

# DAS SINGULARIDADES DA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS ÀS ESPECIFICIDADES DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL

## THE SINGULARITIES OF TEACHING WITH CHILDREN FROM 0 TO 3 YEARS TO THE SPECIFICITIES TWO TEACHER SABERS IN INITIAL FORMATION

**Gardia Vargas\***

**Carolina Gobbato\*\***

**Maria Carmen Silveira Barbosa\*\*\***

**Resumo:** Este artigo reflete sobre os saberes da docência com crianças de 0 a 3 anos, visando compreender, a partir de suas singularidades, algumas das especificidades que compõem aprendizagens docentes nos percursos de acadêmicas em sua formação inicial. O processo metodológico compreendeu a análise de relatórios de estágio e de prática docente desenvolvidas em cursos de Pedagogia de duas universidades públicas do Rio Grande do Sul. A partir do movimento analítico, foram identificados dois eixos: o primeiro, acerca das inseguranças e ideias limitadoras de quem são e das capacidades dos bebês; o segundo, entre as incertezas do “como fazer”, a dificuldade de construir contextos com as crianças e a ausência de ações cotidianas. Tais achados constituem-se como indicativos dos saberes docentes necessários e apontam a necessidade de contemplar mais a especificidade da ação pedagógica com bebês e crianças bem pequenas nos cursos de Pedagogia, com possibilidades didáticas que sejam potentes para a acolhida das singularidades das crianças de 0 a 3 anos.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Creche. Docência com bebês e crianças bem pequenas. Práticas docentes.

**Abstract:** This article discusses the knowledge of teaching with children from 0 to 3 years, aiming to understand, from their singularities, some of the specificities that make up teacher learning in the paths of academics in their initial formation. The methodological process comprised the analysis of reports of internship and teaching practice developed in Pedagogy courses of two public universities in Rio Grande do Sul. From the analytical movement, two axes were identified: the first, about the insecurities and limiting ideas of who they are and the capabilities of babies; the second, between the uncertainties of "how to", the difficulty of constructing contexts with children and the absence of daily actions. These findings are indicative of the necessary teaching knowledge and point out the need to contemplate more the specificity of the pedagogical action with infants and very small children in the courses of

---

\* Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Faculdade Cesuca – Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha, Rio Grande do Sul / RS, Brasil. E-mail: gardia.vargas@gmail.com

\*\* Professora Assistente, Curso de Pedagogia, Unidade Litoral Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul / UERGS, Osório, Rio Grande do Sul / RS, Brasil. E-mail: carolinagobbato@gmail.com

\*\*\* Professora Titular, Faculdade de Educação / FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul / RS, Brasil. E-mail: licabarbosa@ufrgs.br

Pedagogy, with didactic possibilities that are potent for the reception of the singularities of children from 0 to 3 years.

**Keywords:** Initial formation. Nursery. Teaching with babies and very small children. Teaching practices.

## Introdução

Na última década, temos presenciado um crescimento de pesquisas sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas<sup>1</sup> (DAGNONI, 2011; DUARTE, 2012; DUARTE, DEMARTINI, 2003; RODRIGUES, SCHMITT, 2011; TRISTÃO, 2004) no contexto brasileiro. Se, por um lado, tal produção acadêmica surgiu a partir da necessidade de compreendermos mais sobre o que significa ser professora de crianças de 0 a 3 anos; por outro, permitiu o reconhecimento de que há especificidades na ação pedagógica com os bebês e as crianças bem pequenas. Ainda assim, a discussão sobre o tema compreende um aspecto desafiante em nosso país, tanto no que se refere aos contextos das creches e pré-escolas, como no âmbito da formação de professores.

No que tange à formação universitária, Barbosa (2016) destaca que os cursos para a formação de professores de Educação Infantil em nível superior são recentes. Até pouco tempo, os professores para a docência no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) eram formados no curso Normal ou Magistério; posteriormente, após estudos adicionais, eram considerados aptos para atuarem nos Jardins de Infância, nas Creches ou na Pré-Escola. Além dessa inexistência de formação universitária específica, convém lembrar que alguns discursos instituídos apontavam que ser professor de crianças envolvia características como ser compreensivo, ter paciência e conseguir estabelecer uma relação afetiva com as crianças – atributos estes relacionados às mulheres (BRAILOVSKY, 2016). Tais características foram, por muito tempo, consideradas suficientes para a tarefa de educar crianças pequenas, em detrimento de quesitos de formação pedagógica.

Paralelamente ao percurso histórico de atendimento de crianças em nosso país, permeado de lutas e movimentos da sociedade, também foi se transformando o percurso legal e político da Educação Infantil, reconfigurando a compreensão de educação das crianças pequenas nos espaços coletivos e a exigência de presença de professores formados em nível superior. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a educação das crianças de 0 a 6 anos não estava presente; na LDB de 1971, temos, no contexto da educação

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, como *bebês* se compreendem as crianças de 0 a 18 meses, e como *crianças bem pequenas* as crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses — seguindo a nomenclatura presente no documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009).

compensatória, a chegada da educação pré-escolar; e em 1996, na nova Lei, vamos encontrar a formulação da Educação Infantil como uma etapa específica da Educação Básica, organizada como um bloco único, fortalecido pela exigência do exercício de uma docência (BRASIL, 1996). Porém, somente dez anos depois, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (DCNP), é que a Educação Infantil foi incluída nos projetos dos cursos dessa licenciatura (BRASIL, 2006).

Desde então, os cursos de Pedagogia – ainda que numa perspectiva generalista – têm feito esforços para construir percursos na formação inicial que abarquem a docência com crianças de 0 a 6 anos. Ao mesmo tempo, a própria especificidade dessa ação docente veio sendo construída e defendida, para que aconteça com propostas educativas centradas no cuidar e educar e nas experiências das crianças. Contudo, após as reformas curriculares no curso de Pedagogia, o que predominou foi um currículo por áreas de conhecimento, com a simplificação dos conteúdos da formação para atuar com crianças maiores, como se esse fosse o arranjo adequado para formar professores de Educação Infantil (KISHIMOTO, 2005). A referência a tópicos sobre a educação de 0 a 3 anos está ausente nos planos de ensino dos componentes curriculares do curso e, com isso, os acadêmicos continuam se formando sem conhecer a realidade da creche (SECHANECHIA, 2011).

No momento presente, em que se discute a fragilidade da atual organização curricular dessa licenciatura no Brasil, devido à formação genérica ofertada (PIMENTA, 2014), precisamos refletir sobre as práticas de formação inicial para a Educação Infantil, sem esquecer que atuar na docência na creche tem singularidades. Em decorrência disso, as seguintes questões se tornaram centrais na pesquisa desenvolvida: como o curso de Pedagogia vem (ou pode) contribuir para uma docência que se constitua *a partir das e com* as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas? Quais os saberes docentes que a compõem? Que indicativos das práticas dos estágios curriculares na creche são úteis para pensarmos a formação inicial?

Investigar tais questões faz-se preciso por, no mínimo, três aspectos: porque a pouca clareza do que seja o trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas tem conduzido a Educação Infantil a reboque das práticas educativas produzidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (KISHIMOTO, 2002); porque predominam imagens de docência relacionadas à função de *estimulação* das crianças e das professoras como substitutas maternas; além do papel preparatório dos bebês para os anos subsequentes na pré-escola (CARVALHO, RADOMSKI, 2017).

A partir disso, este artigo apresenta reflexões sobre a formação do docente de crianças de 0 a 3 anos, com base na análise de dados de narrativas escritas por acadêmicos em disciplinas de prática docente do curso de Pedagogia de duas instituições universitárias públicas no sul do país. Para tanto, o texto segue uma organização que, inicialmente, desenvolve uma discussão sobre a docência e a formação inicial; em seguida, contextualiza o procedimento de pesquisa e cenários pesquisados; após, apresenta a discussão dos dados e, por fim, traz algumas considerações.

### **A constituição da docência com as crianças de 0 a 3 anos e a formação inicial**

A carreira de professora de Educação Infantil ou Jardineira nasce, conforme a experiência de Froebel (KUHLMANN, 1999), como uma profissão do gênero feminino, associada à naturalização das mulheres como cuidadoras de crianças. As profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, desde a sua origem, com as primeiras instituições, são majoritariamente mulheres. Desse modo, a docência na Educação Infantil se constituiu associada à ideia de que, para cuidar de crianças pequenas, seria preciso primeiro ser mulher para, depois, receber uma formação específica, de cunho pedagógico. Na ausência de formação, as professoras iniciavam a carreira sendo selecionadas por seus atributos pessoais, como ser calma, ter fala tranquila e mansa, gostar de crianças pequenas.

Desde a década de 1990, vêm sendo construídos argumentos que colocam a necessidade de profissionais com formação para a atuação na Educação Infantil. Reconhecem-se novos desafios para a formação, a profissionalização e a melhoria da qualidade nas redes de Educação Infantil no Brasil, bem como as especificidades que envolvem o trabalho com as crianças pequenas. Os aspectos que envolvem esses desafios e essas especificidades estão fortemente relacionados com a escolaridade e a qualificação específica dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças (CAMPOS, 1994).

Dessa forma, busca-se também romper com a concepção de que, quanto menor a criança, menor pode ser a qualificação profissional daqueles que dela se ocupam, nas *instituições infantis*. Por isso, discutir a formação de professores de Educação Infantil implicou tomar posição na luta por um direito garantido pela LDB (BRASIL, 1996), que muitas vezes é ameaçado, podendo assim comprometer o projeto de uma educação emancipatória de qualidade para as crianças de 0 a 3 anos.

A partir das DCNP (2006), ficou claro que o curso de Pedagogia se destina à formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, exigindo, além de conteúdos teóricos, também o estágio em instituições de Educação Infantil – e não mais

somente em escolas de Ensino Fundamental, como ocorria anteriormente. De acordo com o Art. 5º das DCNP, estabeleceu-se a seguinte exigência:

IV - Estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente (BRASIL, 2006).

Essas novas medidas tiveram o objetivo de incorporar na formação experiências práticas e uma aproximação dos alunos com a escola, durante o curso. No entanto, pesquisas sobre a formação em Pedagogia mostram que as disciplinas que tratam da Educação Infantil ainda ocupam um espaço periférico nos Projetos Pedagógicos Curriculares, uma vez que a maioria dos componentes curriculares tem como foco privilegiado a escola no formato do Ensino Fundamental (SILVA, 2003; KISHIMOTO, 2005; GATTI, NUNES, 2009; GATTI, BARRETTO, 2009). Muitas vezes, as disciplinas que abordam a educação das crianças de 0 a 5 anos não apresentam uma discussão atualizada sobre o assunto (SILVA, 2003; KISHIMOTO, 2005) e não buscam aporte nas pesquisas e nos documentos produzidos para servirem de base para essa formação.

Essa fragilidade dos processos formativos na docência com bebês e crianças bem pequenas, no Brasil, está relacionada com processos históricos do próprio campo da Educação Infantil. Há uma dívida social para com os bebês e as crianças bem pequenas, na oferta educacional (ROSEMBERG, 2012), que se refletiu na carência e inespecificidade da formação dos profissionais da creche. Mas, para pensá-la, precisamos partir do aprofundamento sobre quais as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas, que possibilidades pedagógicas podemos desenvolver na creche, o que há de singular na ação docente com as crianças de 0 a 3 anos. Nesse sentido, uma pesquisa recente revelou que, entre os que optam pela atividade profissional na creche, prevalecem saberes baseados em experiências caseiras e maternas, em detrimento da contribuição daqueles específicos, que poderiam ser estudados na graduação (DAGNONI, 2011).

Nessa mesma direção, pesquisas na área da Educação Infantil (FARIA, 1999, 2011; FREITAS, 2007; ROCHA, 2001) têm apresentado a necessidade de se considerar a singularidade da docência com as crianças pequenas. Dessa forma, é imprescindível pensar uma Pedagogia da Infância, que forme professores que considerem os saberes próprios dessa etapa educacional. Contudo, os estudos sobre a formação de professores no meio acadêmico brasileiro não têm privilegiado a docência na Educação Infantil, pois, conforme Drumond

(2013), pesquisas sobre a formação e a docência na Educação Infantil em âmbito próprio têm ocupado um espaço restrito à área, apontando “[...] a importância de estudos que estabeleçam diálogo entre as áreas da Educação Infantil e de formação de professores” (p. 193).

### **Processos de pesquisa e contextos pesquisados**

Com o objetivo de compreender algumas das especificidades que compõem as aprendizagens docentes de bebês e crianças bem pequenas nos percursos de formação inicial, a partir das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos, o processo metodológico desta pesquisa ocorreu por meio da análise de 10 relatórios de estágio e de prática docente, desenvolvidos no curso de Pedagogia de duas universidades públicas do Rio Grande do Sul.

O primeiro contexto pesquisado refere-se a uma disciplina de iniciação à prática pedagógica com crianças de 0 a 3 anos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que tem por objetivo o exercício da pesquisa e da análise dos processos educativos referentes à faixa etária de 0 a 3 anos, bem como a realização de prática de docência. Nessa disciplina, os estudantes de Pedagogia têm a primeira inserção do curso em uma instituição de Educação Infantil, para observar e realizar uma intervenção prática. A disciplina do curso de Pedagogia da UFRGS é a única, ao longo do curso, que trata especificamente dessa etapa da creche – a Educação Infantil – e que aborda a prática docente e sua complexidade com os bebês e as crianças pequenas. O material analisado nesta pesquisa, referente a essa disciplina, compreende 10 relatórios construídos pelas acadêmicas, os quais foram produzidos no primeiro semestre do ano de 2015. A disciplina caracteriza-se por apresentar aos estudantes e futuros professores<sup>2</sup> uma possibilidade de conhecer os aspectos que envolvem a docência de 0 a 3 anos, buscando oferecer um aporte teórico e uma experiência prática. Nesse sentido, os estudos visam discutir os princípios norteadores da ação pedagógica para essa faixa etária, como: a) quem são os bebês; b) os bebês entre eles e a escola da infância; c) aspectos que envolvem a ambientação, adaptação, inserção e o acolhimento; d) relações entre cuidar e educar; e) experiências compartilhadas – relacionamento entre educadora, crianças, família e comunidade; f) currículo para bebês e crianças bem pequenas; g) organização do tempo e do espaço, materiais pedagógicos, brinquedos, livros, projetos de trabalho, planejamento, acompanhamento e avaliação das crianças; h) o ser professora de bebês.

O segundo contexto pesquisado refere-se à disciplina de estágio da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS), que tem como foco o exercício da docência na

---

<sup>2</sup> Muitos já atuam em instituições de educação infantil, mas na função de auxiliares dos professores, e não como docentes.

Educação Infantil, o planejamento e o desenvolvimento de um projeto pedagógico, contemplando os eixos curriculares dessa etapa do ensino. O material analisado diz respeito a relatórios de estágio, realizados também no primeiro semestre de 2015, na Unidade Universitária do Litoral Norte/RS.

O estágio em Educação Infantil constitui-se como o primeiro estágio curricular que os licenciandos realizam no curso de Pedagogia dessa instituição. A carga horária é distribuída em encontros na universidade para reflexão, socialização, planejamento e orientação, no decorrer do estágio; observação na instituição de Educação Infantil; prática docente. No curso da UERGS, anterior ao estágio, havia uma disciplina específica para Educação Infantil – Metodologia da Educação Infantil – e uma disciplina sobre Infâncias e Educação Infantil<sup>3</sup>.

A experiência de estágio discutida neste trabalho foi realizada por um grupo de 16 acadêmicos em instituições de Educação Infantil de seis municípios do litoral gaúcho. Com exceção de um, todos foram realizar sua atividade formativa em escolas municipais. Sobre a escolha da faixa etária para a realização da prática de docência, esta costuma ser negociada pelos alunos com a escola. Nesse grupo, a maioria optou por realizá-la em agrupamentos intitulados Pré A e Pré B, que correspondem a crianças de 4 e 5 anos, respectivamente. Desses alunos da turma, 37% optaram por realizar estágio com crianças de 0 a 3 anos: um em Berçário 1, duas em Berçário 2 e três com um grupo do Maternal. Essa preferência pelas crianças maiores parece prevalecer, conforme observamos também nos semestres anteriores. Nota-se ainda que os acadêmicos do sexo masculino costumam optar com frequência pelas crianças maiores.

A escolha pelos relatórios de estágio como material para análise justifica-se pelo entendimento de que a escrita elaborada pelos acadêmicos, ao longo do processo de estudo, e as análises e conclusões sobre a experiência realizada são de grande qualidade reflexiva, uma vez que se referem à observação e à descrição, bem como às proposições de organização de contextos e de argumentação quanto às escolhas de tarefas, materiais, histórias, etc.

Os alunos aprendem a narrar as suas vivências, transformando-as em experiências (BENJAMIN, 1993) e, com isso, realizam uma análise metacognitiva da ação pedagógica. Além disso, aprendem também alguns elementos da pesquisa narrativa.

Como afirmam Lima, Geraldi e Geraldi (2015), a pesquisa narrativa vem ganhando destaque na produção educacional há mais de duas décadas, com António Nóvoa e os

---

<sup>3</sup> Essa descrição refere-se ao Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, aprovado em 2009, o qual estava em vigência no período da experiência de estágio analisada neste trabalho. No entanto, no Projeto Pedagógico (2014) reformulado, já em vigor, há mais sete disciplinas específicas para Educação Infantil, incluindo a ênfase na educação de 0 a 3 anos, além de 135 horas no componente curricular de Estágio I.

canadenses Connelly e Clandinin entre outros autores. Essa forma de pesquisa tem como ênfase a ideia de um pesquisador que está situado na relação com o tema de estudo, e não alguém que está de fora ou neutro. Há um processo de construção do conhecimento que passa pela experiência e pela narrativa. Essa metodologia nos pareceu uma importante via para a construção da pesquisa pedagógica.

### **Discussão das narrativas: indicativos acerca dos saberes docentes**

Nesta seção, apresentaremos os dados gerados e analisados a partir dos relatórios de estágio referidos. Inicialmente, destacamos que a experiência de entrada na escola é de extrema validade para a formação dos alunos, conforme eles mesmos destacam em suas reflexões:

Superação é a palavra que pode resumir o período entre a observação e a efetivação da prática. Desde que o ano se iniciou ficou claro que teria pela frente a primeira prática docente na universidade, por ser a primeira já se configura como um desafio a ser alcançado. Talvez o maior desafio tenha sido planejar para uma turma, foi desafiante por nunca antes ter planejado, por não saber nem por onde começar, por tentar definir impressões e determinar necessidades baseadas em apenas uma semana de observação. É preciso coragem para enfrentar os anseios, as inseguranças e as dificuldades (RELATÓRIO DE PRÁTICA DOCENTE, UFRGS, 2015).

Após ter tido a oportunidade desta vivência singular, acredito que a prática de docência com crianças de 0 a 3 anos no curso de Pedagogia se faz essencial e necessária para uma formação de qualidade. Os profissionais que se tornarão professores precisam ter experiência nas áreas em que são habilitados e são essas práticas que oportunizam essa formação e experiência (RELATÓRIO DE PRÁTICA DOCENTE, UFRGS, 2015).

Nos contextos investigados, alguns estudantes de Pedagogia já atuam em escolas como auxiliares de turma, mas a maioria ainda não. Os alunos se referem à falta de experiência com bebês e crianças bem pequenas, da qual decorrem as impressões acima, indicando o caráter desafiador, a insegurança, a referência ao termo *superar-se*, bem como a ideia de que se caracteriza como vivência singular, reconhecida como importante experiência no processo formativo.

Tais interpretações nos remetem à reflexão de que os saberes docentes na formação precisam estar articulados com as questões da prática e com a aproximação das realidades cotidianas do ofício de professor (TARDIF, 2002). Isso não significa que as experiências de estágio sejam – ou tenham de ser – *tranquilas* (no sentido de lineares), ou mesmo prazerosas para todos os acadêmicos. Ao contrário, percebemos nos relatórios a singularidade de cada

experiência de estágio, que diz respeito à trajetória de cada acadêmico, de cada escola, de cada grupo de crianças.

É nesse sentido que os saberes experienciais traduzidos nas narrativas são núcleo vital do saber docente. Eles surgem pela retradução de outros saberes, num movimento em que os professores tentam transformar as suas relações de exterioridade com os saberes de interioridade, na sua própria prática. As condições reais de exercício profissional possibilitam que o futuro professor aprenda a analisar situações e reações de alunos, assim como as suas, e seja capaz de modificá-las – e isso requer inserção na escola (TARDIF, 2002). Os primeiros anos de docência envolvem acompanhamento, porque são um momento particularmente sensível na formação de professores, nos quais eles se integram com a escola e deixam de ser alunos para serem professores, conforme acrescenta Nóvoa (2014), o que consideramos necessário também no período dos estágios curriculares.

### **Entre as imagens limitadoras das capacidades de bebês e crianças pequenas e a insegurança do novo praticante**

O primeiro eixo de análise pode ser percebido já nas falas dos acadêmicos que surgiram no início do semestre, quando perguntamos que experiência tinham com essa etapa da Educação Infantil. Muitos relatos se concentraram na falta de conhecimento e na insegurança em atuar com as crianças bem pequenas, acompanhado a manifestação do interesse em estudar e conhecer mais essa etapa da educação. Também observamos certa resistência inicial de alguns estudantes, que não se dispõem a trabalhar com turmas de crianças menores de 3 anos, ao alegarem em seus relatos que não sabem como atuar e nem desejam estar com os *menores*.

Nas análises, também surgiram discursos carregados de pré-conceitos sobre os bebês e as crianças bem pequenas, como a descrença na possibilidade de aprendizagem por parte deles e nas poucas possibilidades de trabalho docente que o professor teria. Também surgiram falas e movimentos no sentido do não reconhecimento da validade de se trabalhar como professor com crianças tão pequenas:

Adoro crianças, mas desde o magistério decidi que não queria trabalhar com os pequenos, admiro quem gosta e faz trabalhos lindos, e respeito essas profissionais, mas eu definitivamente não consigo desenvolver atividades que eu sinta a mesma realização que com as crianças maiores. Tenho filho pequeno e sei o quanto é difícil desenvolver atividades que durem mais de 15 minutos e isso faz com que eu me sinta impotente, como se as atividades não sejam atrativas ou não causem um resultado que os desenvolvam tanto

quanto parece ocorrer com os maiores (RELATÓRIO DE PRÁTICA DOCENTE, UFRGS, 2015).

A narrativa da aluna expressa o sentimento de insegurança e descrença nas crianças e em suas potencialidades, além de ter implícito que o professor precisa ver os resultados de suas *intervenções educativas*, para que a sua prática seja reconhecida como válida – isto é, a ênfase estaria no produto final. Embora muito já se tenha produzido e avançado nas discussões sobre a educação em espaços de vida coletiva das crianças de 0 a 3 anos<sup>4</sup> e em como pode ser o trabalho pedagógico nessa fase da Educação Infantil, o que parece, ao vermos tão enraizadas essas concepções, é que temos muito ainda a caminhar no sentido do reconhecimento da validade das experiências vividas no processo, em detrimento do resultado alcançado.

No decorrer do percurso, o que se destacou, após os estudos teóricos e os relatos de experiências oportunizados nos encontros, foi a dificuldade de elaborar um planejamento para a semana de docência que contemplasse os bebês e as crianças bem pequenas como partícipes desse processo. Muito do que os alunos apresentavam eram práticas em que pretendiam oferecer às crianças as chamadas *atividades*, que seriam realizadas ao mesmo tempo e com um resultado já determinado desde a sua elaboração. Quando questionados sobre isso, os acadêmicos não pareciam compreender o que era colocado, pois não percebiam a possibilidade de investir em um percurso de experiência com as crianças e documentar o processo, sem esperar resultados palpáveis, como poder dizer o que eles aprenderam em termos de aquisição.

Ao partir para prática me defrontei com questões que não esperava, como, por exemplo, a minha primeira atividade, em que eu os questionava sobre o que eles teriam medo, eu não obtive respostas, o assunto foi totalmente desviado, e mesmo após eu ter dado espaço para eles falarem sobre o final de semana, eles não se interessaram pelo meu tema. Então desanimei, pois foi tudo planejado para trabalhar com a questão em torno dos medos (RELATÓRIO DE PRÁTICA DOCENTE, UFRGS, 2015 – crianças de 2 anos).

Frente ao relato destacado, fica claro como é custoso para os estudantes de Pedagogia, que estão constituindo uma identidade docente, romper com as ideias de uma educação que se caracteriza por ser transmissiva, centrada no adulto e com produto final homogêneo. Nesse sentido, parece difícil aos estudantes pensarem em um ser professor que não se caracterize

---

<sup>4</sup> Podemos referenciar as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, entre outros documentos produzidos nas duas últimas décadas pelo Ministério da Educação.

pela prática docente que o considera como o centro do processo educativo – aquele que deve pensar e oferecer atividades o tempo todo.

Rocha (2001) coloca que uma Pedagogia comprometida com a infância precisa definir as bases para um projeto educacional pedagógico, para além da *aplicação* de modelos e métodos de ação docente com as crianças. Exige, antes, conhecer as crianças e os determinantes que constituem a sua existência e o seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais que as constituem como tal. Exige dar visibilidade às experiências delas como agentes sociais, capazes de aprender, e como potentes receptores de outras instâncias sociais, definidas, portanto, no contexto das relações com os outros.

Dessa forma, ao apontarmos as crianças como aprendentes potentes desde muito cedo, descartamos qualquer consequência identificada com uma isenção da atuação docente, da sistematização e da organização da ação pedagógica. Fica evidente, assim, que se acentua a necessidade do rigor da formação dos professores para atuar na Educação Infantil. Ao contrário do que aparece nos relatos das alunas, ampliam-se a função docente e as exigências formativas, quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva.

O que se pode observar na narrativa acima citada é que não houve uma compreensão da estagiária/aluna sobre o movimento das crianças, observando o que realmente interessava a elas e procurando oferecer contextos de experiências, para que elas se sentissem envolvidas. Logo, houve frustração, por não conseguir que o seu planejamento desse certo; dessa forma, a crítica ficou centrada nas crianças e em sua pouca idade, e não no processo e nas interações estabelecidas adulto-criança.

No entanto, outro aspecto que surgiu nos relatórios – e que podemos destacar como essencial para pensarmos a formação da prática docente com as crianças de 0 a 3 anos – foi o quanto as disciplinas práticas podem contribuir no processo de formar-se um professor da infância. Destaca-se, conforme colocam Richter e Barbosa (2010), que os bebês sabem muitas coisas que nós, culturalmente, não conseguimos ainda ver ou compreender e, portanto, reconhecer como um saber. Dessa forma, apontam as autoras, ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar compreender e dar sentido às linguagens da criança, respondendo adequadamente. Nesse sentido, somente a prática vai garantir esse conhecimento mais *perto* das crianças; o estar junto em experiência é que vai possibilitar uma base de conhecimento que possa mudar concepções de criança e aprendizado há muito enraizadas.

A semana de prática foi muito mais do que esperava, pois pensei que seria mais monótono, mas estava completamente enganada, foi ótimo trabalhar com as crianças de 0 a 3 anos, elas são receptivas, aceitam as propostas que levamos. Estava com medo por ser a primeira vez que estava fazendo a semana de prática, mas foi muito mais do que esperava, fui bem recepcionada e pude fazer o que tinha planejado, sem nenhuma interrupção, por parte da professora ou da direção. Terminei a semana satisfeita com o que tinha sido proposto e por as crianças terem participado ativamente (RELATÓRIO DE PRÁTICA DOCENTE, UFRGS, 2015 – crianças de 2 e 3 anos).

Posso afirmar da relevância dessas semanas que vivenciei, pois foram muitos desafios e superações que tive de enfrentar, mas a certeza que tenho hoje é que vale a pena toda essa superação quando se está fazendo e realizando algo que é tão significativo e valioso como é a prática docente. A cada nova experiência, novas aprendizagens, tenho a convicção de que o professor deve ter o pensamento aberto e o olhar atento, para as mais diversas construções realizadas, ou seja, os fios que se interligam através da prática pedagógica (RELATÓRIO DE PRÁTICA DOCENTE, UFRGS, 2015).

Um semestre que se caracteriza por quatro meses de estudo, numa carga horária de 4 horas semanais, uma semana de observação e uma semana de prática é pouco tempo para dar conta de toda a complexidade que envolve o trabalho docente com as crianças de 0 a 3 anos. Entretanto, a validade oferecida por esse processo, que acontece no estar junto, na convivência com as crianças, os professores e o cotidiano da instituição de Educação Infantil, é de suma importância na formação inicial para a docência. Pimenta e Lima (2012) argumentam que o estágio, ou seja, as práticas durante a formação inicial, tem a finalidade de integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, “de modo a considerar o campo de atuação como objetivo de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (p. 24).

Estar com as crianças encaminha a perguntas à construção de possíveis respostas individuais e grupais, à pesquisa de revisão teórica, à escrita do observado e de suas reflexões. É dessa forma que se vai construindo o circuito do professor, que continuamente também é um aprendiz.

### **Entre as incertezas do *como fazer*, a dificuldade de construir contextos com as crianças e a ausência de ações cotidianas**

No percurso desse estágio, percebeu-se a dificuldade em planejar, especialmente para aqueles que o fariam em grupos com bebês e crianças bem pequenas: o que propor? Como organizar? E se eles não *participarem*? Nos projetos de estágio dos acadêmicos, os temas/eixos principais dos planejamentos envolveram as descobertas e relações dos bebês, o

brincar dos e com os bebês, arte e brincadeira, dentre outros. Já com as crianças bem pequenas, os estagiários focaram seus projetos nas interações, na imaginação, na brincadeira, nas histórias, na música e nas outras linguagens.

As orientações teóricas gerais e os estudos comuns feitos pelo grupo partiram da compreensão da imagem dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos competentes, com ação autônoma; da ação pedagógica como ação indireta; do planejamento pautado na construção de contextos de experiências. Contudo, notamos nas visitas de estágio que, no desenvolvimento dos projetos, essas imagens pareciam se diluir nas práticas, as quais muitas vezes se transformavam em atividades isoladas e centralizadas no adulto. Embora possamos considerar os eixos apontados acima como pertinentes à educação nessa faixa etária, percebemos que, nas práticas, concretizavam-se propostas mais dirigidas e, por vezes, fragmentadas.

Em um estágio com bebês, percebemos nas ações da estagiária uma postura mais aberta, na qual a ação autônoma do bebê foi um viés que norteou todas as propostas pedagógicas ofertadas durante o estágio, tanto no referencial teórico quanto em suas ações e reflexões. Em seu relatório, a licencianda discorreu sobre esse aspecto, muito presente em seu estágio, na medida em que pareceu, com isso, refletir sobre seu modo de agir com os bebês:

Há uma forte tendência por nós adultos de conduzir todas as atitudes e movimentos dos pequenos, e aqui pontuo como conduzir o fato de se antecipar frente ao movimento do bebê e conduzir toda a exploração e manipulação por ele despertada. É como se só com a nossa intervenção esse bebê pudesse explorar o mundo de forma segura e eficaz. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, UERGS, 2015)

Nessa reflexão, contribui Contreras (2010), quando problematiza o trabalho com a didática na universidade como um pacote de planos de ação e as metodologias como um conjunto de decisões organizadoras da atividade docente. Para ele, esses caminhos são insuficientes e inadequados na formação docente, porque a docência supõe

[...] situar-se frente a uma realidade para a qual há que estar preparado para acolher o que se passa, captando e vivendo o sentido que aquilo possa ter, para além dos procedimentos metodológicos que podemos planejar, e sempre aberto à pergunta do que é adequado [...] que surge do que fazer, como enfrentar o que surge, como reagir ao que ocorre, como conversar com as situações que emergem (2010, p. 245).

Com bebês, aprender a *conversar com as situações que emergem* supõe aprender a escutá-los em seus gestos, posturas e movimentos, observar e documentar suas aprendizagens.

Esses são saberes docentes que se constroem nos estágios: momentos privilegiados do estar e conviver com as crianças. Porém, isso exige uma formação em que os professores aprendam a interpretar processos, e não recolher resultados (MALAGUZZI, 1999).

Com relação a isso, consideramos que o período de estágio nessa universidade era muito curto para que esse exercício fosse feito pelas estagiárias. O estágio com crianças pequenas precisa de mais tempo para permitir observação, criação de vínculos e processos de documentação das ações das crianças. Mesmo assim, encontramos em vários relatórios referências a observações dos bebês e suas ações, à importância de perceber os tempos das crianças e ao movimento por parte das estagiárias em respeitá-los:

O tempo que ficaram manuseando a caixa, realmente me surpreendeu. A motivação diante do material foi grande também. E todas as crianças interagiram, cada uma no seu tempo e na sua forma, mas todas interagiram. Foi uma experiência divertida para as crianças também, que descobriram “usos” para caixa, que até então eu não tinha pensado. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, UERGS, 2015)

No relatório de uma outra estagiária, que já atuava há cinco anos como docente de bebês, a organização do tempo e a flexibilidade apareceram como importantes aprendizagens construídas durante as práticas do estágio:

[...] alguns hábitos fixados em minha metodologia de trabalho, que foram difíceis de se desprender como, por exemplo, o de querer fazer a sempre a mesma atividade ao mesmo tempo com todos. Após meu estágio, consigo ter uma compreensão melhor acerca da docência com os bebês, pois hoje sei que em uma turma de berçário não há uma hora específica destinada à atividade, e sim, todos os momentos são significativos, como na hora do pátio, na alimentação, na troca de fraldas, nas trocas de afeto entre professor/aluno. Ou seja, o cuidar e o educar se fazem presentes juntos e em todos os momentos do trabalho pedagógico que é desenvolvido em sala, essas aprendizagens levarei comigo para o meu dia a dia (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, UERGS, 2015).

Construir uma docência contextualizada e centrada nas experiências dos bebês, nos seus processos, em suas primeiras aprendizagens e nas relações que estabelecem é um desafio na docência com bebês e crianças bem pequenas, o qual fica evidente no acompanhamento das estagiárias, que tendem a exercer uma docência mais próxima à dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aprender que educar bebês não significa apenas constituir e aplicar um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se – física e emocionalmente – à disposição das crianças (BARBOSA, 2010) parece ser um aspecto complexo das aprendizagens das estagiárias.

Em três relatórios, consta que a docência nessa faixa etária é desafiante, mas ao mesmo tempo os acadêmicos comentam como ela é prazerosa: havia relatos que traziam a descrição de situações de relação das estagiárias com os bebês e algumas escritas que revelavam envolvimento e afetos entre ambos. Ficava evidente que os bebês e as crianças pequenas estavam aprendendo e ensinando os acadêmicos, enquanto estes realizavam suas ações. As dificuldades de relacionamento, a ausência de uma linguagem comum e direta, o pequeno repertório de compreensão da infância do ponto de vista social e cultural foram aspectos salientados:

Em alguns dias tive dificuldades em explicar de uma forma que as crianças entendessem, dificuldades que eles me ouvissem, e a partir dessas dificuldades encontrava outras formas de realizar as propostas (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, UERGS, 2015).

Estar próxima das crianças e poder entender e conceber a Educação Infantil sobre um olhar que se constrói a partir delas e para elas foi sem dúvida o fato mais relevante dessa experiência para mim (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2015).

Outro ponto para reflexão trata da pouca referência às ações de cuidado com o corpo nos relatórios de estágio. Alimentação, higiene e repouso foram elementos quase inexistentes nos relatos e nas reflexões das estagiárias. Apenas em um deles foi encontrada referência a esses temas, quando a acadêmica relata alguns momentos, afirmando: “Possibilitar que os bebês pudessem comer sozinhos foi uma iniciativa simples, mas com grandes resultados” (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, UERGS, 2015). Esse trecho, além de representar a valorização desse momento pela aluna, também aponta uma mudança positiva no modo de organizar esse momento da jornada.

No entanto, como a inserção das estagiárias na escola é curta, situações como as descritas pela estagiária podiam não ser frequentes naquele contexto. Mais comuns são momentos que dificultam práticas mais singulares com os bebês, por motivos diversos, como falta de apoio ou jornadas organizadas de modo muito rígido nos grupos de bebês. Na educação de bebês, trabalhamos com a construção de um contexto para acolhê-los e a docência requer ações compartilhadas com o grupo de educadoras. Logo, alguns fatores às vezes dificultam os estágios:

Durante a prática, aconteceram alguns imprevistos, como falta de funcionários, adaptações que não estavam tendo o encaminhamento mais adequado, e situações como bebês chorando demais sem podermos realizar horário reduzido de sua presença na escola ou o fato de termos a cada dia

uma educadora diferente na sala. Infelizmente, esse tipo de situação acontece e continuará acontecendo até que muitas coisas mudem em relação à educação infantil (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, UERGS, 2015).

Por fim, cabe finalizar essa análise apontando que as reflexões feitas até aqui indicam pontos que precisam ser repensados no curso de Pedagogia, para a construção de práticas nos estágios que partam das crianças, da sua escuta e da construção de contextos de experiências.

Uma das fragilidades que apontamos, em ambas as experiências, é que os estudantes de Pedagogia não costumam considerar as crianças e suas relações como foco central dos planejamentos e das práticas, mesmo que estas ocorram após um tempo de observação, conforme aponta uma das alunas:

Durante a semana de observação, junto com as crianças, observando-as e procurando detalhes que me levassem a entendê-las, conhecê-las, estimulá-las melhor, encontrei-me vazia de ideias, como se não conseguisse filtrar todo o material que estavam me fornecendo e transformá-lo em algo maior a ser desenvolvido com a turma. Percebi como estava perdida, ainda que tentasse focar-me nos pequenos, em seus gostos, brincadeiras e interesses (RELATÓRIO DE PRÁTICA DOCENTE, UFRGS, 2015).

A relação dos jovens acadêmicos está mais próxima à da transmissão de conhecimento e à disponibilização de um conteúdo – o que encaminha a uma didática muito tradicional. Romper com essa estrutura convencional de ensino, como fizeram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), ainda é um grande desafio. Pensar um currículo focado nas interações e brincadeiras das crianças, na sua ação social, e não em conteúdos, exige outra pedagogia e didática. Conhecer as crianças, seus saberes, seus fazeres, seus brincare, seus pensares é o primeiro passo construído pelo professor para estabelecer uma relação pedagógica. A partir desse mapa é que o professor pode se voltar aos saberes dos patrimônios culturais, artísticos, ambientais e sociais, e selecionar elementos que expandam e criem sentidos novos para as crianças, a partir de sua história.

## **Concluindo**

Refletir sobre o modo de realizar a educação de bebês e crianças bem pequenas em espaços de educação coletiva significa repensar as concepções acerca de uma escola da infância e reformular a formação inicial e continuada dos professores. Ao mesmo tempo, impõe considerar quais são suas funções, de que maneira deve se organizar e qual deve ser a proposta pedagógica. Necessário se faz conhecer sobre o que os bebês solicitam às educadoras, em termos de uma pedagogia que contemple ações complexas e contextualizadas,

pautada em princípios que se sustentam nas relações, nas interações e nas práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências e seus processos de aprendizagem em espaços de convivência coletivas.

A obrigatoriedade do estágio na Educação Infantil – mesmo as pequenas práticas de ensino – evidenciou a necessidade da construção de referências para fundamentar a docência com bebês e crianças bem pequenas. Os conhecimentos advindos da didática e das metodologias de ensino, que geralmente subsidiam a disciplina de estágio no Ensino Fundamental, estão focados em temáticas como o planejamento de aulas, a elaboração de projetos de ensino, os relatórios de estágio, a observação, a regência, entre outros. No caso da Educação Infantil, esses conhecimentos didáticos não se mostram totalmente adequados, uma vez que a professora de crianças pequenas não ministra aulas (RUSSO, 2007; MANTOVANI, PERANI, 1999), e o seu planejamento não está focado no ensino de conteúdos.

A experiência com os estágios na Educação Infantil tem mostrado a importância da construção de uma pedagogia centrada nas crianças, nas suas interações, nos seus coletivos, nas brincadeiras. Ao mesmo tempo, convida-nos a uma revisão da formação de professores de Educação Infantil, crianças de 0 a 5 anos, que contemple as especificidades das crianças de 0 a 3 anos na creche. Na Educação Infantil, o que deve estar em evidência é o protagonismo das crianças. O fato de preceder a escola de Ensino Fundamental não deve retirar da Educação Infantil aquilo que a singulariza.

Nesse sentido, ao observarmos o movimento durante a disciplina que envolve a ação prática, destacamos que, mesmo frente aos avanços que ocorreram nas discussões sobre a formação para a Educação Infantil, a partir das novas DCNP (BRASIL, 2006), ainda existem lacunas a serem observadas e contempladas na formação inicial. O foco privilegiado de discussão na formação continua sendo a escola de Ensino Fundamental e a educação das crianças a partir dos 6 anos. Esse foco é perceptível nos discursos dos estudantes do curso, que referenciam isso em suas falas e nos momentos de planejamento e elaboração das práticas de docência.

Discutir a questão da formação inicial de professores de crianças pequenas faz-se importante, uma vez que a Educação Infantil – mais especificamente a etapa de 0 a 3 anos – tem uma proposta de educação diferenciada daquela existente na escola de Ensino Fundamental. Portanto, requer do docente saberes que contemplem as especificidades das crianças bem pequenas (FARIA, 1999, 2011; FREITAS, 2007; ROCHA, 2001).

A Pedagogia da Educação Infantil mostra que os adultos não são os únicos que educam, e as crianças não são as únicas que aprendem. “As crianças não aprendem apenas

quando os adultos têm intenção de ensinar” (GUNNARSSON, 1994, p. 164). Por conseguinte, adultos e crianças estão sendo educados nas relações que estabelecem entre eles – diferentemente da escola de Ensino Fundamental, na qual existe um professor que ensina e uma criança que aprende. Ela problematiza a Pedagogia e desafia os cursos de formação de docentes para atuar com crianças a pensar na construção de outras pedagogias: uma pedagogia da escuta, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da diferença. Garante-se assim a ausência de modelos rígidos preparatórios para a fase seguinte e, além de um cognitivismo característico das pedagogias, também a construção de todas as dimensões humanas e o convívio com a diferença, “sem nenhum caráter” (FARIA; RICHTER, 2009, p. 286).

Os conhecimentos produzidos no âmbito da Pedagogia da Educação Infantil buscam mostrar as lacunas presentes na formação de docentes de crianças pequenas e indicam outras referências para discutir a docência nessa etapa educacional, que deve estar centrada na experiência da criança, no processo, e não no produto ou resultado. “[...] A docência na educação infantil exige integrar a ciência, a arte, e a técnica, superando o tecnicismo pedagógico e cientificismo sem cair no praticismo” (FARIA; RICHTER, 2009, p. 106).

Nesse sentido, destacamos que os estágios e as práticas docentes ao longo do curso de Pedagogia podem garantir importantes aspectos na formação inicial. As narrativas dos relatos produzidos pelos alunos após suas práticas de docência visam oferecer importantes subsídios para compreender o modo como esses alunos veem a sua formação inicial, com especial destaque para o lugar da prática na configuração da sua identidade profissional, bem como as suas motivações, crenças e perspectivas futuras sobre a profissão docente e ser professor. Logo, esses momentos de prática oferecem importantes referências para que se analisem os aspectos que se sobressaem nessa inserção dos estudantes nas instituições, ressaltando que são situações de contato com as crianças. Essa prática possibilita que conheçam aspectos que correspondem ao cotidiano das instituições de Educação Infantil e às especificidades que envolvem o trabalho docente com os bebês e as crianças bem pequenas.

O estágio é compreendido, então, como um contexto formador dialético entre teoria e prática, principalmente na Educação Infantil, na qual não se pode imaginar a educação de uma criança pequena separando ação e intencionalidade pedagógica. Com isso, o estágio, torna-se condição para promover o saber e o fazer sobre a educação das crianças pequenas. Se considerarmos a condição histórica dos bebês e das crianças bem pequenas como dependentes e pouco capazes de aprender e interagir, tanto mais intensa é a necessidade da experiência que a prática docente oferece, ao colocar os alunos de Pedagogia em contato direto com as crianças dessa etapa e possibilitar que conheçam as suas formas de ser e estar nos espaços de

vida coletiva. Compartilhamos com a ideia de que é necessária uma formação que promova a capacidade de reflexão pedagógica dos futuros professores, e que o estágio, como espaço da pesquisa e da produção de conhecimentos, pode contribuir para essa formação.

Encerramos apontando que ainda faltam pesquisas que aprofundem como a especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas vem sendo abordada nos estágios. Destaca-se a importância de estudos sobre a formação de professores que priorizem o estágio na Educação Infantil, já que somente após a aprovação das novas DCNP, e com a reformulação dos projetos dos cursos de Pedagogia, a partir de 2006, os estudantes passaram a realizar, obrigatoriamente, o estágio supervisionado em creches e pré-escolas.

## Referências

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências** (Livro 2). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRAILOVSKY, D. **Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica**. Buenos Aires: Novedades educativas, 2016.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. 20 dez. 1996, Sec. 1, p. 27834-27841. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2017.

CARVALHO, R. S. de; RADOMSKI, L. L. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série estudos (Campo Grande)**, v. 22,

n. 44, p. 41-59, 2017. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1015>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

DAGNONI, A. P. R. **Quais as fontes de saberes das professoras de bebês.** Dissertação (Metrado em Educação) – Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2011. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Ana%20Paula%20Rudolf%20Dagnoni.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

DEMARTINI, P. **Professoras de crianças pequeninhas:** um estudo sobre as especificidades dessa profissão. Dissertação (Metrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86148>>. Acesso em: 11 set. 2017.

DOMINGO, J. C.; FERRÉ, N. P. de L. **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Ediciones Morata, 2010.

DRUMOND, V. Estágio e formação de docentes de Educação Infantil em cursos de Pedagogia. **Olh@ res**, v. 1, n. 1, p. 183-206, 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/85/17>>. Acesso em: 11 set. 2017.

DUARTE, F. **Professoras de bebês:** as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Dissertação (Metrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95578>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

DUARTE, R. **As reações das educadoras diante dos bebês e suas demandas no cotidiano das creches.** Dissertação (Metrado em Educação) - Florianópolis: Universidade do Vale do Itajaí, 2012. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Rubiara%20Duarte.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 60-91, dez. 1999.

FARIA, A. L. G. Apresentação. In: **GEPEDISC – Culturas Infantis. Culturas infantis em creches e pré-escolas:** estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 8-17.

FARIA, A. L. G.; RICHTER, S. R. S. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? In: **Experiencing art in early years:** learning and development processes and artistic language. Bologna: Edizioni Pendragon, 2009. p. 103-125.

FREITAS, M. C. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. de (Ed.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas:** falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-13.

GATTI, B. A.; NUNES, M. N. R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Fundação Carlos Chagas**, Relatório de Pesquisa. v. 29, p. 155, 2009.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. (EDS.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GUNNARSSON, L. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Eds.). **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez e FCC, 1994. p. 135-188.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Ed.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3, p. 181-193, 2005.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Eds.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 7-9.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Eds.). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-127.

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

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **Anais... In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE**. Fortaleza, 2014.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>>. Acesso em: 05 out. 2017.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, n. 16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>>. Acesso em: 10 out. 2017.

RODRIGUES, C. C. **Entre fraldas e cantigas: os processos de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Florianópolis:

Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93306>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSEMBERG, F. Bebês e creche: discursos e políticas. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. **Anais**. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

RUSSO, D. De como ser Professor sem dar Aulas na Escola da Infância (III). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, p. 125-148, 2008.

SCHMITT, R. V. **Mas eu não falo a língua deles!**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91437>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SECANECHIA, L. P. de Q. **Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre bebês e a creche captados em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – São Paulo: Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SILVA, A. S. da. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. Tese (Doutorado em Educação) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2003.

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

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso de uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87179>>. Acesso em: 10 dez. 2017.