente associados a qualquer valor ($p > 0.05$), ou que

eram significativamente associados ao valor zero (neutro). Estes tópicos foram representados no gráfico da figura 4 pelas barras bege.

3) **Tópicos não pertinentes** – referem-se àqueles conhecimentos que não são considerados relevantes para a realização do trabalho da professora de Educação Infantil. Nesta categoria foram incluídos os tópicos significativamente associados aos valores negativos (-2 e/ou -1). No gráfico, são representados pelas barras vermelhas.

Foi possível observar que os conhecimentos considerados, pelas acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia da UFFS, como mais importantes para a formação da professora de Educação Infantil, foram: **desenvolvimento infantil, literatura infantil, didática, jogos e brincadeiras e práticas educativas com crianças pequenas**. Os itens considerados menos relevantes são os que se referem às metodologias de ensino das diversas disciplinas, ao ensino religioso e ao conhecimento das leis. Está incluída nesse grupo também a educação ambiental, o que pode significar que as acadêmicas não consideram tão relevantes a promoção da consciência ecológica desde a Educação Infantil. Todos os outros tópicos foram considerados mais ou menos importantes, mas não necessariamente para a formação da professora de Educação Infantil. Chama a atenção que movimentos corporais, teatro, artes visuais e educação física tenham obtido médias negativas, pois todos eles se referem a diferentes linguagens que as diretrizes curriculares para a Educação Infantil colocam como fundamentais para o desenvolvimento da criança. O mesmo pode comentar sobre música, que também foi um tópico pouco valorizado.

Comparação entre ingressantes e formandas

É importante alertar que a comparação entre ingressantes e formandas, realizada neste item, tem que ser considerada com cautela, pois os formatos das questões eram diferentes, resultando em pontuações diferentes dos itens, o que pode ter afetado os resultados. Além disso, ao nos referirmos à irrelevância de alguns itens, temos que levar em consideração que, ao classificar como menos importantes uns itens em relação aos outros, não quer necessariamente dizer que esses itens não têm nenhuma relevância, apenas que são menos relevantes. Além disso, em cada valor da escala de importância só cabiam cinco itens, no questionário das formandas, o que impediu que um número maior de itens pudesse ser

considerado muito importante. Isso foi uma estratégia metodológica para forçar a ordenação e impedir que fosse atribuído o mesmo valor a todos ou à maioria dos itens. Portanto, a interpretação dos dados deve ser encarada como uma referência ao valor relativo e não ao valor absoluto dos itens.

Para facilitar a comparação entre ingressantes e formadas e a discussão dos resultados, os tópicos foram organizados em categorias referentes aos conhecimentos a que eles se referem e as avaliações atribuídas pelos dois grupos foram sistematizadas no quadro apresentado na figura 5, mantendo-se o mesmo critério de cores que foi utilizado nos gráficos (exceto que foi utilizada a cor amarela em vez de bege, para as formadas).

Figura 5. Comparação das respostas dos dois grupos em cada tópico, de acordo com as categorias de conhecimentos a que se referem

CATEGORIAS	INGRESSANTES	FORMANDAS
Conhecimentos sobre a criança	Desenvolvimento infantil Necessidades especiais Saúde infantil	Desenvolvimento infantil Convivência entre as crianças Necessidades especiais Saúde infantil
Conhecimentos para promoção de diferentes linguagens	Alfabetização Literatura infantil Música Teatro Artes visuais Movimentos corporais Educação física	Literatura infantil Alfabetização Música Movimentos corporais Teatro Artes visuais Educação física
Conhecimentos teóricos específicos da profissão docente	Didática Teorias pedagógicas	Didática Teorias pedagógicas
Conhecimentos relativos ao exercício das práticas pedagógicas da Educação Infantil	Jogos e brincadeiras Práticas educativas com crianças pequenas Relação instituição-família Cuidados com bebês Registros, observação e avaliação	Jogos e brincadeiras Práticas educativas com crianças pequenas Cuidados com bebês Relação instituição-família Registros, observação e avaliação
Conhecimentos sobre valores, espiritualidade, direito e cidadania,	Educação ambiental Leis Religião	Leis Educação ambiental Religião
Conhecimentos sobre metodologias de ensino de conteúdos disciplinares	Metodologia da língua portuguesa Metodologia da	Metodologia das ciências Metodologia da língua portuguesa

	matemática Metodologia da história e geografia Metodologia das ciências	Metodologia da matemática Metodologia da história e geografia
--	---	--

Fonte: produzido pelas autoras com base nos resultados da pesquisa

Entendemos que dois tópicos que foram incluídos na categoria “conhecimentos para a promoção de diferentes linguagens” poderiam ter sido classificados pelos participantes como “conhecimentos sobre metodologia de ensino de conteúdos disciplinares”. São eles Alfabetização e Educação Física. Essa classificação depende de como eles são compreendidos. Se como uma disciplina do ensino fundamental, ou como a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita (Alfabetização) ou como aprendizagem do movimento, do equilíbrio e da expressão corporal (Educação Física). Neste último caso, sobretudo, a existência do item “movimentos corporais” poderia ter induzido ao entendimento de que Educação Física se referiria à metodologia do ensino da disciplina Educação Física, o que pode ter influenciado os resultados.

A partir das análises de dados foi possível observar algumas semelhanças e algumas diferenças relevantes em relação ao olhar das acadêmicas entre o início e o término do curso. Podemos identificar as semelhanças em relação à categoria “conhecimentos sobre a criança”, em que o item considerado mais importante de todos, para os dois grupos, foi o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

Durante o curso de Pedagogia, foram estudados alguns teóricos importantes como Piaget, Vygotsky e Wallon que abordam conceitos relevantes para a Educação Infantil. Segundo Felipe (2009) esses teóricos defende que o desenvolvimento infantil ocorre de forma gradativa, pois cada criança amplia seus conhecimentos lentamente, à medida que novos eventos surgem em sua vida e novas mediações são realizadas, sobretudo nas instituições educacionais. Neste processo a criança através da interação com outros indivíduos vai desenvolvendo sua afetividade, sensibilidade, auto-estima, raciocínio, pensamento e linguagem, integrando o seu desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo. Como vimos acima, a LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece que promover esse desenvolvimento é a finalidade da Educação Infantil, o que, por si só, já justifica a importância atribuída a este tópico.

A demanda por mais conhecimentos sobre desenvolvimento infantil tem sido recorrente em diferentes pesquisas, sugerindo que tanto as acadêmicas como as profissionais da área consideram a sua formação insuficiente no que se refere a esses conhecimentos.

A categoria referente aos conhecimentos teóricos específicos da profissão docente também não registrou diferenças entre os grupos, sendo o tópico “didática” o considerado mais importante. É possível que a representação de didática como “saber ensinar” resulta da experiência de todas as acadêmicas enquanto alunas e que esse saber é visto como uma característica essencial do docente, sem a qual não é possível considerá-lo como tal. A didática na perspectiva da educação infantil deve ter sido entendida como o saber propor e desenvolver atividades educativas. É importante destacar que a importância atribuída a este tópico sugere que nem as ingressantes, nem as formadas, consideram que o papel da professora se confunde com maternagem ou se reduz à assistência à saúde e proteção da criança. A valorização da didática é a compreensão do trabalho educativo e da necessidade de qualificação profissional para o desempenho desse trabalho.

As outras categorias em que as respostas foram comuns aos dois grupos são: “Conhecimentos sobre valores, espiritualidade, direito e cidadania” e “Conhecimentos sobre metodologias de ensino de conteúdos disciplinares”. Nessas categorias, todos os itens foram considerados irrelevantes por ambos os grupos.

Em relação à primeira dessas categorias, os professores, independentemente do nível de ensino, têm a atribuição de formar cidadãos críticos, responsáveis e autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, que contribuam para a proteção do meio ambiente e respeitem os outros em sua diversidade étnica, cultural, religiosa, de gênero, aparência física etc. Ainda assim, os tópicos referentes a conhecimentos religiosos, sobre o meio ambiente e legislação foram todos considerados pouco ou nada importantes, sugerindo que, provavelmente, as acadêmicas não reconhecem esses tópicos como adequados ou necessários para que venham a cumprir essa atribuição.

A outra categoria inclui os itens sobre metodologias de ensino. A pouca importância atribuída a esses itens pelos dois grupos sugere que as acadêmicas não consideram a escolarização como uma atribuição da professora da Educação Infantil, nem mesmo na pré-escola. Esse conhecimento pode ter sido adquirido nos contatos diretos ou indiretos com os

Centros de Educação Infantil e reforçado pelas discussões e estudos realizados ao longo do curso.

As diferenças entre os grupos se referem predominantemente à categoria que inclui os conhecimentos referentes à promoção de diferentes linguagens e à que se refere às práticas pedagógicas específicas da Educação Infantil.

Na primeira, observou-se, na comparação entre os grupos, uma desvalorização do tópico “alfabetização” e uma maior valorização dos tópicos referentes às outras linguagens, embora estes ainda tenham sido colocados como medianamente importantes. Apenas literatura foi considerada muito importante em ambas às ocasiões. Acreditamos que a literatura infantil foi considerada em ambos os momentos, pois segundo Abramovich (1993), “o livro da criança que ainda não lê, é a história contada”, sendo assim para a criança pequena ouvir histórias na Educação Infantil é importante para o desenvolvimento da linguagem, e é uma prática comum nas instituições de E.I.

É provável que a maior importância atribuída pelas formandas às outras linguagens seja uma consequência das discussões havidas nas aulas. Porém, os resultados sugerem que o papel das diversas linguagens (movimento e todas as artes, por exemplo) ainda não foi compreendido, reconhecendo-se apenas a literatura como uma linguagem relevante, sugerindo que é necessário que o curso promova uma discussão mais aprofundada do significado de “linguagens”.

Quanto à alfabetização, é possível que ambos os grupos de respondentes tenham compreendido este tópico em seu significado literal, de ensino sistemático da leitura e da escrita e não num sentido mais amplo, de conhecimentos relativos à tarefa de promover a apropriação da linguagem escrita pelas crianças e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Assim, a alfabetização foi considerada pelas ingressantes como um conhecimento importante para o trabalho da professora de E.I, o que converge com os resultados já encontrados em outros estudos realizados por Haddad; Cordeiro (2011). Por outro lado, os resultados sugerem que as formandas já compreenderam que a alfabetização não é uma atribuição específica da professora de E.I e sim da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Finalmente, as diferenças observadas na categoria “Conhecimentos relativos ao exercício das práticas pedagógicas da Educação Infantil” mostram que houve uma valorização de todos os tópicos entre o início e o final do curso, com destaque para os que se referem a

jogos e brincadeiras e a práticas educativas com crianças pequenas. Isso sugere que as formadas passaram a atribuir mais importância ao “saber fazer”, provavelmente por suas experiências no exercício da docência, nos estágios ou até já profissionalmente.

Para Piaget (1969) os jogos e as brincadeiras não podem ser vistos apenas como um divertimento, pois ambos favorecem o desenvolvimento físico, afetivo e moral das crianças, fazendo com que assim a criança atinja novos níveis de conhecimento.

Também para Vigotski (1991), a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança porque é a partir dela que as crianças desenvolvem seus pensamentos abstratos, conseguindo imaginar coisas sem vê-las, como quando a criança consegue representar uma casa ou carro sem ver o objeto, além de promover aprendizagem ela cria zonas de desenvolvimento proximal³, onde a criança é capaz de fazer, nas brincadeiras, coisas que não faz na vida real como cita o autor:

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real emotivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (Vygotsky, 1991, Pag. 69).

3

Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal é "a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados" (capítulo 6). (Vygotsky, 1991, Pag. 89).

Chama a atenção o fato de que os itens “cuidados com bebês” e “relações instituição-famílias” não sofreram alterações. Em virtude das discussões sobre o caráter assistencialista dos cuidados à criança, no período anterior à inserção da Educação Infantil no sistema de educação, considerar os cuidados como conhecimentos menos relevantes pode significar que há uma certa rejeição dessas atribuições, ou que elas são consideradas menos profissionais. As relações instituição-família são pouco trabalhadas no curso, o que pode reforçar a ideia de que não é necessária formação específica para desempenhar essas atribuições. De certa forma, esse fato pode contribuir para a dificuldade que se observa nos Centros de Educação Infantil (e talvez mais ainda nas escolas) para levar a cabo uma maior integração com as famílias no compartilhamento da educação das crianças, como preconiza a LDBEN.

Para Oliveira-Formosinho (2002), em relação ao atendimento profissional das educadoras de Educação infantil a autora se refere ao atendimento integrado, desta forma compreende-se que deve haver um atendimento participativo entre instituição-família devido as características dessas crianças, como a vulnerabilidade e a dependência da família.

O estudo do processo de interação mútua e progressiva entre a educadora ativa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está inserida, sendo esse processo influenciado pelas inter-relações tanto entre os contextos mais imediatos quanto entre estes e os contextos mais vastos em que a educadora interage. (Oliveira-Formosinho, 2002).

Os itens “cuidados com bebês” e “relações instituição-famílias”, são importantes para o desenvolvimento do trabalho da professora de E.I, mas segundo os dados desta pesquisa eles não caracterizam o trabalho da professora de Educação Infantil. A partir destes dados é possível verificar que, provavelmente, para as acadêmicas, esses dois itens podem ser exercidos por qualquer pessoa adulta, não sendo necessário uma formação específica para exercer estas duas funções. Isso pode ter implicações sérias na prática educativa, como, por exemplo, delegar essas funções a estagiárias que não têm formação (frequentemente são estudantes do ensino médio, não necessariamente magistério), como acontece em muitas instituições de Educação Infantil da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar os resultados referentes às tarefas das professoras de educação infantil das ingressantes com os das concluintes de Pedagogia da UFFS, consideramos que existem

informações que não são adquiridas apenas em virtude das aprendizagens acadêmicas, mas também na experiência pessoal prévia, por exemplo, possíveis contatos com os Centros de Educação Infantil, ou mesmo a experiência que todas as pessoas têm como alunas. Por isso, os tópicos relacionados às metodologias de ensino não foram considerados como características da professora de E.I. por nenhum dos grupos, indicando que, mesmo antes de cursarem Pedagogia, as acadêmicas já tinham uma noção de algumas diferenças entre a EI e o Ensino Fundamental.

Ainda assim, constatamos, neste estudo, que as acadêmicas do curso de Pedagogia da UFFS, quando ingressantes, não tinham uma visão clara sobre o trabalho da Professora de Educação Infantil, ou seja, seus conhecimentos refletiam o senso comum de seu grupo social. Dessa forma, provavelmente consideravam a educação infantil como equivalente à pré-escola (no que se refere à faixa etária, não incluindo os bebês) e a identificavam como uma preparação para o ensino fundamental. Assim, consideraram importantes saberes próprios dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a alfabetização de crianças, não levando em conta saberes específicos, como “jogos e brincadeiras” e “práticas educativas com crianças pequenas”. Ao final do curso, já consideraram específicos da E.I. esses conhecimentos. A pesquisa identificou que, para as acadêmicas formadas, ficou mais claro qual é o trabalho da professora de E.I, suas especificidades e atribuições, o que lhes permitiu considerar a importância de outros conhecimentos para o desempenho dessas atribuições.

Porém, alguns tópicos que consideramos mais específicos do trabalho da Professora de E.I, não foram destacados como conhecimentos necessários e característicos para o exercício de seu trabalho, nem mesmo pelas formadas. Assim, percebe-se uma certa rejeição a integrar os cuidados como um conteúdo importante da formação, o que pode ser devido à problematização dos mesmos enquanto práticas de caráter assistencialista e higienista, mais próximas do modelo doméstico, o que já é atualmente contestado pelos estudiosos da área. Da mesma forma, os conhecimentos que contribuem para a formação ética, estética e cidadã foram considerados não pertinentes à formação desses professores. As relações com a família também não foram consideradas muito relevantes. Dessa forma, é possível que no curso de Pedagogia da UFFS não haja tempo e lugar suficiente para problematizar diferentes modelos e se compreender o que seria um modelo integrado de atendimento. Da mesma forma, nos

surpreendeu a pouca importância atribuída às diferentes linguagens e aos processos de observação e registro, que são tópicos importantes e frequentemente discutidos nos estágios e disciplinas específicas da Educação Infantil.

Pensamos em diversas hipóteses para justificar estes resultados, mas o que observamos e entendemos pela nossa trajetória realizada até este momento, é que há uma formação muito abrangente e pouco específica em cada área de atuação. Sendo assim, podemos observar que a formação que é oferecida no curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil (MEC, 2006) é uma formação excessivamente generalista, pois ela se estende para diversas áreas de atuação como: Educação Infantil (0 a 5 anos), Anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 12 anos), Gestão Escolar e Educação de Jovens e Adultos, não oferecendo formação específica para nenhum deles.

Os resultados deste estudo convergem com os que foram encontrados por Bukoski (2015) ao analisar outras questões do mesmo questionário que foram respondidas pelos mesmos estudantes. Corroboram também os achados de outros estudos de nosso grupo de pesquisa que utilizaram os mesmos instrumentos com outras populações (Haddad; Cordeiro; Lo Monaco, 2012; Haddad; Cordeiro; Correia, 2015; Haddad; Cordeiro; Andrade, 2016; Pissolo, 2016).

Entretanto, este estudo tem alguns limites, pois foi analisada apenas uma questão do questionário aplicado a cada grupo (ingressantes e formandas). Assim, apenas este recorte não permite formular interpretações mais seguras a respeito das posições das acadêmicas em relação aos conteúdos da formação inicial da professora da Educação Infantil, considerando as suas representações sobre o trabalho dessa professora. Portanto, nossas considerações se ancoram nos resultados dessa análise e nas experiências como estudantes nesse mesmo curso de graduação.

Este trabalho se fez importante para pensarmos o que a E.I é na atualidade e nos trouxe um novo olhar para o profissional de E.I. No decorrer deste processo, inúmeras vezes nos perguntamos sobre suas especificidades e competências. Apesar de não conseguirmos finalizar com respostas definitivas, conseguimos compreender que sua identidade está ainda em construção e que essa é uma tarefa que nos cabe, enquanto profissionais dessa área. A E.I no Brasil ainda requer atenção, tanto no que diz respeito à formação dos profissionais, quanto à necessidade de sua valorização.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. 3ª ed. São Paulo: Quíron, 1985. p. 163-220

ALMEIDA, Ordália Alves de. **A educação infantil na história, a história da educação infantil**. 2002. Palestra proferida no 14º. In: Congresso Brasileiro de Educação Infantil- OMEP/BR/MS, realizado no Palácio Popular da Cultura, em Campo Grande/MS. 2002.

ANDRADE, Rosimeire Costa. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007, 301f. Tese (Doutorado em Educação: desenvolvimento, linguagem e educação da criança) – Universidade Federal do Ceará Fortaleza. 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro : LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1981 .

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7678.htm>. Acessado em 14/02/2017

_____. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em:<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25/02/2017

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 20/12/2016.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, > . Acesso em 26/08/2016

_____.**Resolução n.1**, de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, n.92, seção

1, p.11- 12, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acessado em 26/03/2017

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acessado em 14/08/2016.

_____. **Lei N°11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fevereiro 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acessado em 14/03/2017.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais gerais da Educação Básica**. Brasília/DF. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acessado em 02/02/2017

BUKOSKI, Rosangela. **Importância da formação inicial para a constituição das representações sociais de acadêmicas da UFFS sobre o trabalho da professora de educação infantil**: algumas contribuicoes. Chapecó. 2015.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito.- 2. Ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

CORDEIRO, Maria Helena; HADDAD, Lenira; ANDRADE, Daniela B. S. Freire. Uma abordagem psicossocial ao estudo da docência na Educação Infantil: desafios conceituais e teórico-metodológicos. In: Adelina Novais, Lúcia Vilas Boas e Romilda Teodora Ens

(organizadoras). **Formação de professores: das políticas educativas à profissionalização docente**. Curitiba: Champagnat/PUCPress: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016.

FELIPE, Jane. **O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista**: Piaget, Vygotsky, Wallon. Em C.M Craidy & G.E.P.S. Kaercher(orgs.), **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora. p. 27-37, 2009.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; MONACO, Grégory Lo. **As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições**. Educação & Linguagem, v. 15, n. 25, p. 134-154, 2012.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; CORREIA, Maysa Silva Araujo. **Competências esperadas do professor e o brincar na educação infantil**: reflexões a partir da técnica de substituição. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 12, n. 29, p. 7-33, 2015.

HADDAD, Lenira. **A relação creche-família: relato de uma experiência**. Caderno de pesquisa, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1987.

_____, Lenira. **A trajetória da educação infantil em quatro ciclos**: Questões de educação escolar. Campinas: Alínea, 2007.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Froebel**, Tradução: Ivanise Monfredini. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KUHLMANN, Moysés Júnior. **Trajetórias das concepções de educação infantil**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2004.

LEITE FILHO, Aristeo. **Rumos da educação infantil no Brasil**. Revista Teias: Rio de Janeiro, v. 6, n. 10-11, p. 10 pgs., 2007.

MONTEIRO, Ana Paula dos Santos. **Representações sociais do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho**. 2007. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. **Encontros e desencontros em educação infanti**. 2002. In: MACHADO, M. L. Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, 1988.
- OLIVEIRA, Lucilena Marcondes Coelho de. **Educação infantil e criatividade: perspectiva de professoras.** Tese Doutorado. PUC/Campinas. Campinas/SP, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PIAGET, Jean; BUEY, Francisco Fernández. **Psicología y pedagogía.** Barcelona: Ariel, 1969. Trad. Rosa Maria da Silva, Rio de Janeiro; Florense Universitaria, 1976.
- SILVA, Anamaria Santana da. **A professora de educação infantil e sua formação universitária.** Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2003.
- SILVA, Idélia Manassés de Barros. **Professora de educação infantil: representações sociais e identidade profissional.** Dissertação em pós-graduação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.
- VERGÉS, Pierre. L'analyse des représentations sociales par questionnaires. **Revue française de sociologie.** 2001, 42-3. pp. 537-561.
- VYGOTSKY, Lev Semiovich. **A Formação Social da Mente.** Tradução José Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 1991.