



Trabalho Encomendado - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos

## **REFLEXÕES SOBRE ALGUNS IMPASSES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS(ES) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Maria Carmen Silveira Barbosa<sup>1</sup>

Carolina Gobatto<sup>2</sup>

### **Resumo**

Desde o início do século XXI, defende-se que somente uma formação inicial universitária pode sustentar uma profissão complexa como a de professora/or para crianças pequenas. A pesquisa sobre a infância e as crianças de 0 a 6 anos conheceram neste período grande expansão, porém a inclusão da formação do professor de 0 a 10 anos no curso de licenciatura em pedagogia, após a LDBEN-96, implicou uma formação com ausência de performances adquiridas no magistério, dos novos conhecimentos e do contato com professoras(es) formadoras(es) que tenham sido praticantes da Educação Infantil. Três pontos são problematizados: a tensão presente na formação do pedagogo como professor de 0 a 10 anos, a baixa incidência, nos cursos, dos estudos interdisciplinares sobre a infância e as crianças e, por fim, a carência de ênfase em disciplinas que provoquem a capacidade organizativa das (dos) professoras(es) para a construção de uma docência com base relacional, ética, política e estética. Observa-se que uma didática “aplicativa e tecnológica” produzida pelo mercado ocupou um lugar aberto pela ausência de formação docente na perspectiva de construção de didáticas processuais, inventivas, participativas, contextualizadas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação de Professoras(es). Curso de Pedagogia.

### **Introdução**

---

<sup>1</sup> Professora Titular aposentada da FACED, UFRGS, professora do PPGEDU/UFRGS e Lider do Clique (CNPq)

<sup>2</sup> Professora do curso de Pedagogia da UERGS (Campus Osório) e Doutoranda em Educação na FACED/UFRGS.



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:  
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

No início do século XX, a formação inicial de professoras(es) era feita em escolas públicas e privadas no ensino secundário, tanto no primeiro (ginasial) quanto no segundo ciclo (normal). A carreira docente, inicialmente masculina, estava se tornando cada vez mais uma opção para as mulheres que queriam ter acesso à escolarização. As escolas normais eram lugares privilegiados para a formação de professoras(es), e educaram, com competência, gerações de profissionais. No início da década de 1970, com a redefinição do ensino médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na forma da Lei nº 5.692, a escola normal perdeu o seu estatuto de centro de formação profissional com ênfase na educação de crianças, transformando-se em uma escola de ensino de segundo grau, com caráter profissionalizante de curta duração, na habilitação de magistério.

Nessa transição para os anos 1970, também começou a haver no Brasil, com a influência dos movimentos feministas e a urbanização, abertura de espaços de trabalho dirigidos às mulheres. Em outras palavras, houve, em certa medida, uma ampliação de vagas em carreiras ditas “femininas” e maior inclusão das mulheres nas profissões tradicionalmente masculinas. Assim, um número elevado de mulheres de classe média até então endereçadas para a formação no magistério começaram a não ter mais a intenção de se tornarem professoras.

O curso normal deixou, portanto, de ser a opção profissional desejada pelas mulheres, pois a ideia de um emprego de meio período, com salário complementar ao do chefe da família, num ambiente feminino, próximo aos filhos e sem os perigos da vida entre adultos — tão prezada pela moralidade vigente — começava a dar lugar à necessidade de uma formação profissional que garantisse a independência econômica e a conquista da autonomia pessoal. Em síntese, menos mulheres passaram a buscar a carreira, e a formação inicial secundária foi perdendo candidatas e vagas. A descaracterização da escola normal com a diminuição de tempo em disciplinas de ênfase profissional, a aposentadoria das professoras com 25 anos de carreira (diminuindo o convívio entre profissionais de diferentes gerações) e a acentuada proletarização da carreira com a sua perda de prestígio causaram um período progressivo de desqualificação da formação de professoras responsáveis pelo atendimento nos anos iniciais e na educação infantil. Na transição da década de 1970 para a de 1980, iniciaram-se as



primeiras grandes greves do magistério como forma de resistência ao desmonte da escola pública.

Essa baixa demanda de formação para o curso de magistério estava em profundo confronto com a expansão da escolarização, que exigia a ampliação das vagas nas escolas públicas e a inclusão da pré-escola — portanto, apontava para uma maior necessidade de professoras(es). Do ponto de vista qualitativo, a questão central era a do fracasso escolar, que exigia profissionais com maior abrangência e profundidade na formação, bem como com qualificação para atender bebês e crianças de 0 a 10 na complexidade da ação pedagógica. Assim, a necessidade da revisão do projeto de escola pública de ensino fundamental e a discussão sobre os caminhos da formação dos docentes foram significativas na área desde o final da década de 1970 e durante a década de 1980, marcando a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e as legislações decorrentes.

Concomitantemente, nos anos 1980, havia nas faculdades de educação a demanda das(os) alunas(os) da pedagogia de serem habilitadas(os) como professoras(es) de anos iniciais e educação infantil, pois isso ampliaria as suas oportunidades de trabalho. Todavia, essas(es) alunas(os) chegavam ao curso e deparavam-se com entraves. Por exemplo, para fazer determinada habilitação (como supervisão escolar ou administração educacional), eram necessários alguns anos de docência. Mas como ter essa experiência sem ter cursado o magistério? Um questionamento recorrente era: como o curso de pedagogia possibilitava a formação para dar aulas na habilitação magistério do ensino médio, mas impedia as (os) alunas(os) de ministrarem aulas nas pré-escola e nos anos iniciais? Uma imensa incoerência. O movimento dos estudantes de pedagogia (ENEPe) teve essa bandeira desde seus primórdios e iniciou uma grande pressão junto às faculdades, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e aos demais órgãos responsáveis.

Nos anos 1980 e 1990, foi retomado o debate sobre a definição de onde seria o melhor lugar para a formação de professoras(es): a escola normal/magistério, o ensino superior ou, ainda, os institutos normais superiores. A perspectiva era de que deveria haver apenas um lugar de formação docente. Na legislação formativa, enfrentávamos novamente o paradoxo da Belíndia<sup>3</sup>. Na “Bélgica” brasileira, pretendia-se que todas(os)

---

<sup>3</sup> Termo popularizado pelo economista Edmar Bacha, em 1974, como metáfora para um país ambíguo e contraditório.



as (os) professoras(es) de crianças fossem formadas(os) em nível superior, pois a tarefa educativa estava se tornando cada vez mais difícil; porém, na “Índia” brasileira ainda se tratava de garantir e revitalizar a escola normal. Segundo Gomes (2012, p. 95), na legislação “o ensino médio na modalidade Normal é aceito desde que ainda não haja a possibilidade na região de cursar o nível superior. Parece implícito que o curso superior viria a incrementar o processo formativo”.

A decisão, na LDBEN de 1996, de priorizar o ensino superior esvaziou a formação média, dando argumentos aos estados para fechar várias escolas públicas de magistério. As escolas de magistério privadas, especialmente as religiosas, também seguiram esse caminho. A escolha pela priorização de uma formação superior, em detrimento da média, tornou-se quase como uma “crônica de uma morte anunciada”, antecipando o fechamento dos cursos médios no país. O Brasil continuaria a ser um país de analfabetos e bacharéis, ou ainda, de bacharéis analfabetos, desdenhar o ensino profissional tem sido uma constante em nossa história educacional.

Em pesquisa de doutorado realizada por Gomes (2012), investigando os sentidos atribuídos aos lugares de formação de professoras da educação infantil de Porto Alegre (RS) nas décadas de 1980 e 1990, a autora relata que as profissionais acreditavam que a sua formação docente foi realizada de muitos modos e em vários lugares. Primeiramente, falavam da formação feita indiretamente, quando eram alunas de escolas, isto é, remetendo-se ao caráter compósito da profissão, como indicado por Tardif (2002), Formosinho (2002) e Nóvoa (2014). Lembravam momentos vividos na escola, os ambientes de sala de aula, os modelos de professoras com as quais elas estiveram no jardim de infância, na pré-escola, no ensino fundamental e médio — afinal, são muitos os anos de escolarização de uma professora. Isso pode ser visto nos trechos das entrevistas realizadas por Gomes (2012):

No interior era um Colégio de Aplicação que tinha o Magistério e atrás tinha uma Escola do Estado que a gente fazia as práticas. Lá eu me apaixonei pelo Jardim que tinha uma professora que eu acho que era a minha..., eu copieei muito dela, várias vezes eu fui lá auxiliar, assim ... a gente ficava livre, quem quer se oferecer para auxiliar pode ir. E eu me apaixonei pela sala. Ela confeccionava as almofadas, ela confeccionava as cortinas, ela trazia o tapetinho da casa, dos filhos dela, então era uma coisa assim, era um canto pitoresco, todo bonitinho, com a cara da professora, sabe? Aquilo marcou tanto que a minha sala é exatamente isso, sabe? Eu faço cortina, eu faço as almofadinhas, eu compro tapete, eu compro jogos. E a minha referência é



aquela coisa lá aos dezesseis, dezessete anos, daquelas minhas práticas, que eu olhei e dizia ‘eu quero trabalhar num lugar assim, eu quero trabalhar feliz’ sabe, porque as crianças faziam rodinha, eles brincavam, não tinha aquela coisa da escola em si, aquele peso. E quando eu fui para o ensino fundamental eu usei muito isso. (Entrevista – GOMES, 2012, p. 95)

A experiência vivida como aluno, como afirma João Formosinho (2002), é uma dimensão silenciada nas indicações de temáticas ou nas metodologias que formam docentes. Na entrevista acima, a depoente afirma a importância da sua experiência na escola para a escolha profissional, primeiramente como aluna e depois como aluna do curso normal. Ela admite ainda o quanto essa experiência influencia no presente os modos como realiza a sua ação docente.

Após a experiência escolar, as participantes indicaram três lugares e experiências de formação que foram muito importantes — e não excludentes — para apoiar a construção da trajetória formal de formação. Em primeiro lugar, falaram do curso de magistério ou normal e dos cursos adicionais ao magistério com ênfase em creche, pré-escola, alfabetização e formação docente (pós-médio); depois, dos cursos de educação infantil da Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP) ou equivalentes; por fim, do curso de pedagogia.

O curso de magistério remete “à construção de um acervo de possibilidades de intervenção com as crianças e dá indícios de que havia uma lógica de constituição de repertórios nesse trabalho que produzia um sentimento de segurança no fazer docente” (GOMES, 2012, p. 100). Geralmente, as memórias do magistério são positivas. Uma professora sintetiza:

Olha, eu vou te dizer, eu fiz o Magistério. Minha formação de Magistério, que foi no Instituto de Educação, foi essencial, eu tive aula de dicção, que seria de fono na época, teatro, eu tinha teatro, música, coral, então era uma formação inteira, fora as outras matérias, tu ias de manhã para o colégio e voltava dez para as seis, das sete e meia às dez para seis, e tinha aula sábado, de manhã e de tarde, então era uma formação muito, foi muito, muito boa. Depois eu fui fazer os adicionais, eu terminei o meu estágio tudo em primeira série e entrei no outro ano pra fazer os adicionais, que era de um ano inteiro, era Educação Pré-Escolar e daí fiz também, muito bom porque tinha todas essas coisas, daí tinha as aulas de recreação e no meu Magistério eu tinha aula de Educação Física três vezes por semana, didática da Educação Física, bom eu tenho até hoje as fichas dos jogos e das atividades de Educação Física, porque de primeira à quarta série antigamente era unidocência, então tinha que dar tudo, então nós tínhamos que saber tudo para dar, então essa formação foi essencial, e o curso de Jardim, depois eu fiz Curso de Recreação na OMEP,



depois eu fui fazendo os cursos de teatro, isso e aquilo. (Entrevista – GOMES, 2012, p. 100)

Os estudos adicionais ao ensino médio eram ofertados também pelas tradicionais escolas normais e tinham como objetivo aprofundar conhecimentos. Algumas(ns) professoras(es) realizavam o curso logo após a formatura no ensino médio, enquanto outras(os) o realizavam paralelamente à universidade e ao trabalho. Em determinado momento, na década de 1980, a demanda de estudantes universitárias(os) por um curso de magistério como pós-médio foi tão grande em Porto Alegre que o Instituto de Educação General Flores da Cunha, criou um curso de formação pedagógica para concluintes do ensino secundário.

O curso de formação pedagógica do Instituto de Educação foi o primeiro que formava na área do Magistério para quem já tinha segundo grau completo, então foi um curso muito legal, era um curso diferenciado que trazia toda outra proposta de educação inovadora e contrapunha tudo que já tinha método da Abelhinha e as outras áreas. A gente fazia trabalho de campo, então eu acho que foi uma formação bem legal. Eu não tinha Magistério, era um curso que contrapunha toda aquela lógica do Magistério formal, foi um ano e meio, mas muito legal, tinha teatro, tinha artes, tinha ciências com pesquisa de campo, a gente levava os bichinhos para sala de aula, pesquisava. Foi muito legal, era no Instituto, a gente ia pra Redenção e olhava as árvores e pesquisava a árvore. Era Magistério séries iniciais. Na aula de artes, a gente ia pra rua, olhar as árvores pra desenhar, super qualificado o curso, foi muito bom mesmo. (Entrevista – GOMES, 2012, p. 102)

Segundo Gomes (2012), foram recorrentes nas narrativas das professoras as referências aos cursos de formação desenvolvidos pela OMEP/Porto Alegre, tanto para definir a escolha profissional no trabalho com bebês e crianças pequenas quanto na formação para atuar com as crianças menores de sete anos.

Os cursos de formação seguiram também o tempo histórico, destinado primeiramente aos professores de Jardim de Infância ou Pré-primário, posteriormente aos da Pré-escola, Maternal, Creche e Educação Infantil, e foram pioneiros no estado. As Universidades e Escolas Normais não tinham cursos específicos para esses professores, que buscavam na OMEP suas qualificações. (FERREIRA; PERIM, 2003, p. 162)

Os cursos eram diversos em abrangência e público. Havia as modalidades cursos, conferências, mesas redondas, encontros interamericanos e semanas de estudos, sempre numa abordagem interdisciplinar.



(...) quando eu ingressei na faculdade no 2º semestre as minhas colegas faziam um curso da OMEP, que formava as chamadas Jardineiras para trabalhar nos Jardins de Infância, e eu disse “que interessante, vou fazer esse curso”, então eu estudava de dia e, de noite, eu fiz o que na época era um semestre inteiro, o curso da OMEP. (Entrevista – GOMES, 2012, p. 97)

A formação superior no curso de pedagogia – habilitação para a educação infantil e para o ensino fundamental - procurava promover o caráter “reflexivo” na formação e propor um ensino em relação com a pesquisa e a extensão, ainda que com pouca ênfase nas práticas.

Porque eu não fiz magistério, então eu tive, digamos assim, uma lacuna, que tu vês que as gurias que fizeram o magistério têm aquela vivência de trabalhos, de como fazer, eu não tive isso, então na verdade eu aprendi de outra maneira. (Entrevista – GOMES, 2012, p. 100)

Por um lado, estar em um ambiente universitário contribuía para conferir um paradigma científico à prática pedagógica, ampliando a visão formativa de compreender o mundo e de “ensinar a fazer”. Por outro lado, porém, poderia ocorrer no processo de “universitarização” a subordinação dessa formação à tradição disciplinar e verbalista do conhecimento, distanciando-se dos saberes profissionais da educação infantil (KISHIMOTO, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001). A inclusão da formação da(o) profissional para atuar com crianças de 0 a 10 anos no curso de pedagogia trouxe duas implicações: por um lado, as (os) pedagogas(os) foram reduzidas(os), sem grandes discussões e opções, apenas as funções docentes como se ambos exercessem as mesmas funções e, por outro, houve o apagamento das performances que antes eram adquiridas nos estudos de magistério, nos estudos adicionais, isto é, de uma formação que ocorria em longo prazo, a partir de estágios, com profissionais que eram praticantes.

Vimos que as professoras pesquisadas por Gomes indicam que a formação inicial se deu em vários lugares, e que a diversidade de lugares não foi impeditora, mas enriquecedora das formações. Para algumas delas, o magistério transmitia as práticas, a cultura escolar, os modos de fazer; depois, as pequenas especializações descortinavam e aprofundavam as especificidades da docência com crianças de 0 a 10 anos; finalmente, a universidade ensinou a pensar de modo abrangente e a tecer reflexões críticas mais incisivas sobre as práticas (uma reconstrução das práticas nos contextos). Formar



professoras(es) de educação infantil é um trabalho contínuo e de longo prazo. O trabalho docente exige tenacidade. Segundo Barbosa (2015), é uma formação inicial que se pauta por prática e teoria:

[...] é exercer uma profissão nova, ainda em construção, que se forja no encontro entre (a) as teorias de formação docente, (b) as especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas e (c) os saberes e os conhecimentos específicos da área da educação Infantil. (p. 131)

Parece que, no ímpeto da transformação radical de uma realidade de formação de professoras(es), foram feitas escolhas apressadas e excludentes. Retirou-se a possibilidade de um processo de formação processual. Não caminhamos em direção à escolha de uma qualificação das(os) professoras(es) de educação infantil e dos anos iniciais que, após o ensino médio, poderiam prosseguir na carreira de licenciadas(os) no ensino superior, aprofundando seus estudos iniciais. Assim, com a oferta inexpressiva de vagas de ensino médio e com a expansão da formação de professoras(es) no curso de pedagogia dirigida para educação infantil, anos iniciais, educação de jovens e adultos, educação especial e educação não formal, perdeu-se completamente o foco formativo. E um percurso de aprofundamento foi retirado.

Mesmo a formação docente tendo migrado para o ensino superior, a formação de professoras(es) para a educação infantil não se tornou uma questão universitária. É possível afirmar que ainda hoje a formação de professoras(es) da educação infantil, especialmente de bebês e crianças bem pequenas, não é uma “causa” dos cursos de pedagogia. Segundo Bonilha, em 2017, das 48 universidades federais que têm o curso de pedagogia, oito não faziam referência em seus currículos à educação infantil, e 40 apresentavam a temática, mas apenas três apresentavam no título ou na ementa alguma disciplina específica para a educação de bebês e crianças bem pequenas. Garcia (2019), ao analisar o projeto político pedagógico (PPP) e os currículos de oito universidades públicas do Rio Grande do Sul, mostra que os mesmos são “quimeras” pela diversidade de configurações e pela amplitude de saberes que designam para a formação de uma “superprofessora” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012). Porém, as disciplinas abordam os temas em superficialidade e ausência de conexão com a atuação docente. A (O) licenciada(o) em pedagogia se tornou uma (um) “superprofessora(or)”, com muitas





atribuições e competências, mas escassa formação teórico-prática naquilo que será a sua atuação profissional (BARBOSA; CANCIAN; WESCHENFELDER, 2018).

Segundo Cruz e Monteiro (2019), cerca de 30% das professoras atuantes na educação infantil em 2018 ainda não possuem formação em ensino superior para atuar com os bebês e as crianças, e muitas não possuem nem a formação média com habilitação em magistério. Essa situação de ausência de profissionais leva à necessidade de uma importante reflexão sobre o tema da formação inicial das(os) docentes da educação infantil, especialmente porque há uma longa trajetória formativa pela frente, se quisermos realmente qualificar os Centros de Educação Infantil (CEIs) e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Tendo em vista essa situação e as decisões que vêm sendo tomadas nas diversas retomadas da discussão do curso de pedagogia, especialmente na licenciatura, apresentamos a seguir três aspectos importantes para refletir sobre a formação atual e pensar em algumas saídas para a pedagogia e a formação docente:

- (a) a necessidade de diferenciação entre a formação de uma (um) pedagoga(o) e a formação para a docência com bebês e crianças, isto é, ser professora(or);
- (b) a ausência de interlocução entre os saberes da experiência, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos da docência na educação infantil;
- (c) a resposta à indagação sobre quem forma a (o) educadora(or) e a ínfima presença de professoras(es) formadoras(es) que tenham sido praticantes do magistério na educação infantil.

### **A tensão presente na formação da(o) professora(or) de 0 a 10 anos como uma (um) pedagoga(o)**

A transformação do curso de bacharel em pedagogia em um curso de licenciatura levou ao mesmo problema enfrentado por muitos outros cursos universitários. Apagou-se uma história profissional de um técnico — um bacharel - para restringir a pedagogia à função docente. Logo após essa decisão legal, iniciaram-se os debates da sua inviabilidade (seja pelas associações profissionais, pelos sistemas educacionais e pelos alunos) mas ainda hoje os dilemas bacharel/licenciado; formação especialista e



generalista são silenciados como tabu. Silêncio para não revisar escolhas datadas, silêncio para não discutir a pluralidade formativa, silêncio para não enfrentar a diferença entre bacharel e licenciado como escolha e não obrigação.

Ora, desde o início era perceptível a impossibilidade de oferecer uma formação aprofundada com uma amplitude tão grande de atribuições (o tal “superprofessor”).

O documento final das DCNP (2006) se caracterizou por uma grande imprecisão, em especial a ausência de conceitualização sobre a pedagogia e a docência. Considerada esta como base da formação, ora parece ser a base, ora a identidade profissional, ora a própria ação docente. (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 6)

A sociedade brasileira apresentava, na virada do século, uma preocupação legítima com a qualificação da educação e da escola, mas por dois caminhos opostos. Para alguns, a alternativa estava na demanda da eficácia e da eficiência como solução para a situação; outros acreditavam que era preciso ofertar uma educação democrática com justiça social. A qualificação da escola depende de vários fatores socioeconômicos, como infraestrutura, recursos materiais, salário e plano de carreira, mas também necessita principalmente de um corpo técnico-pedagógico muito bem formado, que possa questionar e tecer respostas aos complexos problemas da educação nacional. Portanto, a decisão sobre qual formação para professoras(es) é uma questão central.

Neste momento consideramos que o país necessita de cursos de pedagogia que formem dois profissionais da educação: um docente e um pedagogo. O primeiro, que pode ser denominado professor ou pedagogo da docência, é o docente que trabalha nas escolas, acompanhando as crianças em seu processo formativo integral, que realiza as ações docentes a partir das interações e da escuta, que constrói uma intencionalidade pedagógica situada na escola, contextualizada no território e tem conhecimentos da educação, da pedagogia, da literatura infantil, das brincadeiras, da infância, dos saberes das crianças, bem como conhecimentos que podem apoiar o processo de formação social, cultural, artística, científica, tecnológica, ambiental e a estruturação da subjetividade nas interações sociais. O docente é visto como um profissional com formação *para a e na* escola, que conheça as temáticas da escola e das crianças a partir da história, sociologia, antropologia, das políticas educacionais e especialmente das práticas escolares, e que assim seja capaz de formular um PPP, um trabalho educativo da escola com o território,



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:  
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

um percurso de aprendizagem para as crianças, um curso dirigido ao fazer docente dentro das formas legais da educação nacional. Alguém com uma formação generalista inicial para compreender os processos educacionais e a escola e sua função social, mas também um especialista em criança, infância, escola, comunidade e sociedade.

O segundo profissional da educação que os cursos de pedagogia precisam formar com urgência é o pedagogo-bacharel, que, ao atuar em outras instituições, tenha saberes sobre ação pedagógica social, políticas sociais e educacionais, organização institucional, trabalho comunitário, pesquisa, recursos pedagógicos, relação educação e cultura. É um pedagogo que, em sua atuação, ofereça suporte e reconhecimento ao trabalho docente, agindo no sentido da articulação e potencialização do trabalho pedagógico na escola. Ainda, é necessário que os pedagogos atuem no âmbito da pedagogia social, da produção de recursos materiais, de formação sindical, de animação sociocultural, de pesquisa social educacional, em espaços como hospitais e centros culturais, em movimentos sociais, editoras, teatros, circos, bibliotecas, brinquedotecas. Esses espaços colaboram para a qualidade dos processos escolares, complementando-os.

Ser professor não é o mesmo que ser pedagogo em nenhum país do mundo. Da mesma forma, por exemplo, um cartógrafo, um tradutor, um estatístico ou um crítico de arte não é um docente, apesar de ter se formado num curso de geografia, letras, matemática, artes, mas ambos (licenciados e bacharéis) têm grande importância social e profissional. Se abrissemos a diferenciação entre quem quer ser professor e em quem quer trabalhar com educação em outros espaços sociais, poderíamos qualificar intensamente os cursos de formação docente de 0 a 6 anos com as produções dos últimos 30 anos, que estão segregadas em duas ou três disciplinas. A ausência de conhecimento profundo, de repertórios, de compreensão da educação como projeto político de formação humana deixa a escola como uma instituição simplificadora da educação e não responsável pela formação das crianças em uma sociedade complexa.

Cabe aos cursos de formação de professoras(es) transmitir o patrimônio pedagógico construído historicamente, pois é ele que fundamenta as práticas pedagógicas. Então, é necessário, na formação docente, conhecer os grandes educadores e seu pensamento educacional, suas dúvidas, alternativas elaboradas, construção de dispositivos pedagógicos, estudar as possibilidades de oferta escolar no tempo e no



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:  
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

espaço, compreender as políticas educativas nacionais e internacionais, e aprender a elaborar políticas locais. Além disso, discutir ideias, teorias, experiências pedagógicas antigas ou atuais, comprometendo-se com a análise, interpretação, compreensão e crítica rigorosa destas, é também um modo prático de formar um professor. É preciso comparar, indagar, estabelecer relações, construir possibilidades para imaginar respostas múltiplas. Também é preciso praticar — observando, fazendo junto e aprendendo a construir dispositivos pedagógicos que fortaleçam a aprendizagem das crianças.

No Brasil, tivemos muitas reformas da educação desde a redemocratização, marcada inicialmente por uma política de caráter neoliberal centrada nas avaliações que geraram currículos e parâmetros externos de proposição e avaliação que destituíram o lugar do professor como intelectual e o colocaram como um executor (GOODSON, 1997). Facilitou-se o acesso a títulos e certificados, porém diminuiu-se o controle sobre a qualidade da formação. A ausência de uma boa formação pedagógica, contextualizada, vinculada ao caráter atual das questões emergentes nas escolas, faz com que professoras e professores fiquem reféns de especialistas externos e abram mão de ocuparem o lugar do saber.

É como se somente o conhecimento especializado derivado de outros campos profissionais, não docentes, ou das hierarquias da administração pública ou das fundações privadas, tivessem a capacidade de indagar e construir respostas às questões das escolas e das crianças e suas famílias. Com a ausência de estudos pedagógicos, os lugares-comuns se apoderaram da formação de professoras(es). A possibilidade de enfrentar o desafio da tarefa docente de modo criativo foi dando lugar ao uso de metodologias compradas, livros didáticos, propostas comerciais inovadoras, notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), academicismos, isto é, as invasões realizadas pelos grupos de poder.

Os governos progressistas tentaram construir um novo corpo legal, fazendo políticas plurais e contrapondo o arcabouço legal da ditadura, com a construção de diretrizes curriculares e a sua futura operacionalização por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — processo interrompido pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Porém, o desconhecimento desses documentos legais como o conjunto de diretrizes aprovadas no CNE e a ausência de leituras e interpretações pelos coletivos de



professoras(es) têm deixado um vazio que será ocupado rapidamente pelo mercado empresarial. A luta pelo respeito à Constituição Federal e ao quadro legal construído nos últimos 30 anos, apesar dos seus limites, faz parte dos processos de resistência. Isso não significa que não possamos pensar e fazer ações que afirmem outros processos.

Atualmente, vivemos num histórico que procura derrubar toda a institucionalidade constituída. Conforme Alliaud:

O retorno dos governos neoliberais promoveu o desmantelamento, o rompimento ou a restrição do universalismo dos programas educacionais, bem como de seus responsáveis e referentes. O não cumprimento das legislações nacionais existentes e a mudança do Estado do seu papel orientador e promotor das políticas nacionais que se encontram em curso só podem afetar a educação, a formação de professores, a melhoria das escolas e, dessa forma, a justiça social e os direitos de todos os cidadãos. (ALLIAUD, 2018, p. 283 – tradução nossa)

Recuperar o lugar da(o) pedagoga(o) e da(o) professora(or) de educação infantil é um compromisso histórico para pensar numa cidade ou sociedade educadora.

### **A ausência de interlocução entre os saberes da experiência, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos da docência na educação infantil**

A amplitude do curso de licenciatura em pedagogia, que forma uma (um) pedagoga(o) generalista, tem levado à superficialidade das abordagens. Atualmente são formadas(os) professoras(es) de educação infantil com carga horária específica menor que qualquer curso de especialização pós-médio ou *lato sensu*. A deficiência na formação docente nos saberes e conhecimentos específicos da área da educação infantil, nos estudos interdisciplinares da infância, na compreensão das diferenças históricas e pedagógicas entre a escola fundamental e a educação infantil, nos estudos sociais da infância, nas crianças e seus direitos leva a um vazio na abordagem direta com as crianças na escola ou a modelos estereotipados. Há um profundo desconhecimento acerca da especificidade da prática educativa e do cuidado que exige o cotidiano em creches e pré-escolas.

Toda(o) pedagoga(o) necessita de uma formação geral no campo da educação e das teorias pedagógicas. Porém, se a ação docente vai ocorrer em instituições que



acolhem crianças entre 0 e 6 anos, é fundamental que essa(e) profissional possa ter acesso à formação e reflexão sobre os tópicos fundamentais que as diretrizes da educação nacional configuram para a educação básica, além de conhecer em profundidade os aspectos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) abordam em sua integralidade. A leitura das DCNEIs, interpelada pelos saberes da prática, poderia possibilitar o complemento necessário para a organização de um currículo de formação para professoras(es) da educação infantil em profundidade, que realmente sustentasse de forma articulada as teorias que compõem um referencial pedagógico, assim como a construção de repertórios para a elaboração de intervenções práticas adequadas a bebês e crianças pequenas.

Porém, a formação de professoras(es) exige também certa isonomia nos processos formativos, isto é, não basta a teoria acima citada. Torna-se impossível pensar numa formação pautada apenas em leitura de apostilas e discussão ou aulas expositivas. Alliaud (2018) sugere dispositivos formativos empíricos como narrativas, textos de ficção, relatos, “obras de ensino”, biografias, observações, planejamentos, que podem ser complementados por análises de filmes ou séries, seguidas de debates, produções audiovisuais, elaboração de material concreto, análise de fotografias, materiais elaborados para o uso com as crianças, PPP, etc.

Segundo a autora, esses são objetos que condensam as *experiências educativas vividas* pelos sujeitos quando foram alunos, professores, estagiários ou estudantes universitários, e que podem ser realizadas com *formas de trabalho colaborativas* que possibilitam muitas interpretações e reflexões sobre o material trabalhado, chegando-se à relação com os conceitos e autores pertinentes. Além de trabalhos realizados a partir de materiais empíricos, Alliaud (2018) sugere oficinas a partir de problemas que estejam presentes no ofício de ser professor em escolas com crianças pequenas, para a partir deles encontrar respostas teóricas e práticas. Ainda, a autora faz referência a seminários sobre temas pontuais que convidam à relação com as práticas e, por fim, os ateneus ou trabalhos como estudo de caso, em que se analisam situações, oferecem-se alternativas e imaginam-se possibilidades.

Esta constelação entre experiências vividas, trabalho colaborativo e pensamento (análise e reflexão bem fundamentada) permite associar teorias e



práticas, pensamento e ação, bem como recuperar os saberes que os professores foram construindo ao longo de sua trajetória profissional, em função dos dilemas e desafios que seu trabalho diário lhes apresenta. Dessa forma, constituem modalidades férteis para a melhoria e o enriquecimento das práticas, uma vez que os diferentes saberes e fazeres estão engajados no diálogo entre si convocados por sujeitos/docentes em situação de ensino e formação. Permitem, concretamente, fortalecer o ofício de ensino, aumentando o julgamento crítico, a capacidade analítica, a busca de informações e o posicionamento; as habilidades para resolver e descobrir problemas, para revelar o conhecimento que sustenta ações e decisões. Permitem vincular as práticas sociais e escolares, bem como contribuir na produção do conhecimento pedagógico, por meio de processos de sistematização e objetivação das experiências. Ao estimular o intercâmbio, a busca de soluções inovadoras e de produção coletiva, são espaços de experimentação para o trabalho em equipe. (ALLIAUD, 2018, p. 285 – tradução nossa)

Um curso de pedagogia não se faz apenas de seminários teóricos, mas em oficinas, ateliês, laboratórios, entre outras possibilidades formativas. A partir de Sennett, a autora reflete que a aprendizagem de um ofício depende das ferramentas de trabalho. Todavia, parece que abandonamos as ferramentas de trabalho necessárias à formação, assim como deixamos de transmitir aquelas necessárias à docência. A discussão da relação entre pedagogia e didática e a operacionalização da pedagogia se extinguiram. Não se fala em didática, nem se faz uma experiência didática na formação.

Como formar docentes criativas(os), autoras(es), reflexivas(os), se nos cursos não estão sendo criadas essas possibilidades de experiências em didáticas participativas e inventivas com as (os) jovens professoras(es)? Qual a diferença de um geógrafo e de um professor de geografia? No senso comum, provavelmente se diria que um aprendeu a didática, o outro não. O que se quer dizer com “aprendeu a didática”? É o fato de que um refletiu sobre a escola, sobre os jovens, sobre como articular os conhecimentos da geografia com os contextos sociais, culturais e tecnológicos onde vivem esses jovens, a fazer a geografia ter sentido, e o outro não. Porém, no curso de pedagogia não há lugar para a didática.

Abrimos mão da didática ou da construção de dispositivos pedagógicos para colocar em movimento o pensamento, a aprendizagem e o corpo pois os consideramos todos tecnicistas. A negação da técnica, da didática, da construção de pautas de trabalho pedagógico, tem levado a um esvaziamento da profissão de docente e de Pedagogo. Qualquer um pode ser professor pois parece não haver saberes específicos. Porém, uma didática “aplicativa e tecnológica” criadas no grande mercado da educação (livros



didáticos, revistas, sites, etc.) tem ocupado esse lugar aberto pela ausência das construções didáticas processuais, inventivas, participativas, contextualizadas nos cursos de pedagogia. Há, nos cursos de pedagogia, uma ausência de estudos que provoquem a capacidade organizativa e técnica das (dos) professoras(es) para realizarem com as crianças uma docência com base ética, política, relacional, estética. Todavia, vivemos (e sempre estivemos) num mundo técnico e tecnológico. Como espécie, compensamos a ausência de instinto (certo aprisionamento na mesmice) com a liberdade de agir, pois quando o *homo sapiens* lançou mão da vara para pegar a fruta, fez um primeiro gesto técnico. Galimberti (2015) afirma:

A teoria de que os homens não têm instintos foi apresentada pela primeira vez em Protágoras de Platão. Conta-se que Zeus encarregou Epimeteu (epi-metis, aquele que pensa depois, ou seja, imprevidente, inexperiente) de distribuir as qualidades a todos, qualidades que eram, pois, as instintivas. Quando chegou ao homem, já não tinha mais nada, pois havia sido generoso nas entregas anteriores. Então Zeus, por compaixão pelo destino humano, encarregou o irmão de Epimeteu, Prometeu (pro-metis, aquele que pensa antes), de dar suas próprias virtudes ao ser humano: a “pre-cognição”, a “pre-visão”. (p. 4)

Fugir à discussão da didática na formação tem deixado professoras(es) como consumidoras(es) de técnicas e das tecnologias, e não criadoras(es), críticas(os) e operadoras(es) delas. Somente aprendendo sobre a ciência, a arte, a filosofia e a técnica é que as (os) professoras(es) terão recursos para avaliar e enfrentar todas as intrusões que os sistemas políticos, as teorias pedagógicas e as influências sociais impõem ao seu trabalho e posicionar-se a partir de uma ética da responsabilidade. A necessidade de estabelecermos uma relação pensante com técnica pode ser percebida na reflexão que Galimberti (2015) nos traz acerca da atitude de um piloto de guerra que, ao ser perguntado sobre os motivos de ter largado uma bomba em Hiroshima, respondeu: “Era o meu trabalho!”. Parece que cumprir ordens e realizar o trabalho é o suficiente, mas isso confronta-se com a responsabilidade social do professor. Um professor que aplica um método, ou usa apenas do livro didático se furta a responsabilidade do seu fazer docente. Usa e é usado pela técnica, e não se utiliza da sua capacidade de conhecer e interpretar o universo do conhecimento para organizar um trabalho (uma técnica ou tecnologia) para apoiar a aprendizagem de crianças pelas quais se responsabilizou. No curso de pedagogia, são formadas pessoas que formam pessoas.





Abandonamos a didática por sermos capazes de apenas compreender seu sentido empobrecido, restrito e tecnicista. Porém, a didática é a potência operatória da pedagogia e pode ampliar a compreensão da docência e do posicionamento da(o) professora(or) no mundo, uma vez que envolve a presença de indagações. Há diferentes modos de compreender a didática. Uma possibilidade é pensar que “ter” didática é possuir um rol de exercícios, uma sequência de ações, uma caixa de materiais, um “projeto pronto que foi baixado da internet para aplicar”. Outra compreensão é acreditar que ser docente “com” didática implica pensar e dinamizar a sua ação educativa em um contexto de escuta com outras pessoas, em assumir a curiosidade de todos, potencializando-a, em ser democrática(o), em possibilitar a participação, ter e compartilhar experiências variadas com as pessoas e o mundo, descobrir, investigar e procurar solucionar problemas, indagações, sonhos. Saber que nunca terá um conhecimento completo sobre a educação das crianças, mas que ao aproximar-se delas pode encontrar aquilo que nelas faz sentido ou não, constrói inquietações ou não, as faz sofrer ou não. A docência exige abertura à eterna aprendizagem e, para isso, ela compreende saberes, conhecimentos e habilidades que são construídas e reconstruídas constantemente na trajetória profissional. As abordagens didáticas acima assinaladas são distintas, considerar que toda a didática é colonizadora é a ausência de compreensão das suas possibilidades emancipadoras.

### **Quem educa a (o) educadora(or)? Onde se educa a (o) professora(or) de educação infantil?**

Seguindo o debate, perguntamos: quem forma as (os) professoras(es)? Ou melhor, quem forma e onde são formadas(os) as (os) professoras(es) de educação infantil? Nóvoa (2014) afirma que a intensidade da formação do(a) professor(a) ocorre nas instituições formativas e nas escolas, pois é nesses lugares que essas(es) profissionais constroem suas identidades pessoais e sociais. Grande parte das (dos) alunas(os) da pedagogia frequentam espaços escolares como estagiárias(os) ao longo da formação; desse modo, conhecem as práticas, mas cada vez mais são restritas(os) as discussões sobre essas práticas e a construção de alternativas à elas.



A questão, nesse terceiro tópico, é refletir sobre “quem educa o educador” isto é saber se as (os) professoras(es) que as (os) formam têm experiência e conhecimento para usar os dispositivos pedagógicos propostos por Alliaud (2018), a partir das suas experiências docentes.

Para refletir sobre esse tema, realizamos um levantamento na Plataforma Lattes sobre três licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): pedagogia, matemática e letras. No Instituto de Letras da UFRGS, por exemplo, há um curso de bacharelado em letras com habilitação em tradução, e uma licenciatura em letras com habilitação em português e uma língua estrangeira. Isto é, três cursos em uma mesma faculdade sem que a especialização na graduação seja tomada como um problema.

Observando a formação inicial desses professores, apenas cinco indicam formação de graduação em outro curso (jornalismo, direito, relações internacionais, pedagogia). Os cursos de mestrado e grande parte dos doutoramentos situam-se em torno das áreas de linguística, tradução, linguagem, filologia, romanística, germanística, literatura ou estudos literários. Apenas três apontam terem formação no mestrado ou doutorado em educação, informática na educação e filosofia. Pode-se perceber que há um núcleo forte de praticantes de docência em letras. Quase todos os professores fizeram esse curso e compreendem exatamente o que está em questão na formação dos novos alunos do curso de letras, sejam bacharéis ou licenciados.

No curso de matemática dessa mesma universidade, reproduz-se essa situação, noventa por cento dos professores fizeram o curso de matemática na graduação. No mestrado, 10 % optaram por outra área de formação. No doutorado, 15% o fizeram em área afim. A engenharia e a informática são as escolhas prioritárias, mas também constam educação e filosofia. Os professores do curso de matemática, com seus modos de ser profissional, constroem um lugar de formadores identificado como a ação de ser “um professor de matemática”. Assim, apresentam interesses acadêmicos aproximados, conversam sobre ser “professor de matemática” em momentos de encontro que se fazem na cantina ou na biblioteca, com trocas de sugestão de bibliográfica, ou na participação em eventos e congressos de matemática ou ensino de matemática. Assim, quer seja dirigida ao curso de bacharelado ou à licenciatura, a temática da Matemática está presente.



Porém, no curso de pedagogia essa relação se torna bem distinta. A Faculdade de Educação da UFRGS (FACED) não possui bacharelado, diferentemente dos demais cursos, mantendo apenas cursos de licenciatura: pedagogia, pedagogia – educação a distância (EaD), e educação do campo – ciências da natureza. A faculdade também se ocupa da oferta de disciplinas pedagógicas para os cursos de licenciatura de toda a universidade. A FACED conta com 147 professores, dos quais 36 são pedagogos e somente 19 apresentam no Currículo Lattes indicação de trabalho na educação básica. É arriscado construir hipóteses generalizadoras sobre esses dados, mas é possível observar que há dois elementos que causam grande estranhamento. O primeiro é que as discussões sobre o curso de pedagogia, a compreensão do campo da pedagogia e das possibilidades profissionais da(o) pedagoga(o), assim como todas as decisões relativas ao próprio curso de pedagogia estão nas mãos de profissionais que não foram formados na pedagogia e/ou não tiveram pouca experiência como docentes da educação básica, especialmente, educação infantil e anos iniciais. Talvez essa seja uma resposta para a facilidade com que a pedagogia como bacharelado tenha sido “rifada” nas decisões relativas ao curso, ou seja, tenha perdido o seu lugar.

O segundo aspecto refere-se ao fato de que, diferentemente dos professores dos cursos de letras e de matemática, a base da formação dos professores não foi feita na pedagogia, apesar de alguns deles terem mestrado ou doutorado em educação. Porém, é preciso deixar claro que a educação como campo de conhecimentos não é similar à pedagogia, nem à docência com crianças. Nas universidades, *locus* onde atualmente está situada a formação inicial das(os) professoras(es) da educação infantil, grande parte dos formadores não viveram a experiência de serem professores de crianças pequenas, ou não distinguem com atenção as diferenças entre crianças de 3 anos ou 5 anos, ou brincadeira e jogo, nem dominam as teorias capazes de dar suporte à reflexão sobre a ação pedagógica com bebês e crianças na escola. Também, muitos deles não compreendem o que significa a escola infantil nesse momento histórico, com essas crianças, em nossa cultura, e sua contribuição na formação humana. Muitos nem sabem como ela funciona.

São profissionais que não pesquisam crianças, não conhecem os estudos interdisciplinares sobre a infância ou as condições de vida das crianças brasileiras, nem relacionam seu campo de estudo com a legislação educacional relativa à educação infantil



ou ao ensino fundamental I. Há uma ínfima presença de professores formadores que tenham sido praticantes da educação infantil. Essa é a diferença significativa entre a educação e as demais licenciaturas. As faculdades de educação primam pela diversidade, e esta tem sido a sua riqueza. No entanto, é preciso repensar o lugar do bacharelado em pedagogia, pois a educação não se dá apenas na escola, assim como é necessário investir também nas licenciaturas para o magistério unidocente e polivalente de professoras(es) de 0 a 10 anos. A formação está superficial e, com os processos de difusão da oferta inapropriada de formações em EaD, criou-se uma maior deficiência formativa. Com isso, crianças e escolas ficam desamparadas. As ações dos últimos anos, com a ausência de ênfase nas especificidades sugere que ser professor de educação infantil é algo fácil e que qualquer disciplina de 40 horas ou 100 horas pode dar conta da formação. Um curso que equilibrasse dois anos de formação geral e dois anos de formação específica poderia tirar a pedagogia da simplificação a que foi encerrada.

## **Conclusões**

Em um importante artigo de 2009, Demerval Saviani fez uma profunda reflexão sobre as diferentes perspectivas da formação de professoras(es) no Brasil e constatou:

(...) ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não logram estabelecer um padrão minimamente consistente da preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148)

O fato de não termos encontrado um modo adequado de formar professoras(es) não pode nos deixar parados, sem enfrentar o fracasso das escolas. Não podemos, como na peça teatral *Esperando Godot*, ficar esperando por aquele que nunca chega: o que está presente é apenas a sua ausência. As (Os) professoras(es) de educação infantil estão sobrecarregadas(os), há um imenso mal-estar docente na profissão, pressões das famílias, dos sistemas, dos gestores. As políticas de formação inicial discutidas e deliberadas nos últimos quarente anos, isto é, desde a redemocratização do país, apesar das melhorias não parecem ter alcançado a meta de qualificação as escolas do ponto de vista relacional e



acadêmico. As políticas de formação continuada estão sendo extintas; os espaços de reunião na escola para trabalho coletivo, sendo fechados; as (os) professoras(es) estão cada vez mais sozinhas(os). A remuneração irrisória e a carreira sem perspectivas de melhoria têm levado ao esvaziamento da profissão.

Para ter interesse e engajamento na profissão docente com crianças, é preciso encontrar satisfação em pelo menos dois aspectos. O primeiro é no compromisso, na responsabilidade e no privilégio de fazer a formação humana. Para isso, é necessário muito estudo no campo da pedagogia e da educação, na compreensão da infância e sua condição social, no compromisso com a constituição intersubjetiva das crianças, na compreensão do papel da escola na sociedade e na formação das crianças. A presença de um profissional atento, com boa formação pode fazer diferença na vida das crianças - a literatura pedagógica e ficcional está aí para demonstrar isso. A sociedade reconhece o trabalho bem-feito e garante, ou garantirá, a parceria com os mestres na defesa da educação e da escola.

O segundo é recuperar o mundo da pedagogia vivida nas diferentes experiências pedagógicas com crianças, passadas e presentes, pois elas são indícios de possibilidades, desafios de construção política e pedagógica de outros modos de educar:

Ao falar de atualização, nos referimos à concepção de estratégias que permitam aos professores ter períodos de intercâmbio e permanência profissional, dedicados à sua atualização, em que a apropriação de novas experiências e conhecimentos educacionais poderia acontecer de maneira sistemática. Assim como a necessidade de ter espaços de colegialidade que permitam que a tarefa docente seja uma área de intercâmbio e comunicação de experiências com o reconhecimento de seu sucesso e de seus fracassos — lembremos que a tarefa docente é uma tarefa impossível. Isso permitiria ao professor se sentir acompanhado e recompensado na difícil tarefa de formar as jovens gerações, reduzindo assim os riscos do mal-estar docente e reconhecendo-se como parte de uma família do magistério. Por sua vez, envolveria o reconhecimento da sabedoria docente por meio de uma transformação da prática a partir da pesquisa-ação, longe do modelo do bom especialista. (QUEZADA; CELIO; CARRILLO, 2018, p. 28 – tradução nossa)

Fazer parte desse grupo profissional, família, tribo oferece um lugar na história e um pertencimento grupal. Todos precisam desse pertencimento para construir sentido profissional em suas vidas. A profissão de professora(or) é uma tensão contínua entre as indagações feitas pela vida e experiência do cotidiano e as aprendizagens construídas ao longo da formação, as necessidades atuais das crianças pelas demandas que sofrem da



sociedade e os saberes humanos, profissionais, técnicos que podem significar e oferecer disparadores para a sua compreensão. Exercer a docência significa a possibilidade de estabelecer as conexões entre um mito indígena e a sociedade urbana contemporânea, estar presente para compreender as dificuldades de relacionamento entre as crianças e procurar modos de apoiar a resolução desse conflito, sem omitir-se nem interferir demais, apontar para a ciência, a cultura, a arte em suas diferentes epistemologias. É procurar resolver o quebra-cabeças formado pelas imposições legais que nos igualizam frente ao direito e à justiça social, pela diversidade dos desejos das crianças, pelas expectativas dos familiares e a vontade que aqueles que aderiram a essa profissão de abrir portas pelas quais as crianças passem e que possam encontrar sentido para as suas vidas pessoais e significado para a vida em comunidade.

## Referências

ALLIAUD, A. El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 2, p. 278–293, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 set. 2019.

BARBOSA, M. C. S.. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Org.). *Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil*. 1ª ed. Santa Maria: Caxias, 2015, p. 131–140.

BARBOSA, M. C. S.; CANCIAN, V. A. ; WESCHENFELDER, N. V. Pedagogo generalista – professor de educação infantil: implicações e desafios da formação. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, v. 27, n. 51, p. 45–67, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4966>. Acesso em: 13 set. 2019.

BONILHA, A. M. *O curso de pedagogia e a formação de professores para a educação infantil*. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.



BRASIL. *Constituição da República Federativa Do Brasil de 1988*. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso: 10 set. 2019.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. *Lei n° 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Revogada pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 16 set. 2019.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. Anais... Itajaí: ANPEd Sul, 2008.

\_\_\_\_\_. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 45, p. 185–198, jul./set. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 set. 2019.

FERREIRA, M. O. da S.; PERIM, M. da L. F. *A História da OMEP no Brasil: 1953 – 2003*. Rio de Janeiro: Ravil, 2003.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores da infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

GALIMBERTI, U. O Ser Humano na Era da Técnica. *Cadernos IHU ideias Ano XIII*, nº 218, v. 13, 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/218cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

GARCIA, M. M. Quimeras do curso de pedagogia: a formação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais. *Práxis educacional*, v. 15, n. 33, p. 91–117, jul./set., 2019. Disponível em <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5278/4000>. Acesso em: 04 set. 2019.

GOMES, M. Q. *Trilhas profissionais na Educação Infantil: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa e autor, 1997.



KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. Campo Grande: OMEP, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Orgs.). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Minho: Livraria Minho, 2001.

QUEZADA, M. T. P. ; CELIO, R. ; NAVARRO, J. C. C. Educação, subjetividade e incerteza no México. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 41, 2018. p. 27. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/index>. Acesso em: 02 set. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012). Acesso em: 27 ago. 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.