

MARINA GIANEZ

**A Aprendizagem da Docência com Bebês e Crianças
Bem Pequenas: uma análise de cursos de Pedagogia de
Universidades Públicas Brasileiras**

SÃO CARLOS -SP

2025

MARINA GIANEZ

A Aprendizagem da Docência com Bebês e Crianças Bem Pequenas: uma análise de cursos de Pedagogia de Universidades Públicas Brasileiras

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de de Pesquisa: L5 Formação de Professores e outros Agentes Educacionais, para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

São Carlos - SP
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Marina Gianeze, realizada em 20/10/2025.

Comissão Julgadora:

Documento assinado digitalmente
CLEONICE MARIA TOMAZZETTI
Data: 20/11/2025 10:41:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Documento assinado digitalmente
ANDREA BRAGA MORUZZI
Data: 17/11/2025 10:41:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi (UFSCar)

Documento assinado digitalmente
ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Data: 19/11/2025 15:36:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR)

Documento assinado digitalmente
GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS TEBET
Data: 19/11/2025 19:55:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (UNICAMP)

Documento assinado digitalmente
MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS
Data: 19/11/2025 14:26:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos (UFBA)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo constante à pesquisa em nosso país.

Agradecimentos

Agradeço...

À Deus, por permitir buscar novos conhecimentos.

À orientadora, Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, pela orientação, ensinamentos, amizade e pela confiança depositada, sem as quais esta pesquisa não seria possível.

Às professoras da Banca Examinadora de Qualificação, Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi, Profa. Dra. Angela Scalabrin Coutinho, Profa. Dra. Gabriela G. Tebet e Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos, pela leitura atenta e as importantes contribuições na construção desta tese.

Às colegas do Edipic, pela oportunidade de trocas de conhecimentos, contribuições e apoio para esta pesquisa.

À Secretaria e Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, pelo suporte e apoio em todas as solicitações.

À Universidade Federal da Bahia, especialmente à Profa. Nanci Helena Rebouças Franco e as representantes do Caped, por contribuírem para a realização desta pesquisa.

À Universidade Federal de Goiás, especialmente à Profa. Lueli Nogueira Duarte e Silva, à Profa. Fabiane Lopes de Oliveira e à Profa. Elzimar Pereira Nascimento Ferraz, por contribuírem para a realização desta pesquisa.

À Universidade Federal do Pará, especialmente à Profa. Iza Helena Travassos Ferraz de Araújo e as representantes de turma Stefanny Vilhena e Ana Paula de Lima e Sousa, por contribuírem para a realização desta pesquisa.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialmente à Profa. Simone Santos de Albuquerque, à Profa. Daniele Marques Vieira, à Profa. Fabiana Marcello e ao Prof. Rodrigo Saballa, por contribuírem para a realização desta pesquisa.

À Universidade de São Paulo, especialmente à Profa. Patrícia Aparecida do Amparo e ao Prof. Dr. Rosenilton S. de Oliveira, por contribuírem para a realização desta pesquisa.

À minha colega do Edipic, Ketiene, cuja ajuda foi fundamental para a produção de dados desta pesquisa.

Às graduandas em Pedagogia que participaram da pesquisa, por consentirem a execução da mesma, bem como o uso dos dados produzidos.

À minha família, pelo apoio, carinho e suporte em todos os momentos da minha vida.

Às crianças de todas as idades, mas especialmente às de 0 a 3 anos, por me mostrarem, diariamente, a importância e potência de ser criança.

Enfim, a todas e todos que de alguma forma contribuíram e torceram para a realização desta pesquisa, minha gratidão.

Resumo

A presente pesquisa traz para o debate no campo educacional a temática da formação inicial para a docência com bebês e crianças bem pequenas (crianças de zero a três anos de idade), tendo como objetivo principal investigar os modelos formativos para a docência na Educação Infantil das Universidades Públicas Brasileiras, indagando quanto à presença de especificidades para a sua educação (normalmente atendidas pelas creches na Educação Infantil). Traçando uma análise entre os textos políticos que regulamentam a formação docente no país, e a realidade encontrada em cinco Universidades Públicas Brasileiras, buscamos compreender como as especificidades para a docência com bebês e crianças bem pequenas se apresentam nos cursos de licenciatura em Pedagogia destas instituições. Na intenção de compreender um pouco da diversidade regional do país, selecionamos uma Universidade de cada uma das cinco macrorregiões em que o país encontra-se dividido, tendo ainda como critério de seleção, a Universidade com o curso de Pedagogia mais antigo desta região, visto que esta tende a ter passado pela maioria das reformas educacionais do país. Utilizando a abordagem do Ciclo de Políticas como inspiração metodológica, visamos também elencar, junto as discentes concluintes destes cursos (por meio de questionário virtual), fatores presentes ou não na sua formação, que possam ser considerados favoráveis para sua constituição enquanto futuras professoras de crianças de 0 a 3 anos. Buscamos, primeiramente, compreender quem são as crianças de 0 a 3 anos e as especificidades da sua educação que necessitam ser abarcadas pela formação docente. A seguir, verificamos nos documentos oficiais que regulamentam essa formação, tanto em âmbito federal quanto local, a presença destas especificidades. Contudo, nossa análise apontou para uma forte invisibilidade tanto da docência nas creches, quanto das próprias crianças de 0 a 3 anos, sendo estas pouco ou nada mencionadas nos referidos documentos. Quanto à análise dos modelos formativos das Universidades participantes, nos deparamos com a influência de ao menos dois modelos em cada Universidade, sendo um modelo mais tradicional, voltado para os conhecimentos teóricos e pesquisas, e outro mais crítico e reflexivo, voltado para a reflexão e análise dos contextos sociais e políticos que permeiam a educação. A pesquisa também evidenciou alguns efeitos que a invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas pode acarretar para a formação docente e mesmo para a qualidade da educação nas creches, sendo eles: a falta de reconhecimento profissional da docência com esta faixa etária; lacunas formativas nos cursos de Pedagogia; e a falta de interesse em exercer a docência com as crianças de 0 a 3 anos. Os dados apresentados nesta pesquisa buscam contribuir para as discussões acerca das políticas públicas voltadas para a formação docente inicial, especialmente para a docência com bebês e crianças bem pequenas, afirmando a necessidade de se romper com a invisibilidade das crianças de 0 a 3 anos bem como das suas professoras, e compreendê-las como sujeitos plenos, potentes e culturais que são.

Palavras-chave: Docência com bebês e crianças bem pequenas; Modelos formativos; Universidades Públicas Brasileiras

Abstract

This research brings to the educational field the debate on initial teacher training for working with infants and very young children (children from zero to three years old). Its main objective is to investigate the teacher training models for Early Childhood Education in Brazilian Public Universities, questioning the presence of specificities for the education of this age group (typically provided by daycare centers within Early Childhood Education). By drawing an analysis between the policy texts that regulate teacher training in the country and the reality found in five Brazilian Public Universities, we seek to understand how the specificities for teaching infants and very young children are presented in the Pedagogy degree programs at these institutions. To capture a glimpse of the country's regional diversity, we selected one university from each of the five macro-regions of Brazil, with the additional selection criterion being the oldest Pedagogy program in that region, as it has likely undergone most of the country's educational reforms. Using the Policy Cycle approach as a methodological inspiration, we also aimed to identify, together with the graduating students of these programs (via an online questionnaire), factors present or absent in their training that could be considered favorable for their development as future teachers of children aged 0 to 3. We first sought to understand who children aged 0 to 3 are and the specificities of their education that need to be encompassed by teacher training. Next, we verified the presence of these specificities in the official documents regulating this training, both at the federal and local levels. However, our analysis pointed to a strong invisibility of both teaching in daycare centers and the children aged 0 to 3 themselves, who were seldom or never mentioned in these documents. Regarding the analysis of the training models at the participating universities, we encountered the influence of at least two models in each institution: a more traditional model, focused on theoretical knowledge and research, and a more critical and reflective model, focused on reflecting upon and analyzing the social and political contexts surrounding education. The research also highlighted some effects that the invisibility of infants and very young children can have on teacher training and even on the quality of education in daycare centers, namely: the lack of professional recognition for teaching this age group; training gaps in Pedagogy programs; and a lack of interest in pursuing a teaching career with children aged 0 to 3. The data presented in this research aim to contribute to discussions about public policies for initial teacher training, especially for teaching infants and very young children, affirming the need to break away from the invisibility of children aged 0 to 3 and their teachers, and to understand them as the full, potent, and cultural subjects they are.

Keywords: Teaching infants and very young children; Teacher training models; Brazilian Public Universities

Lista de Ilustrações

Fluxograma 1 – Desenho Metodológico da Pesquisa.....	20
Fluxograma 2 – Contextos do Ciclo de Políticas.....	23
Gráfico 1 – Universidades Brasileiras.....	27
Gráfico 2 – Cursos de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades Brasileiras.....	29
Gráfico 3 – Concentração do curso de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras por Macrorregião.....	30
Gráfico 4 – Formação das Docentes atuantes nas Creches Brasileiras durante o Governo Lula (2003 - 2010).....	87
Gráfico 5 – Crianças de 0 a 3 anos Matriculadas nas Creches Brasileiras durante os Governos Petistas (2003 - 2016).....	93
Gráfico 6 – Formação das Docentes atuantes nas Creches Brasileiras durante o Governo Dilma (2011 - 2016).....	94
Gráfico 7 – Comparação da carga horária entre disciplinas obrigatórias da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.....	157

Lista de Quadros e Tabelas

Quadro 1 – Ciclos da Política – Correlação com a pesquisa.....	25
Quadro 2 – Identificação das Universidades Públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial - Macrorregião Nordeste.....	31
Quadro 3 – Identificação das Universidades Públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial - Macrorregião Sudeste.....	32
Quadro 4 – Identificação das Universidades Públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial - Macrorregião Sul.....	32
Quadro 5 – Identificação das Universidades Públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial - Macrorregião Norte.....	33
Quadro 6 – Identificação das Universidades Públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial - Macrorregião Centro-Oeste.....	33
Quadro 7 – Universidades Participantes por Macrorregião.....	35
Tabela 1 – Funções Docentes nas Creches de Acordo com o Nível de Escolaridade no Brasil em 1999.....	74
Quadro 8 – Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFPA.....	137
Quadro 9 – Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFBA.....	142
Quadro 10 – Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFG.....	146
Quadro 11 – Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFRGS.....	150
Quadro 12 – Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da USP.....	154
Tabela 2 – Identificação das discentes participantes da pesquisa, por Universidade.....	210

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM - Banco Mundial

BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

Cadastro e-MEC - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

Cefam - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEP - Comitê de Ética em Pesquisas

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONPEB - Conselho de Políticas de Educação Básica

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HEM - Habilitações Específicas para o Magistério

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MIEIB - Movimento Interfórum do Brasil

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

ProUni - Programa Universidade para Todos

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PT - Partido dos Trabalhadores

Unesco - União das Nações Unidas para a Educação

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1- Introdução.....	13
2- Delineamento Metodológico.....	17
2.1- Encaminhamentos Metodológicos.....	20
2.2- Sujeitos e local da pesquisa.....	26
2.3- Procedimentos de produção e análise dos dados.....	36
3 - As Especificidades da Docência com Bebês e Crianças Bem Pequenas - pensando estratégias para a formação docente.....	41
3.1 Bebês e Crianças Bem Pequenas.....	43
3.2 A Docência com Bebês e Crianças Bem Pequenas.....	53
4- Políticas de Formação Docente a partir do Contexto de Influência.....	70
5- Bebês e Crianças Bem Pequenas nos Textos Políticos de Formação Docente.....	100
6- Contexto da Prática.....	115
6.1- Modelos formativos - teorias e conceitos.....	122
6.2 - Os modelos formativos nas Universidades Públicas e a docência de 0 a 3.....	132
6.2.1 - Universidade Federal do Pará (UFPA).....	132
6.2.2 - Universidade Federal da Bahia (UFBA).....	139
6.2.3 - Universidade Federal de Goiás (UFG).....	143
6.2.4 - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).....	147
6.2.5 - Universidade de São Paulo (USP).....	151
7- A Invisibilidade de Bebês e Crianças Bem Pequenas - os efeitos na formação docente.....	160
8- Considerações Finais.....	180
Referências.....	188
APÊNDICES.....	202
ANEXOS.....	211

1- Introdução

Desde a década de 1980 a Educação Infantil vem buscando espaço e valorização perante as políticas públicas educacionais no país. Apesar de obter alguns avanços extremamente significativos neste período, como a promulgação da Constituição Federal em 1988, que garantiu a oferta da Educação Infantil gratuita como um dever do Estado para toda a população, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 que a estabeleceu como a primeira etapa da Educação Básica Nacional, estas leis corresponderam apenas ao início do longo e árduo processo de reconhecimento da Educação Infantil em meio às políticas nacionais. E, embora tenham se passado mais de 30 anos desde sua inclusão nas políticas educacionais, ainda continuamos lutando pelo reconhecimento da importância de uma educação de qualidade na primeira infância, para o desenvolvimento do país.

Com a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, diversos textos políticos oficiais, bem como estudos e pesquisas acadêmicas, passaram a guiar e regulamentar a sua trajetória no cenário nacional. Dentre algumas das mudanças recentes que impactaram de maneira direta a primeira etapa da Educação Básica, podemos destacar a Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual determinou a obrigatoriedade de matrícula em instituições de ensino para crianças a partir de 4 anos de idade, ou seja, a matrícula na Educação Infantil cuja adesão era de caráter facultativo pelas famílias até a homologação desta emenda, passa a ser obrigatória para as crianças pequenas¹ (Brasil, 2009a).

Essa obrigatoriedade de matrícula para as crianças pequenas pode vir a corroborar a tão discutida diferenciação entre pré-escolas e creches², principalmente no que se refere à

¹ Apesar de fortes críticas à Base Nacional Comum Curricular, nesta pesquisa as denominações das faixas etárias apresentadas estão em consonância com o documento, que define bebês na idade de 0 a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses (Brasil, 2018), pois embora tenhamos ressalvas quanto o documento, o mesmo está em vigor em caráter oficial no país. Além da Base Nacional Comum Curricular utilizar estas denominações, autoras de renome na pesquisa da primeira infância também se apropriam dos termos, dentre as quais podemos destacar os trabalhos de Angela Coutinho, Maria Carmem Silveira Barbosa e Sandra Richter:

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, [S. l.], n. 17, p. 75–92, 2013. DOI: 10.5585/dialogia.N17.4410. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4410> Acesso em: 11 abr. 2024.

COUTINHO, A. S. As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.19-28 ISSN:2446-6220 Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756521004/552756521004.pdf> Acesso em 10 set. 2024.

² Neste trabalho não nos aprofundamos nas questões referentes à diferenciação da origem da Educação Infantil, apenas nos atentamos para os aspectos históricos que se relacionam com a formação docente para a atuação nas creches e pré-escolas. Contudo, para um aprofundamento da história da Educação Infantil do Brasil sugiro a leitura de:

formação docente para atuação nas respectivas instituições. Uma vez que, o longo vínculo, principalmente das creches, com os setores de assistência social na esfera pública, repercutiu em uma herança assistencialista para estas instituições, assim como na função e qualificação das pessoas responsáveis pelo cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas. Segundo a autora Livia Maria Fraga Vieira:

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com "educadoras" leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância eram os professores (mas, sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos (1999, p.29).

O percurso histórico de diferenciação profissional para o exercício docente nas diversas etapas da Educação Básica apresenta legitimidade através dos documentos oficiais, como a LDBEN. Embora este documento supere a distinção da trajetória inicial entre a formação para atuação nas creches e nas pré-escolas, garantindo a necessidade de formação profissional para atuação em toda a Educação Infantil, mantém como condição mínima a formação em nível médio, na modalidade Normal, para a docência com a primeira infância, bem como nos 5 primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto para as demais etapas da Educação Básica, a formação mínima deverá ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena (Brasil, 1996).

Embora a LDBEN legitime a docência na Educação Infantil com formação mínima em nível médio, o Censo Escolar da Educação Básica³, realizado no ano de 2021, aponta que a maioria das docentes⁴ desta etapa já apresenta formação em nível superior completo, representando um total de 80,3% do corpo docente desta etapa no país, sendo que 78,1% destas professoras são formadas em cursos de licenciatura (Brasil, 2022a).

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496. 2000.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória**. Revista da Faculdade de Educação, v. 14, n. ja/ju 1988, p. 43-52, 1988. Tradução. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v14n1/v14n1a04.pdf> Acesso em: 08 set. 2022.

³ Ao apontarmos os dados sobre as docentes das creches brasileiras, descritos nos documentos do Censo da Educação Básica, seguiremos o estabelecido pelo próprio documento, nos referindo apenas as profissionais registradas como docentes pelo documento, o que não inclui as auxiliares de creche.

⁴ Quando nos referirmos à função docente, neste texto, utilizaremos o termo no feminino, ou seja, as professoras, as docentes, as participantes, dentre outros, uma vez que 96,3% das professoras de Educação Infantil em atuação no país se declaram do sexo feminino, de acordo com os dados do Censo da Educação Básica 2021 (Brasil, 2022a), no entanto, quando nos referirmos ao pensamento de outros autores (seja em citação direta ou indireta) iremos manter o gênero empregado pelos mesmos.

Ao analisarmos estes dados do Censo da Educação Básica de 2021, podemos constatar que a maioria das profissionais que atuam na Educação Infantil no país apresenta formação em nível superior em cursos de licenciatura, o que pode representar um fator extremamente positivo para a qualidade da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. No entanto, para considerarmos esta formação um real fator de contribuição para a qualidade da Educação Infantil devemos nos atentar para a maneira como as temáticas referentes à docência para a primeira infância vêm sendo desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior, em especial os aspectos relacionados à docência nas creches, cuja a diferenciação de formação para atuação profissional em relação às demais etapas e modalidades de ensino da Educação Básica (Vieira, 1999), remonta às origens da própria Educação Infantil.

Neste contexto, esta pesquisa pretende empreender seus esforços em investigar e analisar os modelos formativos, presentes na formação docente inicial, para a docência com bebês e crianças bem pequenas (de 0 a 3 anos de idade) nas Universidades Públicas Brasileiras. Dentre os questionamentos iniciais que permearam a temática pesquisada, destacamos as seguintes indagações: Como as políticas públicas de formação docente compreendem e abordam as questões relativas à docência com bebês e crianças bem pequenas? Como os cursos de graduação em Pedagogia abarcam em seus currículos as especificidades da docência com esta faixa etária? Há uma diferenciação entre a formação para a docência com bebês e crianças bem pequenas da formação para atuação com as crianças pequenas na Educação Infantil? A formação docente inicial oferece subsídios para que as professoras exerçam a docência com as crianças desta idade?

Visando compreender a abrangência desta temática no cenário acadêmico atual, bem como as produções, discussões e articulações que a mesma vem suscitando no campo educacional. Para tanto, iniciamos uma pesquisa exploratória cuja primeira etapa consistiu em um mapeamento das produções acadêmicas realizadas no país, que envolvessem a temática da formação docente inicial para a docência com bebês e crianças bem pequenas. Este mapeamento foi realizado através do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sua escolha como banco de dados, foi em função do seu vínculo com o Ministério da Educação, e do seu papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, na qual, dentre as diversas atividades que desenvolve, podemos destacar o acesso e a divulgação da produção científica (CAPES, 2014).

O mapeamento das produções acadêmicas envolveu diversas etapas e procedimentos de busca e pesquisa no Banco de Dados da CAPES. Iniciamos estabelecendo os seguintes termos descritores da pesquisa: *Docência bebês; Pedagogia e Formação*, após esta primeira etapa, aplicamos diversos filtros de pesquisa para concentrarmos a busca na área educacional, seguimos com a leitura dos títulos das pesquisas selecionadas após a aplicação dos filtros, desconsiderando as pesquisas que apresentavam de maneira explícita em seu título informações não condizentes com a formação inicial para a docência com bebês e crianças bem pequenas. A próxima etapa do mapeamento consistiu na leitura e análise dos resumos das 52 teses e dissertações selecionadas. Nesta etapa, foi possível observar que a maioria dos trabalhos embora se relacionassem diretamente com a formação inicial nos cursos de licenciatura em Pedagogia, eles não abordaram a docência com bebês e crianças bem pequenas. Após esta análise dos resumos, reduzimos para apenas 8 pesquisas que traziam entre seus objetivos e descrições metodológicas, questões sobre a formação inicial das docentes de Educação Infantil.

Finalizamos o mapeamento das produções acadêmicas com a leitura e análise destes 8 trabalhos completos publicados, atentando para a menção às especificidades e dificuldades contempladas pelas formações iniciais no que se refere a docência com bebês e crianças bem pequenas. Embora todas as 8 pesquisas tragam questões sobre formação inicial das professoras de Educação Infantil, principalmente após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) em 2006, apenas duas pesquisas abordaram especificamente a temática da formação para atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos.

Este breve mapeamento das produções acadêmicas encontradas no Banco de Dados da CAPES evidenciou como as questões relacionadas às especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas ainda é um campo pouco estudado no meio educacional. Embora os oito estudos destacados contribuam para a reflexão acerca da formação docente inicial voltada para a Educação Infantil, apenas duas dissertações se debruçaram sobre a docência com a faixa etária de 0 a 3 anos e sua presença nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Neste contexto, a presente pesquisa busca aprofundar as reflexões e discussões deste campo ainda pouco explorado pelo universo acadêmico. Encontrando no aporte dessas pesquisadoras e de outros teóricos da educação, fundamentos para refletir acerca das suas próprias indagações e questionamentos. Portanto, a análise dos documentos oficiais que regulamentam a formação docente, atrelado às críticas de autores de renome como Fúlvio

Rosemberg, Gaudêncio Frigotto, Leda Scheibe, dentre outros, contribuíram para uma melhor compreensão e contextualização do tema da pesquisa. Tendo como arcabouço teórico os estudos de Carlos Marcelo García, José Contreras, Júlio Emílio Diniz-Pereira e Cristina d'Ávila, buscamos compreender os modelos formativos que permeiam a constituição da formação docente. Já os estudos de Fúlvia Rosemberg, Lisete Regina Arelaro, Maria Malta Campos, Maria Carmen S. Barbosa, dentre outros autores e autoras, foram essenciais para a compreensão da educação e docência com bebês e crianças bem pequenas.

Deste modo, a primeira seção desta tese apresenta o delineamento metodológico, expondo a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, descrevendo a construção do desenho da pesquisa, desde a sua fase exploratória até a produção dos dados. A segunda seção traz uma contextualização necessária para compreendermos quais as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas, necessitam ser contempladas pelos documentos oficiais que regulam a formação docente inicial, para que as professoras possam exercer com qualidade a docência com esta faixa etária. Já na terceira seção, apresentamos o contexto de influência que permeou a promulgação das políticas de regulamentação da formação docente inicial ao longo dos anos. Na quarta seção desta pesquisa, traçamos um paralelo entre os textos oficiais que regulamentam a formação docente e a aprendizagem da docência com bebês e crianças bem pequenas. A quinta seção, consiste na análise dos modelos formativos presentes nos cursos de Pedagogia das Universidades participantes da pesquisa. Na sexta e última seção, apontamos os principais fatores presentes na formação inicial ofertada pelos cursos de Pedagogia, que contribuíram ou não para a futura docência com crianças de 0 a 3 anos.

2- Delineamento Metodológico

Ao pensarmos nos caminhos que pretendemos traçar quando nos propomos a realizar uma pesquisa no campo educacional, primeiramente devemos indagar sobre o que nos levou a buscá-la. As inquietações que motivam as pesquisas são fatores cruciais para que possamos compreender a sua proposição e posteriormente os seus resultados. Neste sentido, nos pautamos nos questionamentos acerca da abordagem e compreensão das questões relativas à docência com bebês e crianças bem pequenas nas políticas públicas de formação docente, em específico nas políticas de formação inicial, atentando para a necessidade desta formação oferecer subsídios para que as professoras sintam-se confiantes para exercer a docência com esta faixa etária, compreendendo e respeitando as suas especificidades.

Ao buscarmos atrelar a pesquisa acadêmica com a realidade a ser vivenciada nas salas de aula das creches do nosso país, encontramos nas pesquisas de cunho qualitativo uma ferramenta essencial para compreender toda a complexidade deste meio, uma vez que “o verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento” (Minayo, 2012, p.623).

A proposta de uma pesquisa no campo educacional requer nossa capacidade de compreender todos os contextos que a constituem, sejam eles macro ou micro contextos, em toda a sua complexidade e diversidade. Não podemos nos contentar apenas com a compreensão do que está explícito, necessitamos um olhar atento, uma escuta paciente e uma postura de respeito às diversidades, para podermos adentrar as questões que estão implícitas na realidade observável.

Contudo, devemos nos atentar para as condições de realização da pesquisa, assim como para os métodos necessários para a sua validação para que esta possa ser considerada produtora de conhecimento científico. Neste sentido, os dados de pesquisa precisam ser submetidos às etapas necessárias para a sua validação, atendo-se às especificidades que compreendem o processo científico, uma vez que este processo:

[...] exige a aplicação de um método específico e rigoroso, adaptado ao tipo de objecto estudado e destinado a garantir a validade dos resultados. Nessa demanda de objectividade, o desenvolvimento de uma ciência pressupõe sempre a referência à comunidade científica que permite o controlo intersubjectivo dos conhecimentos (Ela, 2012, p.13-14).

Uma pesquisa, para ser considerada como produtora de conhecimentos científicos, deve pautar-se pelas diretrizes da comunidade científica; deve seguir e respeitar os métodos específicos determinados pelas teorias e metodologias desenvolvidas, empregando os que condizem com seu objeto de estudo em todas as etapas que compreendem a pesquisa.

Nesta direção, pautando-nos em nosso problema de pesquisa, emerge o objetivo geral que consiste em:

- ❖ Investigar os modelos formativos para a docência na Educação Infantil de cinco Universidades Públicas brasileiras, indagando quanto à presença de especificidades para a educação de bebês e crianças bem pequenas (normalmente atendidas pelas creches na Educação Infantil).

Optamos por refletir sobre a formação docente inicial ofertada por cinco Universidades, em específico pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia, uma vez que este curso apresenta-se como o principal responsável pela atual formação profissional para a docência na Educação Infantil, bem como nos 5 primeiros anos do Ensino Fundamental no país (Brasil, 2006). Como forma de pautar esta reflexão, aprofundando as discussões sobre as políticas públicas educacionais, bem como de alcançar o objetivo geral, foram traçados os objetivos específicos, tendo como base os contextos de análise do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (Mainardes, 2006a, 2006b). Neste sentido, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Elencar quais as especificidades da formação docente para a docência com bebês e crianças bem pequenas, precisam ser abordadas pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras participantes da pesquisa;
- Compreender os cenários político e educacional que influenciaram a proposição dos textos oficiais que regulamentam a formação docente no país a partir de 2006, com ênfase na educação de bebês e crianças bem pequenas;
- Analisar os textos oficiais que regulamentam a formação docente no país, com destaque para a menção sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas;
- Verificar como os atuais cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras pesquisadas abarcam a docência com bebês e crianças bem pequenas em seus currículos;

- Apontar a contribuição cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras pesquisadas para a futura docência com bebês e crianças bem pequenas.

Desta maneira, necessitamos explicitar os caminhos que a presente pesquisa seguiu em sua trajetória, caminhos estes que nos possibilitaram a produção e análise dos dados para atingirmos os objetivos propostos. Ao definirmos nossa trajetória de pesquisa, nos centramos em três aspectos orientadores, como explicitado na figura abaixo:



Fluxograma 1 – Desenho Metodológico da Pesquisa
Fonte: elaboração da autora, 2022

2.1- Encaminhamentos Metodológicos

Atualmente compete aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a formação inicial para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em outras áreas cujos conhecimentos pedagógicos sejam necessários, como nos cursos de Educação Profissional ou no Ensino Médio, quando apresentam a modalidade Normal (Brasil, 2006). Embora a Educação Infantil seja contemplada nas DCNP (Brasil, 2006), que orientam os currículos dos cursos, precisamos compreender como estes abordam as especificidades para a docência com as diversas faixas etárias que compreendem esta primeira etapa de ensino, pois

não podemos considerar que a educação de bebês, de crianças bem pequenas e de crianças pequenas compreendam as mesmas especificidades.

Comumente as particularidades das crianças de 0 a 3 anos são subjugadas a partir das necessidades das crianças maiores, mesmo quando nos referimos a Educação Infantil; muito se fala na pré-escola e pouco se atenta para as especificidades da creche que vão além da função do cuidar. É possível observar este fator ao analisarmos os documentos oficiais, sejam eles federais, estaduais, municipais ou mesmo institucionais, nos quais as especificidades da educação de bebês e crianças bem pequenas ainda se mantêm invisíveis (Barbosa, 2010). Dentre os diversos exemplos desta distinção está a obrigatoriedade de matrícula nas escolas para as crianças a partir dos 4 anos (Brasil, 2009a), e a constatação da ausência de referências às necessidades e especificidades dos bebês nos projetos político-pedagógicos de centros e escolas de Educação Infantil (Barbosa, 2010).

Ao refletirmos sobre uma possível invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas na proposição das políticas educacionais, nos questionamos sobre o impacto que esta falta de visibilidade acarretará para a formação das profissionais que irão atuar com esta faixa etária. Neste sentido, nos voltamos para a análise dos modelos formativos presentes na formação docente inicial, buscando entender como estes compreendem e abordam a docência com bebês e crianças bem pequenas no decorrer dos seus cursos. Sendo assim, a presente pesquisa se propôs a investigar os modelos formativos, que compõem a formação docente inicial, com ênfase na docência de 0 a 3 anos nas Universidades Públicas Brasileiras.

Ao empreendermos esforços na análise dos modelos formativos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras, encontramos na Abordagem do Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006a, 2006b) um direcionamento para investigarmos de maneira criteriosa os diversos contextos que compreendem as políticas educacionais, uma vez que este ciclo compreende a análise desde os fatores responsáveis pela proposição das políticas até a investigação dos seus resultados e/ou efeitos na sociedade (Mainardes, 2006a).

Buscando concretizar os objetivos que norteiam este estudo, a pesquisa qualitativa torna-se a metodologia ideal para seu delineamento na qual é possível trabalharmos com diversos significados em um universo mais profundo entre as relações e os processos da produção e análise dos dados (Minayo, 2001).

Ao enfatizarmos a análise da relação entre os processos, nos apoiamos na Abordagem do Ciclo de Políticas como inspiração metodológica tanto para a produção dos dados quanto para sua análise. Sendo assim, cabe ressaltar que:

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-estruturalista crítica, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (Mainardes, 2006b p.95).

Inicialmente, os pesquisadores ingleses Ball e Bowe apontaram três contextos que delineavam a formulação das políticas públicas, sendo eles: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, após pesquisas e análises críticas desta primeira proposta do ciclo, os autores o expandiram, acrescentando o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, que possuem um forte vínculo com os contextos da prática e de influência, respectivamente. Eles ainda ressaltam que, embora esta abordagem consista em um ciclo, os contextos não apresentam linearidade ou sequência entre suas dimensões temporais, apesar de estarem inter-relacionados (Mainardes, 2006b). Contudo, para uma melhor explanação dos dados da pesquisa vamos manter uma certa linearidade na análise do Ciclo, entendendo que os mesmos se interpõem na sua realidade.

Ao apontarmos a Abordagem do Ciclo de Políticas como inspiração metodológica para esta pesquisa, nos apoiamos em seus contextos para permear todas as etapas da mesma, elucidando as características de cada contexto do ciclo de maneira mais detalhada ao longo da sua inserção no decorrer do texto. Contudo, cabe neste momento explicitar, mesmo que de modo breve, estas características que compreendem cada um dos contextos.

O primeiro contexto apresentado pelos autores é o contexto de influência, que normalmente pode ser definido como o início das políticas públicas, compreendendo o momento de disputa entre diversos grupos de interesse para exercerem influência, seja ela direta ou indireta, na proposição da política em questão. O próximo contexto, o contexto da produção de texto, compreende a transformação dos ideais apontados no contexto de influência em um texto oficial, que pode apresentar formatos distintos como leis e decretos ou mesmo pronunciamentos oficiais. O último contexto que compreende o ciclo original proposto pelos autores, é o contexto da prática, que consiste no espaço no qual as

consequências destes textos oficiais são vivenciadas; é neste contexto que os textos oficiais são interpretados pelos sujeitos que atuam na prática, que vivenciam e interpretam os textos oficiais em um ambiente real (Mainardes, 2006b).

Embora o contexto dos resultados (efeitos) tenha sido incorporado ao ciclo posteriormente, em 1994 por Ball (Mainardes, 2006b), ele nos possibilita refletirmos acerca dos impactos que as políticas públicas acarretam para a sociedade, chamando a atenção para seu papel na manutenção ou diminuição das desigualdades sociais; por isso, os pesquisadores consideram ser mais adequado afirmar que as políticas têm efeitos, ao invés de resultados. Já, o último contexto do ciclo, apresentado pelo pesquisador, consiste no contexto de estratégia política, que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2006b, p.99).

Buscando compreender a presença da formação docente para atuação com bebês e crianças bem pequenas nos modelos formativos das Universidades Públicas Brasileiras, direcionamos a pesquisa seguindo os contextos de análise propostos por Ball e Bowe e trazidos para o Brasil por Mainardes (2006a, 2006b), conforme explicita a figura abaixo:



Fluxograma 2 – Contextos do Ciclo de Políticas
Fonte: elaboração da autora, 2022

Ao nos apropriarmos da Abordagem do Ciclo de Políticas como inspiração metodológica para esta pesquisa, estamos nos desafiando a inter-relacionar os objetivos que direcionam este estudo com os contextos do ciclo, buscando trazer uma visão cíclica das políticas educacionais, como mostramos mais detalhadamente no quadro a seguir:

Abordagem do Ciclo de Políticas			
	Contextos do Ciclo de Políticas segundo Mainardes (2006a, 2006b).	Objetivos da Pesquisa	Procedimentos da Pesquisa
Contexto de Estratégia	Caracteriza-se por uma reflexão profunda sobre as desigualdades sociais que podem ser criadas ou reproduzidas pela política em questão. Utilizando-se de uma pesquisa crítica, para apontar possíveis estratégias para superação das mesmas.	Elencar quais as especificidades da formação docente para a docência com bebês e crianças bem pequenas precisam ser abordadas pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras.	Referencial teórico sobre a temática, articulado com a aplicação de questionário virtual com as discentes do último ano do curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, das Universidades participantes.
Contexto de Influência	Normalmente, corresponde ao início das políticas públicas e dos discursos políticos. Este contexto é palco para o embate de diversos grupos de interesse na tentativa de influenciar as especificidades e finalidades das políticas educacionais.	Compreender o cenário político e educacional que influenciaram a proposição dos textos oficiais que regulamentam a formação docente no país a partir de 2006, com ênfase na educação de bebês e crianças bem pequenas;	Análise das discussões sobre a formação docente para a Educação Infantil presentes em artigos e publicações acadêmicas, nos portais da ANPEd, ENDIPE e ANFOPE, nos relatórios e documentos oficiais tendo como início do recorte temporal a publicação das DCNP em 2006, bem como sua contextualização com o cenário político da época.

Contexto da Produção de Texto	É neste contexto que as políticas públicas passam a ser representadas pelos textos políticos em seus mais diversos formatos (textos legais, textos oficiais, pronunciamentos, comentários formais e informais, dentre outros). Estes textos são resultados das negociações e embates de diversos grupos que atuam na sua produção.	Analisar os textos oficiais que regulamentam a formação docente no país, com destaque para a menção sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas;	Análise da construção dos textos oficiais que regulamentam a formação docente a partir de 2006, presentes em artigos e publicações acadêmicas, nos portais da ANPED, ENDIPE e ANFOPE, nos relatórios e documentos oficiais.
Contexto da Prática	Os textos políticos estão sujeitos a interpretações e reinterpretações pelos profissionais que atuam no contexto da prática. As interpretações dos textos políticos ocorrem com base nas experiências, vivências e valores de cada sujeito, apresentando uma pluralidade de leituras.	Verificar como os atuais cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras participantes da pesquisa, abarcam a docência com bebês e crianças bem pequenas em seus currículos;	Leitura e análise dos Projetos Políticos e Currículos dos cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, participantes da pesquisa.
Contexto dos Resultados (Efeitos)	As interpretações dos textos políticos produzem efeitos e resultados diversos, podendo, inclusive, representar mudanças significativas no texto original da política pública. Neste sentido, se faz necessário a análise destes efeitos referente ao seu impacto e interação com a manutenção ou diminuição das desigualdades sociais existentes.	Apontar a contribuição dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras participantes da pesquisa, para a futura docência com bebês e crianças bem pequenas;	Aplicação de questionário virtual com as discentes do último ano do curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, das Universidades participantes.

Quadro 1 – Ciclos da Política – Correlação com a pesquisa

Fonte: elaboração da autora, 2022

Almejando os objetivos aqui propostos, vemos no estudo de caso o direcionamento ideal para conduzir a pesquisa, uma vez que ele pode ser compreendido como um dos tipos de estudo qualitativo mais abrangente, sendo representado:

[...] como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais com pessoas que possam ser objetos do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos” (Bogdan; Biklen, 1994, p.134).

A perspectiva do funil permite que o pesquisador, em sua fase inicial da pesquisa, e portanto na extremidade mais larga do funil, tenha uma visão mais ampla sobre seu objeto de estudo e o contexto que o permeia (sujeitos, local, questões éticas e metodológicas, referencial teórico, dentre outras), sendo necessário ir delimitando (afunilando) a pesquisa de acordo com seus objetivos tendo por base as informações e dados que vão sendo produzidos durante a sua trajetória. Desta maneira, priorizando o que Lüdke e André (1986) apontam como uma delimitação focalizada no problema de pesquisa, que resulta em uma produção de dados mais objetiva.

Após determinarmos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, demos início ao segundo aspecto do nosso desenho da pesquisa (p.19), que consiste na caracterização dos sujeitos e do local da pesquisa, bem como as questões éticas que permeiam esta relação.

2.2- Sujeitos e local da pesquisa

Esta pesquisa buscou apontar a diversidade do Ensino Público Superior do país. Sendo assim, iniciamos o levantamento das Universidades Públicas Brasileiras que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia na sua modalidade presencial, bem como buscamos compreender em quais regiões do país os mesmos encontram-se em oferta.

Nesta etapa inicial de compreensão dos sujeitos e do local da pesquisa, nos apoiamos nos dados do Censo da Educação Superior (Censo Superior) de 2019 e 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e nos relatórios de consulta pública do sistema de Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), os quais nos possibilitaram traçar um panorama geral sobre o atual cenário dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no país.

Ao olharmos para a realidade da Educação Superior no Brasil, os Censos da Educação Superior de 2019 e 2020 (Brasil, 2021, 2022b) nos apontam que das 203 Universidades em atuação no país, 68 são Federais, 40 Estaduais, 5 Municipais, e 90 pertencem à esfera privada, conforme ilustra o gráfico abaixo:

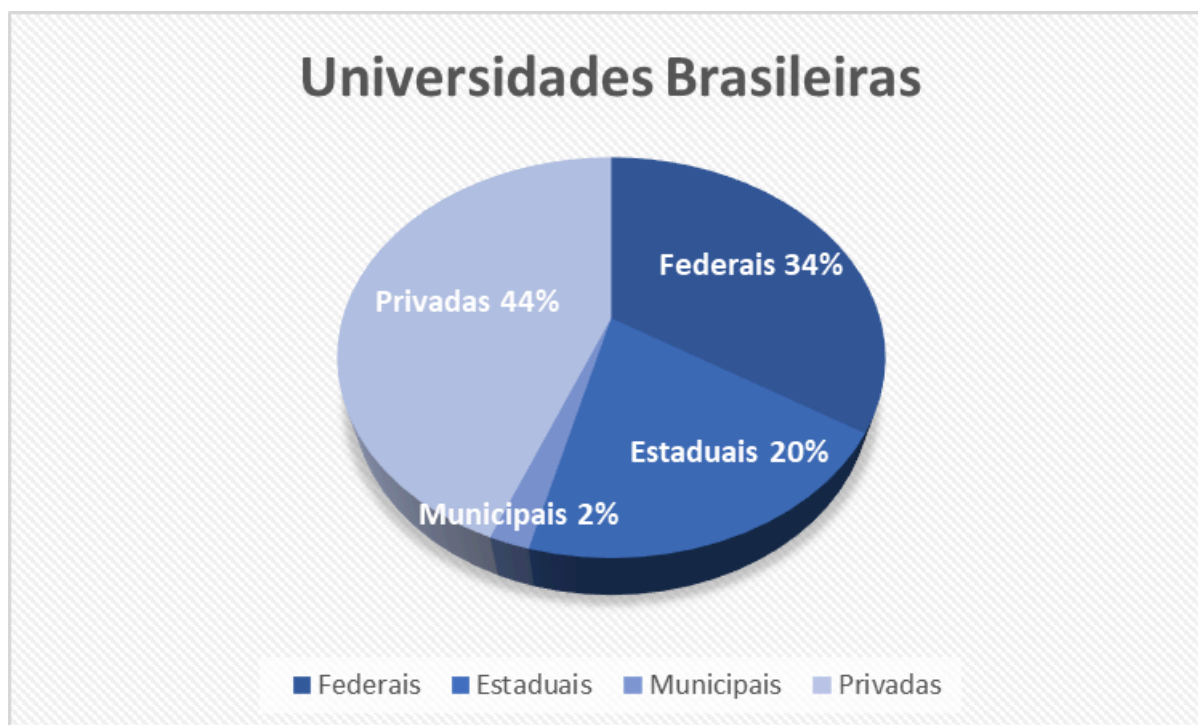


Gráfico 1 – Universidades Brasileiras

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (Brasil, 2021) e do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022b), 2023.

Os dados nos apontam uma proximidade entre a quantidade de Universidades mantidas pelo poder público e as Universidades Privadas, sendo que as Universidades Públicas superam em apenas 12% a quantidade de Universidades Privadas em nosso país. No entanto, apesar da representatividade no Ensino Superior ser muito próxima entre os dois tipos de gestão, esta pesquisa optou por concentrar seus estudos nas Universidades Públicas, reconhecendo seu papel na construção de uma nação democrática, que prioriza o desenvolvimento social e econômico do país, buscando a emancipação social (Ristoff, 2011).

Ao realizarmos uma pesquisa acadêmica devemos nos atentar para que esta busque atender as demandas da sociedade para que seus resultados contribuam, mesmo que em diferentes escalas, para a diminuição da desigualdade social, disseminando o conhecimento nas mais diversas áreas, sem se corromper pelo imediatismo que o mercado exige, como aponta Franklin Leopoldo e Silva (2001):

A que necessidades sociais responde o ensino superior privado? Certamente, àquelas que são filtradas pelo mercado. É esta correspondência imediatista à demanda que se reflete na organização empresarial das escolas particulares, e esta inserção direta no mercado constitui critério a que se submetem todos os aspectos da organização do ensino. [...] Boa parcela das acusações de arcaísmo, corporativismo e ineficiência feitas à universidade pública visa, na

verdade, ao distanciamento que ela, em grande parte, ainda mantém do mercado. E por não estar limitada pelas injunções do mercado é que a universidade pública pode cumprir o seu papel histórico e social de produção e disseminação do conhecimento, e também manter com a cultura uma relação intrínseca que se manifesta numa possibilidade de reflexão que foge aos moldes do compromisso imediatamente definido pelas pressões de demanda e de consumo (2001, p.299).

Ao nos concentrarmos nas possibilidades de reflexão e questionamentos relacionadas às pesquisas realizadas pelas Universidades Públicas, não estamos descartando totalmente as influências do mercado na sua estruturação, fator este que tem se tornado cada vez mais presente durante as últimas gestões do governo federal (a proposta do programa “Future-se” é um grande exemplo desta tendência à mercantilização da educação pelo governo Bolsonaro⁵), mas sim enfatizando a importância do papel social que estas Universidades possuíam, e ainda possuem na distribuição do conhecimento no país.

Delimitando um pouco mais a pesquisa, passamos a analisar os dados referentes ao curso de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas do país, uma vez que, segundo as DCNP, em seu Art. 2º, compete a esta graduação promover as possibilidades de atuação profissional relacionadas:

[...] à formação inicial para exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

Neste sentido, tendo os cursos de Licenciatura em Pedagogia como o principal responsável pela formação inicial para a docência na Educação Infantil, inclusive para a docência com bebês e crianças bem pequenas, se faz necessário compreender como os mesmos encontram-se distribuídos em nossas Universidades Públicas.

Ao analisarmos os cadastros dos cursos de Licenciatura em Pedagogia presenciais, presentes no relatório de consulta pública do sistema e-MEC, nos deparamos com sua presença em quase todas as instituições, como mostra o gráfico a seguir:

⁵ Para um maior aprofundamento sobre as proposições do governo federal e as críticas ao programa “Future-se”, sugiro a leitura de: DOS SANTOS MARTINS, R. FUTURE-SE E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. **Revista Serviço Social em Perspectiva**, [S. l.], v. 6, n. Especial, p. 483–493, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/view/5651>. Acesso em: 18 ago. 2022.

GIOLO, J. O FUTURE-SE SEM FUTURO. **REVISTA DIREITOS, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 261-350, 2020. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/9758>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SILVA, J. dos R., FARGONI, E. H. E. FUTURE-SE: O ULTIMATO NA UNIVERSIDADE ESTATAL BRASILEIRA. **Educação & Sociedade [online]**. 2020, v. 41 [Acessado 18 Agosto 2022] , e 239000.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.239000>. Acesso em: 18 ago. 2022.



Gráfico 2 – Cursos de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades Brasileiras

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (Brasil, 2021), do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022b) e nos dados do relatório de consulta pública do Sistema e-MEC (Brasil, 2022c), 2023.

Ao trazermos nosso olhar mais próximo da realidade nacional, optamos por dividir as Universidades que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial de acordo com as macrorregiões do país em que se encontram localizadas. A opção por nos concentrar exclusivamente nesta modalidade de ensino se deu, principalmente, devido ao fato de que as Universidades Públicas oferecem um número significativamente maior de vagas para a realização dos cursos na modalidade presencial em relação à modalidade a distância.⁶ Em 2020, o número de vagas para os cursos presenciais chegou a representar mais de 84% do total das vagas ofertadas pelas Universidades Públicas naquele ano (Brasil, 2022b).

Das 92 Universidades cadastradas pelo Sistema e-MEC em 2022 que ofertaram o curso no país, as regiões Nordeste e Sudeste concentram o maior número de instituições, enquanto a região Centro-Oeste é onde há menos instituições ofertando o curso, conforme mostra o gráfico abaixo:

⁶ Somente no ano de 2020 as Universidades Públicas, somando-se todos os cursos de graduação, ofereceram 727.265 vagas na modalidade presencial, e apenas 136.255 vagas na modalidade a distância (Brasil, 2022b).

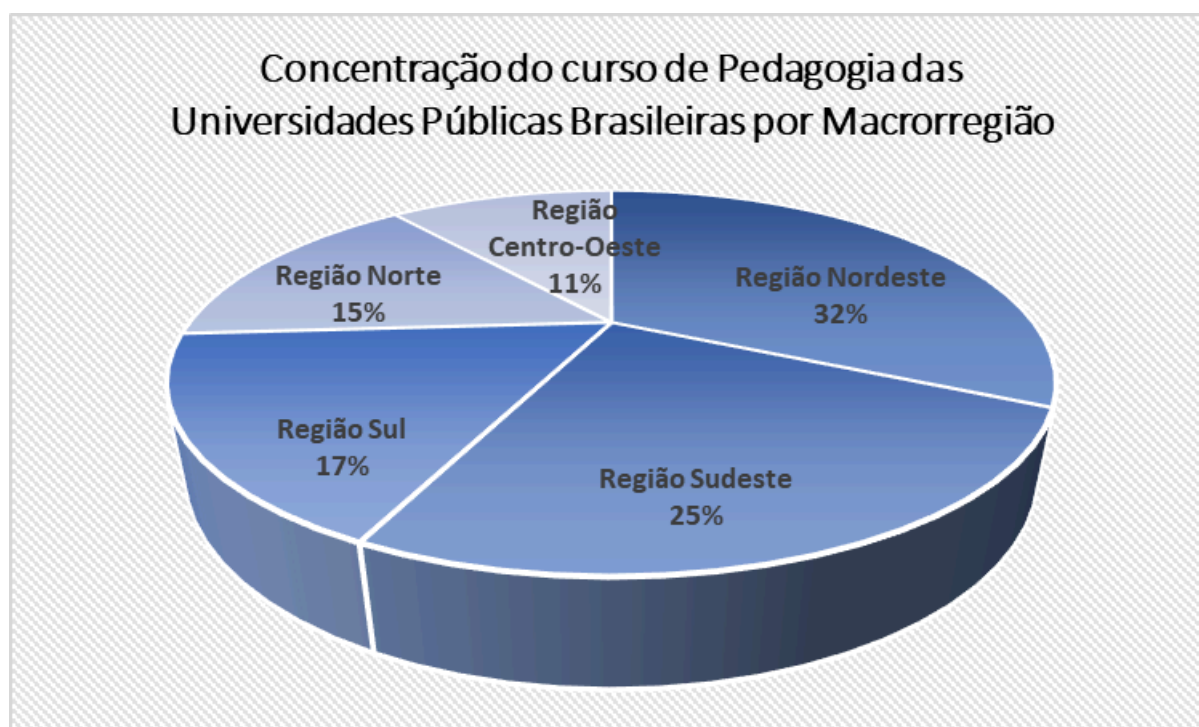


Gráfico 3 – Concentração do curso de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras por Macrorregião

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (Brasil, 2021), do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022b) e nos dados do relatório de consulta pública do Sistema e-MEC (Brasil, 2022c), 2023.

A seguir, apresentamos os quadros com as Universidades que ofertam o curso presencial de Licenciatura em Pedagogia divididas pelas macrorregiões. No quadro 2 destacamos o nome e a sigla de cada Universidade, o ano de criação do curso e o ano da matriz curricular vigente, de acordo com as informações disponíveis nos sites das instituições da região Nordeste:

Região Nordeste			
Universidade	Sigla	Grade Curricular (Disponível on-line)	Ano de Criação do Curso
Universidade Federal de Sergipe	UFS	2011	1967
Universidade Federal do Piauí	UFPI	2011	1975
Universidade Estadual de Santa Cruz	UESC	2013	1991
Universidade Estadual do Ceará	UECE	2018	1984
Universidade Estadual Vale do Acaraú	UVA	ND	1980
Universidade de Pernambuco	UPE	2019	1988
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	2019	1952
Universidade Estadual da Paraíba	UEPB	2016	1969
Universidade Estadual do Maranhão	UEMA	2013	1979
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	2010	1961
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	2019	1961

Universidade Federal da Bahia	UFBA	2012	1941
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	2006	1949
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	2007	1950
Universidade Federal do Ceará	UFC	ND	1961
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	2019	2005
Universidade Federal do Semi-Árido	UFERSA	2016	2014
Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	SD	1987
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	2014	1998
Universidade Regional do Cariri	URCA	2008	1987
Universidade Estadual do Piauí	UESPI	SD	1986
Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	2009	1980
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	2008	2006
Universidade Estadual de Alagoas	UNEAL	2017	1995
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	UNILAB	2016	2010
Universidade Federal do Cariri	UFCA	2018	2016
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão	UEMASUL	2019	2004
Universidade Federal do Delta da Paraíba	UFDPA	2012	1980
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	UERN	2008	1974

Quadro 2 – Identificação das Universidades Públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial - Macrorregião Nordeste.

Fonte: elaboração da autora com base nos dados disponíveis nos sites de cada Universidade, 2022

Nota: ND corresponde a “não disponível” e SD corresponde a “documento sem data”.

A seguir, no quadro 3 destacamos o nome e a sigla de cada Universidade, o ano de criação do curso e o ano da matriz curricular vigente, de acordo com as informações disponíveis nos sites das instituições da região Sudeste:

Região Sudeste			
Universidade	Sigla	Grade Curricular (Disponível on-line)	Ano de Criação do Curso
Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	2021	1979
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	2018	1971
Universidade Federal de Viçosa	UFV	2020	1978
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	2013	1964
Universidade Estadual de Campinas	Unicamp	2019	1974
Universidade de São Paulo	USP	2022	1939
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Unesp	2015	1958
Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	2010	1954
Universidade Estadual de Montes Claros	Unimontes	2020	1962
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	2018	1941
Universidade Federal Fluminense	UFF	2018	1947
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	2018	1968
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	2007	2007
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	2013	1943
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	2011	1971

Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	2015	1939
Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	2020	2005
Universidade Federal de Lavras	UFLA	2017	2005
Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL-MG	2019	2006
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	2018	2012
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	2008	1987
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	UENF	ND	1993
Universidade do Estado de Minas Gerais	UEMG	2016	1970

Quadro 3 – Identificação das Universidades Públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial - Macrorregião Sudeste.

Fonte: elaboração da autora com base nos dados disponíveis nos sites de cada Universidade, 2022

Nota: ND corresponde a “não disponível”.

Abaixo, no quadro 4, destacamos o nome e a sigla de cada Universidade, o ano de criação do curso e o ano da matriz curricular vigente, de acordo com as informações disponíveis nos sites das instituições da região Sul:

Região Sul			
Universidade	Sigla	Grade Curricular (Disponível on-line)	Ano de Criação do Curso
Universidade Estadual de Londrina	UEL	2019	1960
Universidade Federal do Rio Grande	FURG	2019	1960
Universidade Estadual de Maringá	UEM	2018	1973
Universidade Federal do Paraná	UFPR	2018	1939
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	2018	1936
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	2019	1984
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	2008	1960
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	2016	1972
Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	2014	1978
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	2011	1961
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UERGS	2021	2002
Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	2016	2006
Universidade Estadual do Norte do Paraná	UENP	2019	1966
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	2019	2010
Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	2018	1983
Universidade do Estado de Santa Catarina	Udesc	2018	1964

Quadro 4 – Identificação das Universidades Públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial - Macrorregião Sul.

Fonte: elaboração da autora com base nos dados disponíveis nos sites de cada Universidade, 2022

No quadro 5, destacamos o nome e a sigla de cada Universidade, o ano de criação do curso e o ano da matriz curricular vigente, de acordo com as informações disponíveis nos sites das instituições da região Norte:

Região Norte			
Universidade	Sigla	Grade Curricular (Disponível on-line)	Ano de Criação do Curso
Universidade Federal do Amazonas	UFAM	2019	1970
Universidade do Estado do Pará	UEPA	SD	1983
Universidade Federal do Acre	UFAC	ND	1971
Universidade Federal do Pará	UFPA	2012	1954
Universidade Federal Rural da Amazônia	UFRA	ND	2016
Universidade Federal de Roraima	UFRR	ND	1989
Universidade Estadual do Tocantins	UNITINS	SD	1991
Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	2009	1991
Universidade do Estado do Amazonas	UEA	2019	2007
Universidade Federal do Tocantins	UFT	2008	2004
Universidade Estadual de Roraima	UERR	2021	2006
Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	2015	1983
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA	2018	1987
Universidade Federal de Rondônia	UNIR	2018	1983

Quadro 5 – Identificação das Universidades Públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial - Macrorregião Norte.

Fonte: elaboração da autora com base nos dados disponíveis nos sites de cada Universidade, 2022

Nota: ND corresponde a “não disponível” e SD corresponde a “documento sem data”.

Por fim, o quadro 6 destaca o nome e a sigla de cada Universidade, o ano de criação do curso e o ano da matriz curricular vigente, de acordo com as informações disponíveis nos sites das instituições da região Centro-Oeste:

Região Centro Oeste			
Universidade	Sigla	Ano da Grade Curricular (Disponível on-line)	Ano de Criação do Curso
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	2008	1968
Universidade de Brasília	UNB	2018	1972
Universidade Estadual de Goiás	UEG	2015	1999
Universidade Federal de Goiás	UFG	2015	1969
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	2019	1980
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	UEMS	2016	2008
Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	2018	1974
Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	2018	1971
Universidade Federal do Catalão	UFCAT	2017	1988
Universidade Federal de Rondonópolis	UFR	2019	1976

Quadro 6 – Identificação das Universidades Públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial - Macrorregião Centro-Oeste.

Fonte: elaboração da autora com base nos dados disponíveis nos sites de cada Universidade, 2022

Como podemos constatar, o curso de Licenciatura em Pedagogia é oferecido por muitas Universidades Públicas. Sendo assim, devido ao grande número de cursos alvo da pesquisa (92) e, conseqüentemente, de turmas e estudantes matriculadas⁷ que cursam esta graduação, se fez necessário elencar critérios de participação da pesquisa, cabendo ressaltar que a escolha foi determinada de acordo com a disponibilidade de dados das instituições e a possibilidade de participação das discentes. Cabe ainda ressaltar que, a adesão foi voluntária, podendo a participante desistir a qualquer momento da pesquisa, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado às participantes da pesquisa.

Neste sentido, buscando compreender a diversidade das Universidades Públicas Brasileiras, optamos por selecionar uma Universidade de cada uma das 5 macrorregiões que dividem o país. O convite para participar da pesquisa foi inicialmente feito para a Universidade Pública que primeiro criou o curso em cada uma dessas macrorregiões. Ao almejarmos a participação da Universidade que conta com o curso mais antigo da sua macrorregião, nos pautamos na possibilidade destes cursos terem vivenciado a maioria das reformulações propostas para a Educação Superior ao longo dos anos e, especialmente, as alterações que instituíram as diretrizes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Em caso de recusa da Instituição, ou indisponibilidade de acesso às discentes que cursam o último ano da Licenciatura em Pedagogia, fizemos o convite para a Universidade com o segundo curso mais antigo da macrorregião, e assim sucessivamente até encontrarmos uma Universidade compatível com as necessidades da pesquisa que autorize a realização da mesma. Nesta etapa, apenas na macrorregião Centro-Oeste foi necessário recorrer à segunda Universidade com o curso mais antigo, pois na primeira instituição, Universidade Federal de Mato Grosso, a docência para a Educação Infantil deixou de fazer parte da matriz curricular do curso com a homologação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Seguindo, pois, os critérios de inclusão das instituições participantes na pesquisa, as cinco universidades com os cursos de Pedagogia mais antigos do país selecionadas são as seguintes:

⁷ Quando nos referirmos às discentes do curso de Pedagogia, neste texto, utilizaremos o termo no feminino, ou seja, as estudantes, as participantes, dentre outros, uma vez que 72,5% das pessoas matriculadas nos cursos de licenciatura no país se declaram do sexo feminino, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2021 (Brasil, 2023).

Universidades Participantes por Macrorregião	
Nordeste	Universidade Federal da Bahia - UFBA
Sudeste	Universidade de São Paulo - USP
Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Norte	Universidade Federal do Pará - UFPA
Centro-Oeste	Universidade Federal de Goiás - UFG

Quadro 7 – Universidades Participantes por Macrorregião

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Inicialmente, entramos em contato com as instituições através do endereço eletrônico (e-mail) informando-as da realização da pesquisa e apresentando os procedimentos necessários para a instituição autorizar a sua realização; e, desta maneira, solicitando o contato (virtual) com as estudantes do último ano da graduação em Pedagogia e a disponibilidade das mesmas poderem responder o questionário (formulário eletrônico). Sendo assim, a produção de dados só foi realizada após a emissão da carta de autorização de cada uma das Universidades participantes, que se fazia necessária para a submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil por meio da vinculação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bem como do parecer favorável à pesquisa⁸, emitido pelo CEP, cuja cópia foi enviada para cada instituição participante.

Cabe ressaltar que optamos por enviar o formulário eletrônico para as alunas que nos anos de 2023 e 2024, estavam cursando o último ano da graduação, uma vez que estas encontram-se na fase mais próxima da conclusão do curso, e portanto mais próximas de exercer a profissão docente. Outro fator que contribuiu para esta escolha foi a possibilidade das alunas terem concluído a maioria das disciplinas das matrizes curriculares do curso, e muitas inclusive já terem realizado o estágio na Educação Infantil. No entanto, a questão do estágio antes do último ano do curso varia de acordo com a matriz curricular do curso de cada Universidade.

Das 50 participantes da pesquisa⁹, 88% se declararam do sexo feminino. Quanto à faixa etária das graduandas participantes, tivemos a predominância de dois grupos etários,

⁸ Esta pesquisa foi submetida ao comitê de ética em 27 de junho de 2023, sendo aprovada pelo parecer consubstanciado do CEP número 6.197.155, CAAE: 70887923.3.0000.5504, em 24 de julho de 2023.

⁹ A tabela com o perfil das participantes da pesquisa dividida por Universidade, consta no Apêndice deste trabalho.

sendo que 38% das participantes possuem entre 20 a 25 anos e outras 40% das participantes com a faixa etária acima dos 30 anos, já o grupo etário entre 25 e 30 anos contou com a representação de apenas 22% das participantes. Quando indagadas sobre o exercício da docência com bebês e crianças bem pequenas enquanto cursam a Pedagogia, apenas 14% afirmaram já atuarem junto às crianças de 0 a 3 anos.

Com base nestas informações, iniciamos a terceira etapa do desenho metodológico da pesquisa (fig. p.19).

2.3- Procedimentos de produção e análise dos dados

Com a pesquisa exploratória da produção acadêmica sobre a formação docente inicial para a docência com bebês e crianças bem pequenas, e o mapeamento das Universidades Públicas Brasileiras responsáveis por esta formação, foi possível compreender em qual cenário realizaríamos esta pesquisa, e quais os procedimentos necessários para alcançar os objetivos propostos.

Desta maneira, a primeira etapa da produção de dados da pesquisa compreendeu um aprofundamento teórico acerca das especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas que necessitam ser abarcadas pela formação docente inicial, de modo que esta ofereça os subsídios necessários para que as docentes sintam-se seguras para exercer a docência com esta faixa etária. Optamos por começar a pesquisa apresentando as especificidades que permeiam a docência com esta faixa etária de modo a destacar a importância do papel docente nas creches, bem como o caráter único que envolve a educação e o cuidado das crianças de 0 a 3 anos em ambientes de educação coletiva, reforçando o papel educativo das creches enquanto instituição que compõem a primeira etapa da Educação Básica.

Seguimos a produção de dados da pesquisa, através de uma análise teórica e documental das discussões que influenciaram a proposição dos textos oficiais que norteiam a formação docente inicial, para atuação na Educação Infantil. Partindo das DCNP, publicadas no ano de 2006, seguimos a trajetória de publicação dos textos oficiais até as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCN), de 2015, buscando compreender o contexto em que emergiram estes textos oficiais, bem como os procedimentos para a produção de seus textos políticos.

Cabe ressaltar que, embora a produção dos dados de nossa pesquisa tenha ocorrido antes da implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e, portanto, ainda sob as orientações mais diretas das Diretrizes de 2015, não podemos deixar de mencioná-la, mesmo que brevemente, por tratar-se de um documento de caráter normativo que, ao ser implementado, trará grandes mudanças nas perspectivas da formação docente. A propósito, uma primeira mudança já foi detectada por esta pesquisa quando, ainda na sua etapa inicial, descartamos a participação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – a que tem o curso de Pedagogia mais antigo da região Centro-Oeste – exatamente por ter aceito e realizado a reformulação curricular no seu Projeto Pedagógico extinguindo a formação para a docência na Educação Infantil de sua proposta, seguindo as novas orientações da Resolução Nº 2/2019. Logo no Artigo 2º, em seu Parágrafo Único, o texto faz referência ao que, em nosso entendimento, foi a opção clara pela exclusão da etapa da Educação Infantil como base formativa do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Pedagogia – Licenciatura, da UFMT: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. Ou seja, o entendimento de que a BNCC valoriza mais as etapas do Ensino Fundamental do que a etapa da Educação Infantil. E isso, foi refletido e enfrentado como problemática ao longo desta pesquisa.

Para a compreensão das discussões e concepções que embasaram a construção destes textos oficiais, nos pautamos em artigos e produções acadêmicas sobre a temática, nos documentos e relatórios disponíveis no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)¹⁰, e nos relatórios oficiais disponíveis sobre os documentos em questão. Através da análise destes textos buscamos elucidar quais as concepções de formação docente inicial para atuação com bebês e crianças bem pequenas, estavam presentes no campo educacional na época da proposição e elaboração dos textos oficiais. Estes textos também contribuíram para a compreensão da linha cronológica das discussões que conduziram a produção dos textos dos documentos oficiais sobre a formação docente no país.

¹⁰ Optamos pela análise dos documentos e discussões realizadas por estas entidades em específico, dado ao seu histórico de envolvimento na proposição de políticas educacionais e a sua evidente relação com a área da pesquisa, além do seu amplo banco de dados disponível para consulta pública.

Com o intuito de aprofundar a compreensão e análise dos referidos textos oficiais, procuramos relacionar as concepções educacionais que permearam suas proposições com o cenário político nacional da época. Uma vez que, a compreensão de todo o contexto que permeia a elaboração de uma fonte documental a ser analisada em uma pesquisa é de extrema importância para a interpretação e explicação dos fatos e dados que compõem a mesma. Deste modo o pesquisador:

[...] não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e , sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos (Cellard, 2008, p.299-300).

Portanto, a compreensão do cenário político, cultural e social do país, das concepções teóricas e pesquisas desenvolvidas na área educacional, além das influências internacionais, que permearam a publicação das DCNP em 2006 (início do recorte temporal da pesquisa), nos aproximam do que Minayo (2012) definiu como os três verbos que abrangem o movimento da análise qualitativa: compreender, interpretar e dialetizar os dados da pesquisa buscando atingir os objetivos propostos.

Após analisarmos o percurso e o contexto que resultaram nos atuais documentos que guiam a formação docente no país, iniciamos a próxima etapa da produção de dados, a qual compreende a análise do contexto da prática na pesquisa. Esta etapa, consistiu na leitura e análise dos Projetos Pedagógicos, matrizes curriculares (e quando necessário das ementas das disciplinas) dos cursos de Pedagogia participantes da pesquisa, buscando compreender quais os modelos formativos que influenciam o curso, bem como a menção à especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas, apontando como as particularidades dessa faixa etária está sendo abordada na formação docente inicial das professoras.

Voltamos a salientar que a análise documental constitui uma parte de extrema importância para a produção de dados desta pesquisa, uma vez que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986, p.39).

Com esta próxima etapa da produção de dados da pesquisa procuramos visualizar os efeitos que as diferentes interpretações dos textos oficiais apresentam na realidade social. Portanto, buscamos uma aproximação com as alunas concluintes do curso de Pedagogia, e que poderão exercer a docência com bebês e crianças bem pequenas, se assim optarem.

Devido a abrangência nacional da pesquisa (com a representatividade de uma Universidade Pública de cada uma das cinco macrorregiões do país), optamos pela aplicação de um questionário virtual (formulário eletrônico disponibilizado em uma plataforma *online*) com as discentes do último ano do curso de graduação em Pedagogia das Universidades participantes. Este questionário teve o intuito de verificar junto às discentes se a sua formação docente inicial ofereceu subsídios para uma possível docência com bebês e crianças bem pequenas, tornando a sua inserção no mundo profissional mais tranquila e segura.

Ao optarmos pela utilização do questionário através de um formulário eletrônico como uma técnica para a produção de dados, estamos compreendendo o mesmo como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p.128).

Embora reconheçamos os pontos negativos desta técnica de produção de dados, como a exclusão de pessoas não letradas, a impossibilidade de auxiliar o participante em caso de dúvidas sobre as questões e o impedimento de compreender o contexto em que as respostas ocorreram (Gil, 1999), seus pontos positivos superam estas adversidades e abarcam as necessidades de dados desta pesquisa.

Contudo, no intuito de amenizar estas possíveis adversidades, nos atentamos ao público alvo do questionário e o tornamos acessível a todas as participantes. Como este foi disponibilizado apenas para estudantes de curso de graduação que estavam cursando a licenciatura em Pedagogia em uma das cinco Universidades Públicas participantes da pesquisa, o fato de ser necessário o domínio da linguagem escrita não consistiu em um empecilho para a resposta do mesmo. Os demais aspectos negativos puderam ser minimizados ao tomarmos cuidado com a elaboração das questões que compõem o questionário, tornando-as claras e de fácil compreensão, sujeitando-as a leituras críticas por pessoas neutras, e realizando as correções e alterações antes do envio para as participantes oficiais da pesquisa.

Ao optarmos pela utilização de um formulário eletrônico para a produção de dados da pesquisa, foi preciso nos atentar às normas e ao rigor acadêmico da pesquisa de forma a respeitar a produção de conhecimentos científicos. Neste sentido, as participantes da pesquisa só tiveram acesso ao formulário eletrônico após a aceitação do TCLE (aprovado pelo comitê de ética), disponibilizado através de um link junto ao formulário eletrônico. Neste termo, as participantes foram informadas sobre todos os objetivos da pesquisa, sobre o que consiste a sua participação, a garantia de sigilo, os possíveis riscos e contribuições, a maneira que ocorrerá o armazenamento dos dados e as possibilidades de divulgação dos resultados da pesquisa, além de contar com informações sobre como armazenar o próprio termo.

O principal ponto positivo da escolha desta técnica consiste no fato de podermos apresentar a diversidade nacional (envolvendo participantes das cinco macrorregiões do Brasil), sem gerar um grande ônus para a pesquisa, o que inviabilizaria a realização da mesma. A utilização da internet como ferramenta para a produção de dados tem melhorado e agilizado o processo da pesquisa, contribuindo para que o pesquisador possa ter um acesso mais rápido às informações, além de permitir um contato preciso com as participantes quando necessário (Faleiros *et al.*, 2016).

Com estas etapas e procedimentos de produção e análise de dados, buscamos encontrar as respostas para os objetivos que nos propomos, uma vez que:

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora (Minayo, 2012, p.622).

Ao empreendermos uma pesquisa qualitativa, devemos estar abertos às inúmeras possibilidades de interpretação e interação, estarmos propensos ao que Gunther (2006) denomina de mosaico metodológico, no qual os métodos e as técnicas precisam se adequar ao novo, seja ele ideias, perguntas ou dados, consistindo em uma diversidade de peças do mesmo mosaico. Neste sentido, esta pesquisa mostrou-se aberta ao novo, sendo favorável a alterar, mesclar ou adequar seus procedimentos metodológicos no decorrer do percurso, sempre buscando atingir os objetivos propostos, uma vez que são eles que determinaram a sua trajetória.

3 - As Especificidades da Docência com Bebês e Crianças Bem Pequenas - pensando estratégias para a formação docente

Ao optarmos pela abordagem do Ciclo de Políticas, proposta pelos pesquisadores Stephen Ball e Richard Bowe (Mainardes, 2006b), como inspiração metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa, nos conscientizamos da importância de compreendermos as políticas educacionais nas suas diversas arenas de atuação e contextos em que ocorre para, assim, entendermos os efeitos reais dessas políticas na sociedade. Esta abordagem pode ser considerada uma contribuição para as pesquisas de políticas educacionais, uma vez que inspira “uma análise que contempla o espaço escolar e o social como espaços de produção de sentidos sobre as políticas, de criação e recriação das políticas oficiais, e não apenas como espaços de implementação de políticas” (Mainardes; Gandin, 2013, p.150).

Contudo é necessário apontar que, analisar as políticas educacionais, compreendendo as escolas como espaços de produção de sentidos sobre estas políticas, é uma tarefa complexa, pois:

[...] a escola não é nenhuma entidade simples nem coerente. [...]. As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. [...]. As escolas são também diferentes lugares em diferentes épocas do ano, ou do dia, ou em partes do semestre - mais ou menos carregadas ou relaxadas. As escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto - perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais - bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política. (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 201).

O Ciclo de Políticas original proposto pelos pesquisadores compreendia apenas três contextos sendo eles: de influência; da produção de texto; e da prática; no entanto, após diversas críticas e um aprofundamento na pesquisa, Ball optou por acrescentar mais dois contextos ao Ciclo, sendo eles: dos resultados e/ou efeitos; e de estratégia política (Mainardes, 2006a). De acordo com o Ball, estes dois contextos que foram acrescentados apresentam fortes relações com dois contextos propostos originalmente, sendo que o contexto dos resultados e/ou efeitos se relaciona diretamente com o contexto da prática, enquanto o contexto de estratégia política, “na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (Mainardes; Marcondes, 2009, p.306).

Cabe destacar que o Ciclo de Políticas não ocorre de maneira linear, não há contextos específicos que determinam o início ou o fim da análise política, ou mesmo uma sequência a ser seguida, uma vez que as políticas mesmo podendo ser compreendidas de maneira cíclicas, muitas vezes tem seus contextos intercalados e inter-relacionados, que se interpõem no decorrer do tempo (Mainardes, 2006b). Sendo assim, dada a proximidade entre o contexto de influência e o contexto de estratégia política, esta pesquisa optou por iniciar sua análise com o contexto de estratégia política, uma vez que esta análise nos possibilita apontarmos as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas e as possibilidades de formação docente inicial para atuação com esta faixa etária, nos levando a pensar sobre as políticas voltadas para esta área educacional.

De acordo com os estudiosos dessa abordagem, o contexto de estratégia política:

[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994a), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas (Mainardes, 2006a, p.55).

É neste contexto que podemos pensar sobre as políticas pesquisadas, que podemos compreender e buscar elucidar quais as alternativas de mudança necessárias para que a política em questão não reproduza valores de desigualdade social e manutenção de interesses puramente capitalistas. Podemos analisar, refletir e pensar em estratégias que possam contribuir, seja de maneira mais genérica ou de forma específica para a solução dos problemas enfrentados ou perpetuados pelas políticas educacionais, mas sobretudo, “o aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica” (Mainardes, 2006a, p.60 - grifo nosso).

Nesse sentido, buscamos nesta seção, por meio da análise do contexto de estratégia política, trazer para o debate acadêmico a docência com bebês e crianças bem pequenas e a necessidade da mesma estar presente nas políticas de formação docente inicial. As especificidades da docência com esta faixa etária, precisam ser abordadas pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia de maneira que a docência com bebês e crianças bem pequenas possa ser compreendida como ação docente e desempenhada com qualidade, distanciando-se da concepção unicamente assistencialista que permeou a origem da educação das crianças de 0 a 3 anos em espaços coletivos.

3.1 Bebês e Crianças Bem Pequenas

Para iniciarmos a reflexão acerca de bebês e crianças bem pequenas cabe destacar alguns pontos específicos e conceituais desta pesquisa. Optamos por nos referirmos a bebês e crianças bem pequenas conjuntamente, primeiramente, por se tratar de um grupo de crianças com idade entre 0 e 3 anos, que comumente frequentam as mesmas escolas de Educação Infantil, usualmente, denominadas creches no nosso sistema de ensino. A opção de considerá-las como um grupo se deve ao fato de que, normalmente, a docência exercida com esta faixa etária nas creches pode ser desempenhada pelas mesmas profissionais, podendo estas docentes lecionar ora com as turmas de bebês e ora com as turmas das crianças bem pequenas. Sendo assim, essa abordagem se torna compatível com a questão central da pesquisa, que tem como uma das principais diretrizes da pesquisa a questão da formação inicial para a docência com essas crianças desta faixa etária em específico.

Ao longo do tempo várias terminologias foram utilizadas para se referir às crianças de 0 a 3 anos, sendo elas bebês, crianças pequeninhas, crianças bem pequenas, primeira infância, primeiríssima infância, dentre tantas outras. Atualmente, a terminologia bebês e crianças bem pequenas está presente na BNCC e, apesar de mantermos inúmeras ressalvas quanto a este documento, não podemos desconsiderar seu caráter oficial nas orientações curriculares da educação brasileira. Portanto, assim como diversas pesquisadoras da área¹¹, adotamos sua terminologia nesta pesquisa utilizando “bebês e crianças bem pequenas” ao nos referirmos ao grupo de crianças (crianças de 0 a 3 anos) que normalmente frequentam o mesmo espaço de educação coletivo, dentre os quais as creches públicas se destacam dada a sua abrangência no cenário da educação nacional.

A BNCC traz uma divisão cronológica de acordo com a data de nascimento das crianças que frequentam a Educação Infantil, sendo utilizada a denominação bebês para crianças com a idade entre 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas para crianças com 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses, finalizando com as crianças pequenas com idade de 4 anos a 5 anos e 11 meses (Brasil, 2018).

Essa divisão cronológica realizada pelo documento federal nos leva a um segundo ponto considerado nesta pesquisa, na opção pela terminologia de bebês e crianças bem pequenas conjuntamente. De acordo com as autoras Carolina Machado Castelli e Ana

¹¹ Angela Scalabrin Coutinho; Maria Carmem Silveira Barbosa; Sandra Richter; Maria Malta Campos, dentre outras.

Cristina Coll Delgado (2017), podemos compreender as crianças de 0 a 3 anos que frequentam as creches brasileiras como um grupo de pessoas com pouquíssima idade e que compartilham diversas características culturais, como por exemplo as brincadeiras e interações com a sociedade, não sendo possível classificá-las entre bebês e crianças bem pequenas através de uma rígida delimitação etária. Assim, concordamos com o entendimento de que não podemos afirmar que uma criança deixa de ser bebê assim que completa 1 ano e 7 meses, pois não podemos vincular a condição de bebê ou de criança bem pequena apenas pela idade que possuem, sendo que:

Não há uma data para se deixar de ser um bebê, assim como não há um ritual específico de passagem da condição de bebê para a condição de criança. O que existem são processos de individuação que ocorrem por meio das inúmeras redes que os bebês constroem com os seres humanos e não humanos (atores e actantes) ao seu redor. Processos que fazem da diferença, identidade (Tebet; Abramowicz, 2014, p.56).

As condições de ser bebês e crianças bem pequenas vão se constituindo na sua relação com os sujeitos e com o mundo que as cercam, na sua integração na sociedade, na sua exploração dos objetos e contextos, na sua inserção e produção de culturas. Não podemos afirmar o exato momento em que a criança deixa de ser bebê e passa a ser considerada uma criança bem pequena e posteriormente uma criança pequena. Portanto, nesta pesquisa, não iremos nos ater a uma delimitação etária entre bebês e crianças bem pequenas, mas sim ao grupo de crianças que ocupa o mesmo espaço de educação coletivo, no caso, as creches brasileiras¹².

Assim como as terminologias para bebês e crianças bem pequenas foram se alterando no decorrer dos anos, a concepção acerca das suas características, habilidades e competências, também sofreram alterações conforme a sociedade se transformava e as pesquisas na área recebiam incentivos.

Há poucas décadas, a criança, no primeiro ano de vida, era considerada um ser imaturo. Pelo fato de não andar, não correr, não falar, pensava-se que ela não sabia outras coisas. Fazia-se uma generalização inadequada, pois se estendia essa incompletude para todos os outros processos! Enfatizava-se também a comunicação linguística sobre a não-verbal, a cognição sobre o afeto, e se estudava a criança sozinha, em situações de exames, seguindo-se parâmetros de escalas de avaliação (Pedrosa, 2009. p.17).

As crianças eram analisadas pelas suas “faltas” e não pelas suas potencialidades;

¹² Atualmente, as creches apresentam um papel central na educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos de idade quando nos referimos aos espaços de educação coletivos, contudo não podemos deixar de considerar que muitas das crianças desta faixa etária encontram-se fora do sistema de ensino por falta de vagas nestas instituições.

buscava-se evidenciar características de incompletude, como por exemplo que nessa idade elas ainda não andam, sem observar que através das suas interações com as pessoas e os objetos ocorria o desenvolvimento dos seus movimentos, da sua exploração e da sua curiosidade, apontavam para a “falta de comunicação”, mas a linguagem falada nunca foi a principal comunicação de bebês e crianças bem pequenas, apagava-se a linguagem dos gestos e dos afetos. Consideravam-nas como seres incompletos por não compreender as suas especificidades, analisavam o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos pela perspectiva adultocêntrica¹³, pois:

Na maior parte das sociedades ocidentais contemporâneas o modelo social vigente é o do adulto, priorizando o seu modo de ser, caracterizado por uma certa racionalidade, inteligência, percepção e conduta. A partir desse modelo, as crianças e, sobretudo os bebês não podem ser compreendidos senão como representantes da incompletude, de uma fase rápida e passageira, de uma irracionalidade, erro. Contudo, devemos pensá-los como simulacros, pois não se enquadram no modelo adulto e em nenhum outro (Tebet; Abramowicz, 2021, p.380).

Para além do modelo de incompletude, bebês e crianças bem pequenas, antes do século XVII chegaram a ser amplamente desconsideradas quanto a sua existência e participação na sociedade, sendo marcadas pela não-fala, não-razão, não-trabalho, e pelo seu não-lugar na sociedade (Sarmiento, 2005). Devido a ausência de saneamento básico e de procedimentos médicos adequados eram altas as taxas de mortalidade das crianças dessa faixa etária, o que por sua vez, “provocava uma falta de apego, já que muitas crianças morriam antes mesmo de completar um ano de idade” (Schmitt, 2008, p.20).

Essa falta de apego das famílias com as crianças desde o seu nascimento, era comum, no Brasil dos séculos XVII e XVIII. Nesta época, era preferível que as crianças das camadas mais abastadas da sociedade, ficassem aos cuidados das amas de leite, do dia do seu nascimento até os 6 anos de idade, convivendo com suas famílias após passado esse período considerado de maior risco para sua sobrevivência. Já no final do século XIX e no início do século XX, os cuidados das amas de leite passaram a ser rejeitados por estas mesmas famílias, sendo esta prática atrelada a um discurso que inferiorizava e culpabilizava as amas de leite pela mortalidade infantil, acusando-as de não poderem nutrir as crianças adequadamente, além de possivelmente transmitirem doenças e até mesmo valores morais inaceitáveis (Castelli; Delgado, 2017).

¹³ A ideia da visão adultocêntrica foi trazida para o Brasil pelos estudos de Fúlvia Rosenberg (1976), os quais apontam para uma suposta superioridade dos adultos, afirmada pelos próprios adultos, sobre as demais idades e gerações.

Apesar das famílias passarem a demonstrar uma certa preocupação com o cuidado e o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas, mesmo que através de discursos preconceituosos e racistas, esta:

[...] preocupação com as crianças não surgiu por benevolência, mas por razões atreladas à estrutura social e à política, oriundas de uma necessidade de preservação da população e da produção de mão-de-obra para o novo sistema produtivo, para a guerra e pelo interesse de formar futuros homens guiados sobretudo, pelos preceitos iluministas da racionalidade (Schmitt, 2008, p.20).

Não havia um real interesse no desenvolvimento e potencialidades de bebês e crianças pequenas, a sociedade apenas passou a compreender que elas poderiam ser moldadas de acordo com os interesses e preceitos que vigoravam na época, além de se tornarem, futuramente, mão de obra acessível e barata, essenciais para o aumento da produção econômica, e mesmo para lutar pelo país em caso de conflitos e guerras. Contudo, essa nova visão das crianças, ampliou o interesse da comunidade sobre as mesmas, sendo então, desenvolvidos vários estudos sobre as crianças, principalmente nas áreas da Medicina, Psicologia e Sociologia.

Na Medicina surgem especialidades como a Pediatria, Obstetrícia e a Puericultura, cuja ênfase estava em pensar na saúde das crianças desde sua fase gestacional. Os estudos da época se voltavam para o incentivo de práticas higienistas, cuidados alimentares e de amamentação como formas de prevenção de doenças, e conseqüentemente, de redução da mortalidade infantil. Contudo, dentro destes discursos higienistas, nos deparamos com discursos racistas e elitistas, que condenavam a ignorância e a falta de higiene, atrelando-as às camadas populares da sociedade (Schmitt, 2008). Mesmo que os estudos da medicina estivessem voltados para as crianças de 0 a 3 anos, o maior interesse dos mesmos estava na redução da mortalidade infantil e na construção de valores e ideais defendidos na época, não se buscava compreender bebês e crianças bem pequenas dentro das suas potencialidades e culturas.

Já no século XX, a área da Psicologia trouxe subsídios para pensarmos sobre as crianças. Dentre os autores da época podemos destacar os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon¹⁴, que atribuíram uma grande importância para os primeiros anos de desenvolvimento

¹⁴ Apesar de reconhecermos a importância das obras destes autores para os estudos na área da educação, o foco da pesquisa não está na análise aprofundada das mesmas, buscamos apenas apontar suas contribuições sobre as concepções de bebês e crianças bem pequenas. Para um aprofundamento sobre o tema sugere-se a leitura das obras:

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

das crianças, tornando-se uma referência imprescindível para refletirmos no que concerne a educação e desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas.

Jean Piaget (1986) apresenta em suas obras um forte contexto biológico (dada a sua própria constituição enquanto pesquisador), considerando o ser humano como um sujeito integral que se desenvolve em múltiplos aspectos no decorrer da sua trajetória de vida. Sendo assim, suas obras destacam os diversos estágios de desenvolvimento que compreendem a vida humana, iniciando-se pelo estágio sensório-motor que compreende a faixa etária de bebês e crianças bem pequenas. Nesse estágio, as crianças passam a ser compreendidas como seres ativos e complexos, que buscam através das suas interações com os objetos compreender a si mesmas e o mundo que as cerca.

Mesmo não considerando bebês e crianças bem pequenas como seres passivos e desamparados, Piaget aponta que esse estágio de desenvolvimento inicial (sensório-motor) pode ser considerado o mais primitivo dentre os estágios de desenvolvimento humano, mesmo que nele ocorram diversas transformações; o autor, “considera abusivo falar em real socialização da inteligência. Essa é essencialmente individual, pouco ou nada devendo às trocas sociais” (La Taille, 2019, p.16).

A teoria piagetiana nos permite compreender que as crianças demonstram inteligência e desenvolvimento cognitivo desde suas primeiras ações com o mundo, mesmo que para o autor, estas ocorram sem trocas sociais. Os reflexos de bebês e crianças bem pequenas não podem ser compreendidos como ações puramente mecânicas, mas que se “manifestam desde o começo uma atividade verdadeira que atesta, precisamente, a existência de uma assimilação senso-motora precoce.” (Piaget, 1986, p. 16).

Enquanto as teorias de Piaget focam no desenvolvimento biológico de bebês e crianças bem pequenas, os estudos de Vygotsky trazem para a discussão acadêmica os aspectos sociais que envolvem o seu desenvolvimento. Por volta da década de 1930, Vygotsky (1996) levanta em seus estudos a possibilidade da criança se constituir como um ser social desde o seu nascimento. Ressalta que seu desenvolvimento ocorre através das relações que ela estabelece e do meio social no qual está inserida, sendo tanto as condições quanto as estruturas sociais, fatores determinantes para o desenvolvimento de bebês e crianças bem

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escolhidas** vol. IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. Manuscritos de 1929. **Educação & Sociedade**. (Tradução brasileira do Russo A. A. Puzirei) Cedes, 2000, 71; p. 21-44.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.30-41.

pequenas.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano pode ser compreendido como:

[...] um processo que ocorre pela apropriação dos instrumentos culturalmente criados por mediações na relação social . Assim, o outro, seja adulto ou criança, tem um papel fundamental na constituição do ser humano, numa ação ativa na interação social, determinada pelas condições sociais e históricas em que estão imersos (Schmitt, 2008, p.22 - grifo nosso).

Nesse sentido, bebês e crianças bem pequenas deixam de ser compreendidas apenas como seres biológicos, mas também como seres altamente sociais, pois desde seu nascimento estão “em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também mediam a sua relação com o mundo” (Rego, 2014, p. 59). É através do estabelecimento de relações sociais que bebês e crianças bem pequenas, se apropriam da cultura produzida historicamente pela humanidade ao mesmo tempo em que produz sua própria cultura. Vygotsky ainda ressalta que, neste contexto de interação social, “a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (Oliveira, 2019, p. 38).

Ainda dentro das contribuições da Psicologia para compreendermos as diversas concepções de bebês e crianças bem pequenas, os estudos de Wallon nos ajudam a pensar sobre a importância das emoções no desenvolvimento humano. Assim como Vygotsky, Wallon também atribui grande importância às interações sociais e à apropriação da cultura para o desenvolvimento humano; contudo o autor traz para o centro da pesquisa a dimensão afetiva do desenvolvimento humano, sendo que esta se inicia “num período que ele denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano da vida” (Dantas, 2019, p.102).

Para Wallon, as emoções de bebês e crianças bem pequenas podem ser compreendidas:

[...] como o instrumento de sobrevivência típico da espécie humana, que se caracteriza pela escassez da prole e pelo prolongado período de dependência. Se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, no sentido do atendimento das suas necessidades, o bebê humano pereceria. Não é por acaso que seu choro atua de forma tão intensa sobre a mãe – é essa a função biológica que dá origem a um dos traços característicos da expressão emocional: sua alta contagiosidade, seu poder epidêmico. É nesse sentido que Wallon a considera fundamentalmente social: ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie (Dantas, 2019, p.102).

Nessa perspectiva, bebês e crianças bem pequenas são seres sociais, que interagem com o outro de acordo com suas necessidades, iniciando com a expressão das suas emoções relacionadas, principalmente, a questões de sobrevivência e conforto, para depois manifestar sentimentos e atividades intelectuais mais complexas (Wallon, 2003).

Os estudos da Psicologia do século XX foram de extrema importância para se pensar novas concepções de bebês e crianças bem pequenas para que deixássemos de compreendê-las como seres passivos, primitivos e individuais. Além da grande contribuição da área da Psicologia, este século também foi marcado pelo surgimento da Sociologia da Infância, que anteriormente a esse período tomava “a infância como período propício para a formação do futuro homem” (Schmitt, 2008, p.23), tendo como foco a concepção das crianças como sujeitos que se constituirão no futuro, como uma fase preparatória, um vir a ser.

Os estudos que permeiam a Sociologia da Infância trazem para a discussão os conceitos de infância e criança, contudo, estes estudos podem ser considerados bem recentes na nossa sociedade, passando a constituir um novo campo de estudos dentro da própria Sociologia. Neste sentido, a Sociologia da Infância:

[...] propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psychologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (Sarmiento, 2005, p. 363).

É através dos estudos voltados para a compreensão dos conceitos de infância e criança que uma nova ideia sobre os mesmos é perpetuada. Indo além dos aspectos biológicos e psicológicos, passando a compreender as crianças não como um grupo isolado dentro da sociedade, mas considerando a infância como uma construção social que tem nas crianças seus atores sociais, sujeitos das suas próprias relações, produtoras das suas próprias culturas, enfatizando sua compreensão numa perspectiva social. Contudo, apesar dos grandes avanços do campo da Sociologia da Infância, as autoras Gabriela Guarnieri de Campos Tebet e Anete Abramowicz (2014), destacam um fato importantíssimo relacionado a bebês e crianças bem pequenas, ao apontar o papel secundário ocupado por estes nos estudos do campo. Segundo

as autoras:

Ao longo das últimas décadas, novos olhares se voltaram para as crianças, vistas não mais como seres meramente biológicos ou como um modelo ideal e abstrato de criança, mas como sujeitos sociais marcados pela pluralidade de contextos sociais, étnico-raciais culturais e históricos que as constituem. Observamos um avanço das teorias sociológicas em relação às crianças e ao conceito de infância em especial naquilo que significou o abandono de uma concepção universal e de desenvolvimento de criança; todavia, os bebês continuam ocupando apenas uma condição marginal em tais teorias (Tebet; Abramowicz, 2014, p.45 - grifo nosso).

Apesar da grande contribuição dos estudos da Sociologia da Infância, no intuito de compreendermos os conceitos de infância e criança por uma perspectiva social, as concepções acerca de bebês e crianças bem pequenas ainda encontram-se marginalizadas. Deste modo, podemos inferir que, as crianças de 0 a 3 anos estão invisíveis nos estudos sociológicos, assim como estão invisíveis nas políticas educacionais, na formação docente, na atuação pedagógica, e em tantos outros campos e arenas da nossa sociedade, inclusive nas escolas de Educação Infantil.

A própria inclusão de bebês e crianças bem pequenas nas produções acadêmicas da área da Educação Infantil é um fato bem recente. Diversos autores e autoras como: Eloisa Rocha (2008); Isabel Silva, Iza Luz, Luciano Faria Filho (2010); Márcia Buss-Simão, Eloisa Rocha, Fernanda Gonçalves (2015), apontam que além de recente, esses estudos envolvendo as crianças de 0 a 3 anos, e mesmo as creches, são incipientes, sendo um tema pouco abordado pelo campo educacional, mesmo com um aumento gradativo das pesquisas com essa temática ao longo dos anos.

Essa falta de representatividade de bebês e crianças bem pequenas se tornou evidente durante a pesquisa exploratória realizada na fase inicial desta pesquisa. Ao buscarmos produções e publicações que envolviam a docência e as crianças desta faixa etária, nos deparamos com poucos estudos que abordavam a formação docente inicial para atuação junto às crianças de 0 a 3 anos. Contudo, foi comum nos depararmos com muitos estudos sobre bebês e crianças bem pequenas associados à área da saúde, cujo principal enfoque estava nos cuidados pediátricos, educação hospitalar ou mesmo no desenvolvimento psicológico destas crianças.

Embora ainda se trate de um campo em construção, os estudos dedicados à compreensão de bebês e crianças bem pequenas na perspectiva educacional também estão contribuindo para pensarmos uma nova concepção das crianças de 0 a 3 anos. Os trabalhos

produzidos na atualidade buscam romper totalmente com a compreensão de que as crianças desta faixa etária são seres passivos, primitivos, cuja educação deve ser pensada no intuito de suprir as suas faltas, cujas práticas pedagógicas devem se ater aos aspectos do cuidado. Ao contrário destes ideais que permearam a educação nas creches desde sua origem, os estudos atuais tendem a corroborar a ideia das crianças como:

[...] ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. Isso provavelmente explica por que as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e também por que são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade, como atos de amor. Elas não apenas desejam receber, mas também querem oferecer. Isso forma a base de sua capacidade de experienciar o crescimento autêntico (Rinaldi, 2018, p.108 - grifo nosso).

A criança já nasce inserida num contexto social, estabelecendo relações, sendo um ser naturalmente comunicativo, interagindo com as pessoas e compreendendo o mundo que a cerca a partir de uma nova perspectiva, tendo seu próprio olhar sobre essa realidade. Nesse sentido, se faz necessário que as escolas de Educação Infantil abarquem a condição única de bebês e crianças bem pequenas enquanto sujeitos, compreendendo e respeitando, mas também estimulando a sua curiosidade e as suas linguagens, garantindo seu direito de se desenvolver, interagir e brincar nos espaços de educação coletiva. Precisamos garantir que as crianças de 0 a 3 anos possam exercer o protagonismo nas suas vidas, nos ensinando (quando nos permitimos observar, olhar e ouvir), “sobre como descobrem o mundo, inventam as relações e se reconhecem nos desafios e nas conquistas diárias” (Moruzzi; Alonso, 2020, p.655).

Reconhecer as potencialidades de bebês e crianças bem pequenas vai além de um fator essencial para uma educação de qualidade; se traduz em uma ação de justiça ao seu papel de cidadão do mundo; é compreender que, assim como adultos e crianças maiores, as crianças de 0 a 3 anos possuem necessidades e direitos que precisam ser respeitados e garantidos, inclusive pelas legislações. Pois, se antigamente:

[...] os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Nos últimos anos, porém, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são

peessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (Barbosa, 2010, p.2).

Bebês e crianças bem pequenas possuem um modo único de interagir com o mundo e, é através dessa sua interação com o mundo que podemos observar um aspecto importante da sua constituição humana, a cultura infantil. Precisamos reconhecer que, assim como as demais pessoas na nossa sociedade, as crianças de 0 a 3 anos também são seres culturais que possuem sua própria cultura, uma vez que interagem com o mundo no qual vivem e se desenvolvem, mundo este “que é delas e que é feito por elas, todos os dias, nos seus grupos, nas suas individualidades, nas suas especificidades e nas suas culturas” (Moruzzi; Alonso, 2020, p.672).

As especificidades que caracterizam bebês e crianças bem pequenas precisam ser reconhecidas enquanto potencialidades, são as suas características únicas que tornam este período do desenvolvimento humano- da vida, tão significativo. De acordo com as autoras Gabriela Guarnieri de Campos Tebet e Anete Abramowicz (2021), é nesse período da vida que as crianças de 0 a 3 anos podem interagir com as pessoas e com o mundo sem se prender a modelos prévios de interação “visto que não foi ainda totalmente assujeitado às normas e aos padrões da sociedade; não foi submetido aos inúmeros dispositivos de construção de indivíduos e de sujeitos e nem às identidades dominantes. E é esta condição que torna um bebê um ser tão potente e singular” (p.380).

Essas atuais concepções de bebês e crianças bem pequenas nas quais as crianças de 0 a 3 anos são compreendidas como seres integrais e participantes da sociedade, que interagem, que produzem cultura, que aprendem e se desenvolvem, que recriam o mundo a sua perspectiva, que possui sua própria linguagem, sendo seres repletos de potencialidades e perspectivas, é a imagem que deve permear as propostas e legislações voltadas para a Educação Infantil. Contudo, esta imagem de valorização da criança e da infância, só será uma realidade a ser refletida nas políticas educacionais quando deixarmos de pautar nosso olhar pelo padrões do homem hétero, branco e ocidental, que pertence à classe média, pois, de acordo com as autoras Andrea Braga Moruzzi e Giovana Alonso (2020), a realidade atual nos mostra que:

A criança é subalternizada, assim como o são a mulher, o(a) negro(a), o(a) pobre, o(a) homossexual, o(a) indígena etc. A criança é subalternizada por

distanciar-se em corpo e expressão do adulto. A criança é subalternizada por não se comunicar tal como o adulto, por não falar tal como o adulto, por não pensar tal como o adulto, por não comer tal como o adulto, por não agir tal como o adulto e por não garantir, tal como ele o faz, que a lógica capitalista da produtividade se mantenha constante. A criança é colocada à margem, é periféricamente excluída das relações, é epistemologicamente silenciada ao basear-se a sua educação e sua socialização em determinações que não consideram sua potência, sua agência, seu protagonismo, sua interferência, os relacionamentos que estabelece e a sua produção no mundo. Pelo contrário, as referências para sua educação e socialização invocam imperativos da passividade, da quietude, da retaguarda, esquadrinhamento, de governança e de proteção, proteção que por vezes é mascarada pelo abuso de poder (p.654).

Precisamos dar voz às minorias, reconhecer e dignificar suas lutas e conquistas, buscar que suas necessidades sejam contempladas e garantidas perante as leis, que necessitam mudar o seu olhar atual, olhar este tão centrado no capitalismo e no patriarcado que impossibilita a mudança da realidade social. E, quando nos referimos aos direitos de reconhecimento de bebês e crianças bem pequenas, não podemos esquecer que as escolas de Educação Infantil, principalmente as creches, são um dos principais contextos de vivência e inclusão social para as crianças desta faixa etária, e como tais devem respeitar e valorizar as suas potencialidades e especificidades.

Portanto, ao pensarmos em inserir a potencialidade de bebês e crianças bem pequenas na sociedade devemos considerar o papel fundamental da Educação Infantil para tal. É nas escolas destinadas à educação das crianças de 0 a 3 anos que estas vivenciam suas primeiras relações sociais fora do núcleo familiar, são nestes espaços de educação coletiva que bebês e crianças bem pequenas podem (ou pelo menos deveriam) explorar o mundo acompanhadas de profissionais formadas, cujas as práticas docentes compreendam as especificidades de atuar junto às crianças dessa faixa etária.

3.2 A Docência com Bebês e Crianças Bem Pequenas

Enfatizarmos as potencialidades de bebês e crianças bem pequenas, reconhecendo e valorizando as suas especificidades, também significa considerar estas crianças enquanto cidadãs com direitos. Os direitos das crianças de 0 a 3 anos estão garantidos em diversos documentos e legislações brasileiras, dentre as quais podemos destacar a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a proteção integral da criança, estabelecendo como dever tanto da família, quanto do poder público garantir: seu direito à vida; à saúde; à alimentação; à liberdade; ao respeito; à

dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação; à cultura; ao esporte; ao lazer; à proteção; dentre outros (Brasil, 1990).

Ao pensarmos nos direitos de bebês e crianças bem pequenas garantidos pela legislação, encontramos nas escolas de Educação Infantil um local potencial de pleno exercício destes direitos. O próprio ingresso na creche pode se constituir como uma garantia dos direitos acima expostos, sendo que as escolas destinadas à educação das crianças de 0 a 3 anos podem possibilitar que as mesmas experienciam situações de educação e cuidado, sendo estes partilhados com as famílias, além de ampliar suas vivências e acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade. E, embora não seja uma finalidade direta da educação nas creches, a matrícula das crianças em período integral pode ampliar a possibilidade de participação das mulheres no mercado de trabalho, o que, teoricamente¹⁵, pode resultar em uma melhoria nas condições de vida das famílias, principalmente das famílias das camadas populares.

Assim como o ECA, as políticas educacionais também buscam garantir alguns dos direitos das crianças estabelecendo a finalidade, as funções e diretrizes que fundamentam o trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil. Nesse sentido, a LDBEN em seu Art. 29, afirma ser a finalidade da Educação Infantil, garantir o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Cabe às escolas de Educação Infantil, inclusive às creches, garantirem o desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em seus múltiplos aspectos, uma vez que se constituem como início de toda a trajetória educacional. Contudo, devem assegurar as particularidades desta etapa de ensino com ações de educação e cuidado desenvolvidas em parceria com as famílias, “especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação” (Brasil, 2018, p.36).

Apesar dessa aproximação e partilha da educação com as famílias, especialmente quando envolve contextos de aprendizagem e desenvolvimento tão similares, esta não deve

¹⁵ Embora reconheçamos que o ingresso das mulheres, mães de família, no mercado de trabalho possa representar uma melhoria na qualidade de vida das famílias, principalmente nas famílias de baixa renda, não podemos reduzir a melhora da qualidade de vida da população a esse único aspecto. Temos consciência de que a melhoria da qualidade de vida da população brasileira é um tema extremamente complexo, e que envolve múltiplas variáveis, que dado ao tema central desta pesquisa não serão abordadas pela mesma.

ser encarada como pretexto para eximir as escolas de Educação Infantil da sua intencionalidade educativa e da sua responsabilidade acerca do desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas. A Educação Infantil consiste na primeira etapa da Educação Básica e, como uma etapa de ensino, apresenta três funções educacionais específicas que estão intrinsecamente ligadas, e abrange tanto as creches quanto as pré-escolas, sendo estas:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses^[16], compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias (Brasil, 2009b, p.9 - grifo nosso).

Ao englobar essas funções, as escolas de Educação Infantil podem possibilitar que bebês e crianças bem pequenas vivenciem seus direitos enquanto cidadãos. É na escola de Educação Infantil que as crianças de 0 a 3 anos podem vivenciar experiências que vão além do seu ambiente familiar, cujas interações devem ser permeadas por uma intencionalidade que respeite suas especificidades de aprendizagem. É na creche que bebês e crianças bem pequenas começam a construir suas relações sociais fora dos círculos familiares, sendo uma prática social complexa e com inúmeros atores, dentre os quais as professoras que atuam diariamente com as crianças no ambiente escolar, representam um importante papel.

Podemos compreender que a educação, desde seus primórdios, representa uma parte vital e extremamente complexa do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da humanidade. A educação foi moldada ao longo dos anos de acordo com os preceitos, valores e ideais defendidos em cada momento da civilização, e a cada mudança destes, alterava-se o que entendia-se por educação e também o que era esperado das professoras e professores. Como resultado destas inúmeras mudanças, o atual exercício profissional se apresenta composto por múltiplas facetas, por uma infinidade de demandas e variáveis que são necessárias à sua atuação, sendo:

[...] ao mesmo tempo, uma atividade intelectual e uma atividade técnica; uma atividade moral e uma atividade relacional. Sendo a docência, também, uma profissão de serviço, ela é, simultaneamente, uma ação de ensino e uma ação de cuidados; tem, na ação cotidiana, dimensões técnicas, mas também

¹⁶ Com a alteração da LDBEN pela Lei nº 12.796, de 2013, a Educação Infantil passa a ser voltada para crianças de 0 a 5 anos.

dimensões artesanais, dimensões intelectuais, mas também dimensões artísticas (Formosinho, 2009, p.91 - grifo nosso).

A complexidade da ação docente se deve aos vários fatores que a constituem, dentre os quais podemos destacar sua condição relacional enquanto profissão. De acordo com os estudos de Richard Wittorski (2014), a principal característica da profissão relacional consiste na prevalência da interação humana sobre a técnica, cujas ações profissionais são tomadas e realizadas na prática com “os clientes”, ou alunos quando nos referimos a docência, e mais especificamente com bebês e crianças bem pequenas ao abordamos à docência nas creches. Portanto:

[...] as profissões relacionais apresentam especificidades que, em grande parte, se devem à particularidade do "objeto" de trabalho (não padronizável, dotado de capacidade de reação...) que tem como consequência direta a atribuição de uma forte dimensão inédita à atividade do formador: esta atividade está, por natureza, sujeita a uma lógica de adaptação permanente a uma situação singular (Wittorski, 2014, p.37).

A condição relacional da docência impacta de maneira direta no exercício profissional das professoras e professores, independente da etapa de ensino em que atuem, exigindo uma grande capacidade adaptativa mediante as numerosas adversidades e imprevistos que permeiam o cotidiano escolar. Desse modo, essa característica da docência enquanto uma profissão relacional, na qual a construção do trabalho docente ocorre em parceria com as crianças, tendo uma perspectiva de “improvisação”, reflete na formação que as futuras profissionais precisam receber. Para que estas sejam capazes de diversificar suas práticas, de refletir sobre suas ações e se adaptar mediante as novas situações que emergem constantemente no cotidiano escolar, as professoras precisam receber uma formação que as respalde quanto a estas particularidades da prática docente (Wittorski, 2014).

Compreender a docência como uma profissão relacional que envolve características únicas no seu exercício profissional nos leva a destacar o aumento dessa complexidade quando nos referimos à docência com crianças de 0 a 3 anos. Principalmente se considerarmos o quão recente é a história da Educação Infantil, e mais recente ainda a inclusão da educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos ao sistema educacional. Podemos compreender que a docência com bebês e crianças bem pequenas ainda está em processo de construção, buscando elucidar as especificidades que abarcam o seu exercício.

De acordo com a pesquisadora Maria Carmen Silveira Barbosa (2016), ao buscar especificar a docência com bebês e crianças bem pequenas:

Estamos, neste momento histórico, mapeando o que configura esta "peculiar" docência. Uma docência que se caracteriza por ser indireta, por ser relacional, por não ministrar aulas, por não estar centrada em conteúdos disciplinares, por estar com as crianças e não controlando-as. Isto é, por desconstruir aquilo que por muitos foi identificado como o cerne, "óbvio", da docência. Muito ainda precisa ser feito nas escolas para aprendermos a nomear, a partir daquilo que é realizado no dia a dia, quais são as práticas e as temáticas pertinentes para a formação do professor de educação infantil (p.132).

Ao exercermos a docência com bebês e crianças bem pequenas, devemos nos atentar para o fato de que, tanto bebês quanto crianças bem pequenas irão interagir diretamente com a professora no exercício diário da sua prática, não possuindo ações previsíveis e padronizáveis, exigindo que a professora se adapte constantemente a cada nova reação, novo acontecimento e novo desafio do cotidiano escolar. Quando pensamos na docência com crianças de 0 a 3 anos, devemos nos conscientizar da necessidade da desconstrução das aulas como transferência de conteúdos disciplinares, prática tão comum ao Ensino Fundamental, e que por diversas vezes também se mostra presente na Educação Infantil.

Defender uma concepção de bebês e crianças bem pequenas como seres sociais ativos, produtores de cultura, que possuem sua própria linguagem, e principalmente como seres com grandes potencialidades, requer que a educação ofertada nas creches seja condizente com esta perspectiva. Ao almejarmos uma imagem de criança forte e potente, devemos lutar para que, tanto as escolas quanto as docentes que ali trabalham, também possuam uma imagem forte e potente perante a sociedade. A imagem das professoras e das escolas de Educação Infantil contribui de maneira direta para a construção da imagem das crianças como fortes e potentes (Rinaldi, 2002), pois a potencialidade de bebês e crianças bem pequenas só será uma realidade, se o seu local de desenvolvimento e aprendizagem, bem como as pessoas responsáveis por estes, forem respeitadas e compreendidas em sua importância.

Ser professora de bebês e crianças bem pequenas é uma profissão de grande importância, a docência “na creche não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional” (Barbosa, 2010, p.6). A docência com esta faixa etária, é uma atividade complexa, que engloba além do cuidar e educar, diversas variantes que se fazem presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil, pois:

As características dos bebês exigem que o dia-a-dia seja muito bem planejado, pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo. Enquanto

duas crianças dormem, uma quer comer, outra brinca ou lê em seus livros-brinquedos e outro bebê precisa ser trocado. Toda essa diversidade, em uma situação de dependência, exige atenção permanente do adulto à segurança das crianças, através de um conjunto de fatores ambientais e relacionais, para efetivamente dar conta das suas singularidades. A criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de situações didáticas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças exige preparo, conhecimento e disponibilidade das professoras (Brasil, 2009b, p.30).

As especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas requer que as professoras compreendam diversos aspectos da prática cotidiana com as crianças de 0 a 3 anos, dentre os quais podemos destacar: a relação entre cuidar e educar; a necessidade de preparação dos ambientes e espaços escolares; a relação entre tempo e rotina; a necessidade e disponibilidade constante em ouvir, observar e registrar; dentre tantas outras atribuições que se fazem presente em um único dia dentro da escola. É importante ressaltar que, para que as docentes compreendam e validem esses aspectos da prática, reconhecendo as especificidades da docência com essa faixa etária, a reflexão sobre tais pontos se torna imprescindível.

Alguns fatores podem contribuir para a realização dessa reflexão, como a troca entre os pares, quando a professora de bebês e crianças bem pequenas encontra um espaço de acolhimento e reconhecimento das suas práticas dentro da comunidade escolar (famílias, docentes, equipe gestora, funcionários, funcionárias, dentre outras pessoas que compõem o cotidiano escolar); quando a docência com as crianças de 0 a 3 anos passa a fazer parte da cultura docente; mas, principalmente, quando as professoras encontram um embasamento teórico que respalde a sua prática, possibilitando a compreensão e reflexão sobre a realidade escolar.

Este embasamento deve ser possibilitado pela formação inicial e complementado pela formação continuada. Neste sentido, buscaremos apontar ao menos cinco dos principais aspectos que envolvem as particularidades de exercer a docência com bebês e crianças bem pequenas, pensando na sua relação com a formação inicial ofertada pelos cursos de Pedagogia.

O primeiro aspecto a ser abordado compreende a relação entre educação e cuidado na docência com a primeira infância. De acordo com os documentos oficiais (Brasil, 2010; Brasil, 2009b; Brasil, 2018), cabe à Educação Infantil prezar pela educação e cuidado de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas de maneira indissociável, cujos espaços devem ser pensados para possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento infantil, mas também se caracterizar por um espaço de convívio social e coletivo, com “ações para o

cuidado e a educação das crianças que sempre foram consideradas como da vida privada: a alimentação, a higiene e o repouso” (Brasil, 2009b, p.18).

Nesse sentido, torna-se tarefa da Educação Infantil:

[...] articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, assegurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado - como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular - como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente (Barbosa, 2010, p.6).

Cabe à professora de bebês e crianças bem pequenas se atentar, no cotidiano da sua prática, para o desenvolvimento integral destas crianças cujas ações de educação e cuidado ocorrem de maneira integradas, não havendo divisões entre as mesmas. Sendo que os atos comumente associados ao cuidado como: alimentar, confortar, ninar, banhar, dentre outros, também são atos educacionais dentro da pedagogia da primeira infância. Como afirma a autora Marlene Oliveira dos Santos (2024):

[...] o ato de alimentar um bebê não representa apenas levar o alimento à sua boca, o ato de trocar não significa apenas higienizá-lo, tecnicamente. Alimentar, trocar, ninar, acalantar, cantar, contar histórias são atos que marcam um ser humano pelo afeto, pela presença, pela amorosidade traduzida no toque, no olhar, no riso, no tom de voz e no tempo dedicado a cada bebê (p.243-244).

Para que as professoras sejam capazes de exercer essa função, compreendendo todas as dimensões que a educação e o cuidado ocupam no desenvolvimento infantil, aliado a necessidade de delicadeza e gentileza no convívio humano, necessitamos que a sua formação inicial compreenda uma sólida fundamentação teórica, englobando os saberes das diversas áreas de conhecimento que abarcam o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. Neste contexto, a autora Maria Lúcia de A. Machado (1998), elenca alguns conhecimentos que necessitam ser contemplados pela formação docente inicial, dentre os quais destacamos:

- Conceitos básicos do desenvolvimento infantil: aprendizagem, ensino, desenvolvimento, interação social, consciência, sensação, percepção, memória, linguagem, dentre outro;
- Conceitos básicos de saúde, alimentação, higiene, doenças da infância, profilaxia (vacinas), prevenção de acidentes e primeiros socorros, dentre outros;
- Aspectos genéricos à educação e cuidado de crianças de 0 a 6 anos bem como as manifestações de crescimento e desenvolvimento peculiares a determinadas idades: do seio para a mamadeira, do colo para o chão, engatinhamento, andando e tirando as fraldas, desfazendo-se da chupeta, falando, cantando, dançando, perguntando e fantasiando; medos, birras, agressividade e passividade, ritmos e temperamentos;

[...]

- Múltiplas linguagens da criança: o desenvolvimento da representação pela criança na fala, na música, na pintura e no desenho, na leitura e na escrita;

[...]

- Crianças em situação de risco: Aids, desnutrição, violência, preconceito (raça, cor, gênero, religião, pobreza, dentre outros) (p. 175-177).

A necessidade de disciplinas que possibilitem a fundamentação teórica e prática principalmente voltadas para os aspectos referentes à saúde e desenvolvimento físico de bebês e crianças pequenas também foi apontada por sete discentes dos cursos de Pedagogia participantes da pesquisa. Elas relataram a necessidade de disciplinas que abordassem além dos aspectos pedagógicos, questões como primeiros socorros, saúde, nutrição e desenvolvimento motor das crianças de 0 a 3 anos, pois:

Ao se trabalhar com essas crianças, precisa ter um conhecimento de primeiros socorros por serem muito frágeis, e uma prática com os cuidados da higiene dos bebês, como trocar fraldas. Tem casos de pessoas que ingressam na faculdade por exemplo e nunca precisaram lidar com isso. É importante saber sobre antes de iniciar. (UFG 5).

Mesmo que a formação docente não se restrinja à formação inicial, é de suma importância que os curso de Pedagogia ofereçam respaldo formativo em outras áreas de conhecimento, além das áreas comumente abordadas pelo curso para as futuras pedagogas. Oportunizando uma formação de modo que a falta de conhecimentos não acarrete em perigos reais, tanto para as crianças (falta de socorro, ou mesmo socorro inadequado, em situações de risco ou acidentes, atraso na identificação de sintomas de desnutrição, atraso no desenvolvimento infantil, dentre outras especificidades), quanto para as próprias docentes (insegurança, ansiedade, e até contaminação, dentre outras situações) no início do seu exercício profissional.

Já um segundo aspecto destacado acerca das particularidades da docência com bebês e crianças bem pequenas corresponde a necessidade das suas práticas serem permeadas pelo universo infantil, compreendendo e respeitando as singularidades dessa faixa etária. O que requer a compreensão da docência com as crianças de 0 a 3 anos como um:

[...] compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Nesse espaço, os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, desse modo, a cultura (Barbosa, 2010, p.3).

A docência com bebês e crianças bem pequenas não pode ser abordada pela perspectiva da transmissão de conhecimentos; ela precisa ser compreendida enquanto

possibilidade de vivências e experiências. As práticas pedagógicas que envolvem tanto o cuidar quanto o educar, devem se pautar nas brincadeiras, nas explorações, nas descobertas, nas interações sociais, na natureza, nas histórias, nas músicas, e em tanto outros momentos de ludicidade que constituem o universo infantil.

Apesar de considerarmos a ludicidade como imprescindível para o desenvolvimento na infância, ela também deveria permear o desenvolvimento humano no decorrer da sua trajetória de vida, independentemente da sua faixa etária, pois:

[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo. (Luckesi, 2000, p. 21).

Agir ludicamente requer plenitude, entrega, leveza; é encontrar no cotidiano, muitas vezes tão conturbado, um espaço saudável para se permitir ser e estar sem cobranças. Ao enfatizarmos não só a importância das práticas desenvolvidas pelas docentes com as crianças de 0 a 3 anos se pautarem na ludicidade e nas interações, mas também a relevância da ludicidade na trajetória de vida de todos os sujeitos, independente da faixa etária, não podemos deixar de apontar a necessidade da ludicidade ser abordada na formação docente inicial.

Cabe à formação inicial garantir que as graduandas tenham contato com as múltiplas linguagens que envolvem a aprendizagem e desenvolvimento, compreendendo as dimensões afetiva, cognitiva, física, estética, cultural, artística, lúdica, dentre outras, de maneira integrada (Ferreira, 2020). Pois, ao possibilitarmos que as futuras pedagogas vivenciem situações permeadas pela ludicidade, estamos contribuindo para que elas estabeleçam conexões com elas mesmas, sensibilizando-as para as situações que ocorrem ao seu redor, ampliando sua possibilidade de comunicação e interação com bebês e crianças bem pequenas (Bacelar, 2009).

Uma formação inicial que compreenda a sensibilidade, delicadeza e sutileza da educação e cuidado com bebês e crianças bem pequenas, se atentando para o papel da ludicidade nesta aprendizagem, é essencial para o exercício docente com crianças de 0 a 3 anos. Neste sentido, a autora Lúcia Gracia Ferreira (2020), destaca que:

Não podemos perder de vista que estamos falando de formar professores e que a dimensão sensível, pode/deve ser componente desta formação que deve ainda, ser delineadora de práticas, produtora de conhecimento e mobilizadora de saberes. Essa formação docente (potencialmente) lúdica, que busca uma formação mais criativa, inovadora e sensível, também contribui para pensarmos a educação que queremos, e lutarmos pela educação almejada (p.424).

A sensibilidade e gentileza são fundamentais na relação com outros seres, principalmente com bebês e crianças bem pequenas, devendo refletir na relação entre cuidar e educar que permeiam as práticas nas creches, sendo aspectos de grande importância na docência com esta faixa etária.

Já um terceiro aspecto relacionado às especificidades da docência com as crianças de 0 a 3 anos que deveria ser inserido na formação inicial nos cursos de Pedagogia consiste no planejamento e organização dos ambientes e espaços a serem ocupados por bebês e crianças bem pequenas dentro das instituições de Educação Infantil. Apesar de muitos documentos oficiais abordarem os termos espaços e ambientes como sinônimos ao se referirem à Educação Infantil, entendemos que estes conceitos apresentam diferentes concepções. A autora Maria Carmen S. Barbosa (2006) apresenta uma definição interessante destes termos que corrobora com a concepção de infância, criança, formação e atuação docente e Educação Infantil defendidas nesta pesquisa.

De acordo com a autora, podemos entender o ambiente na Educação Infantil como “um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários” (Barbosa, 2006, p. 119). Já o termo espaço físico pode ser compreendido como o lugar de desenvolvimento das “múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente” (Idem, p. 120).

Ao analisarmos as atribuições cotidianas que envolvem a docência nas creches, torna-se evidente a necessidade das professoras planejarem o ambiente e os espaços de maneira que estes possam contribuir para o desenvolvimento das crianças, organizando-os de modo que favoreçam as interações, a exploração, a curiosidade e o conhecimento de bebês e crianças bem pequenas. Conforme os documentos oficiais, “a organização do ambiente é uma parte constitutiva e irrenunciável do projeto educacional, já que ela traduz uma maneira de compreender a infância, do papel da educação e professor” (Brasil, 2009b, p.94). A

organização dos ambientes e dos espaços possui sua própria linguagem, explicita concepções e desperta sensações, pois:

Uma sala limpa, organizada, iluminada, com acessibilidade aos materiais, objetos e brinquedos é muito diferente de uma sala com muitos móveis, com objetos e brinquedos fora do alcance das crianças e escura ou abafada. Cada um destes ambientes nos apresenta uma concepção de infância, de educação e cuidado. Os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural (Barbosa, 2010, p.7-8).

Portanto, o ambiente e o espaço não são elementos neutros dentro do cotidiano escolar, eles são carregados de significados. Compete as docentes possibilitarem que os ambientes e espaços estimulem a curiosidade infantil, oferecendo desafios, mas que ao mesmo tempo sejam seguros para a livre exploração de bebês e crianças bem pequenas, com ambientes e espaços confortáveis e que confortam, permitindo a individualidade mas também a interação entre os pares e mesmo com as educadoras, com marcas que deixam evidente quem frequenta este local, ao mesmo tempo que possibilita a memória de casa, trazendo aspectos do convívio familiar das crianças para o cotidiano escolar (Barbosa, 2010).

Para abranger a complexidade de planejar e organizar os ambientes e espaços de convívio coletivo dentro das instituições de Educação Infantil, é necessário que as docentes recebam formação para esta atuação. Cabe aos cursos de Pedagogia abrangerem a relevância dos ambientes e espaços no desenvolvimento infantil, trazendo para o contexto acadêmico a temática da organização e a importância dos espaços e ambientes na educação e cuidado de bebês e crianças bem pequenas, englobando as demais variáveis que compreendem esta organização, como: os materiais disponíveis e a necessidade de seleção dos mesmos, a segurança e o risco que oferecem, a acessibilidade de acordo com as necessidades das crianças, o respeito às diversidades, o estímulo a curiosidade, dentre outros.

Uma alternativa interessante para a inserção da temática sobre os ambientes e espaços na Educação Infantil talvez seja na vivência prática desta realidade, a inserção das graduandas nas creches, com a possibilidade de observar e interagir dentro dos ambientes e espaços acompanhadas pelas docentes responsáveis pelas turmas. De acordo com Silvia Helena V. Cruz (1996), os cursos de formação precisam ir além das teorias, mas incluir vivências práticas e oficinas acerca de temas específicos da docência, estimulando a articulação entre os saberes teóricos e as percepções e sentimentos vivenciados na prática, e, deste modo “se constituem em momentos privilegiados em que os alunos se envolvem com o tema desenvolvido e o prazer de aprender é visivelmente maior” (Cruz, 1996, p.86).

A necessidade de vivenciar o cotidiano das instituições de Educação Infantil, compreender como é a educação e cuidado de bebês e crianças bem pequenas dentro das creches, além de fundamental para a formação docente e aproximar as futuras pedagogas da realidade escolar, se mostrou uma demanda muito grande das graduandas participantes desta pesquisa. De acordo com 18 participantes, se elas pudessem acrescentar algo na sua formação inicial seria a inserção de um contato mais direto com a realidade escolar de modo que este “fornecesse uma melhor compreensão sobre o cotidiano das crianças e as possibilidades de atividades não disciplinarizadas” (USP 4).

Ao almejarem uma maior inserção na realidade escolar como possibilidade de compreender as experiências e interações que bebês e crianças bem pequenas vivenciam diariamente dentro das creches, as futuras pedagogas podem observar e se apropriar, ainda que de maneira inicial, das especificidades que a docência com esta faixa etária acarreta. Elas podem observar no contexto real, como ocorrem as relações de educação e cuidado, como a ludicidade se insere nas ações cotidianas, como os ambientes e espaços interferem nas brincadeiras e interações das crianças, e também como as questões do tempo e da rotina se inserem na realidade escolar, assimilando que as ações pedagógicas também são construídas:

[...] pela organização dos espaços, materialidades, objetos, dos tempos, da liberdade de movimento, de seleção de repertórios e pares. O adulto tem um papel importante nas brincadeiras das crianças bem pequenas. Quanto menores as crianças, mais o adulto é um interlocutor privilegiado (Coutinho, 2013, p.42).

As particularidades das questões envolvendo o tempo e a rotina na Educação Infantil nos remetem a um quarto aspecto a ser destacado quanto à docência com bebês e crianças bem pequenas, que pode ser abordado pelos cursos de Pedagogia. A divisão do tempo, bem como a organização da rotina dentro do espaço escolar são fatores de extrema importância, que perpassam todo o percurso das crianças de 0 a 3 anos dentro destas instituições, inclusive podendo ser considerado um grande diferencial da educação de bebês e crianças bem pequenas, se comparado com as outras etapas de ensino, pois:

As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos. As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar (Barbosa, 2010, p.8-9).

Os tempos vividos na infância não são os mesmos da vida adulta; eles não são medidos pelo relógio; eles não cumprem datas e cronogramas pré-definidos, mas são regidos pela exploração, pela curiosidade, pelo interesse, pelas relações e descobertas. É na primeira

infância que a criança começa a desbravar todo o mundo que a cerca, é neste período que ela começa a se apropriar do patrimônio cultural produzido pela humanidade, ao mesmo tempo que produz sua própria cultura, é aqui que ela se encanta a cada novo encontro.

Para que este encantamento possa ocorrer é necessário que as professoras das crianças de 0 a 3 anos se tornem parceiras neste processo de descobrimento, que compreendam as relações que as crianças estabelecem com o tempo, e adequem a rotina escolar para que estes momentos sejam respeitados. A docência com bebês e crianças bem pequenas requer a defesa do tempo da infância pois, não se pode apressar ou prolongar o interesse das crianças por determinadas experiências para atender a expectativa da professora ou a um cronograma estabelecido, a experiência deve ter a duração do tempo do interesse e da curiosidade das crianças.

Contudo, respeitar o tempo de bebês e crianças bem pequenas não significa agir exclusivamente no espontaneísmo, deixando de organizar e planejar a rotina escolar. Pelo contrário, a organização da rotina diária das crianças dentro das creches é fundamental para o seu desenvolvimento. A compreensão de que algumas experiências irão ocorrer com certa repetição ao longo dos dias, possibilita que as crianças de 0 a 3 anos desenvolvam uma sensação de segurança e domínio sobre o mundo, tendo:

[...] a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. A recorrência dos eventos faz com que se possa construir um eixo de história e memória para a construção de uma identidade social, de grupo. Afinal, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas, serão realizadas certas atividades e repetidos alguns rituais (Barbosa, 2010, p.9).

A repetição de alguns acontecimentos e experiências, possibilitada pela rotina, diminui a ansiedade e a sensação de insegurança perante o desconhecido que podem ser sentidas por bebês e crianças bem pequenas neste processo de descoberta do mundo, além de contribuir para a interação social e pertencimento. A construção de uma previsibilidade através de ritmos e periodicidade na realização das vivências, experiências e interações dentro das creches, contribui para um desenvolvimento tranquilo das crianças, desde que não se transforme em uma rotina rígida, na qual não há espaço para o inesperado, para o encantamento (Didonet, 2004).

Educar e cuidar na Educação Infantil requer permitir o tempo da infância, contudo o tempo está se tornando cada vez mais um item de luxo no mundo atual, no qual ter tempo para viver se torna um privilégio que muitas vezes é negado, inclusive para as crianças. Construir uma rotina dentro das creches que abarque e respeite todas as especificidades de

bebês e crianças bem pequenas é uma atividade complexa, e que muitas vezes requer irmos contra o que a sociedade nos impõem, principalmente quando envolvem as questões do tempo, que “em nome da produtividade, tem acelerado a vida: cada vez mais cedo e cada vez mais rápido” (Barbosa, 2010, p.9).

O cotidiano nas creches precisa ser organizado de modo que as crianças de 0 a 3 anos possuam tempo para brincar, explorar, interagir, descobrir, se interessar, ampliar seu repertório, descansar, se alimentar, dentre tantos outros aspectos e ações que abrangem o desenvolvimento infantil, em um único dia dentro de uma escola. Neste contexto, no qual o tempo, a rotina, os ambientes e espaços são compartilhados entre as pessoas que os compõem, precisamos garantir a individualidade de bebês e crianças bem pequenas, pois:

As crianças chegam à escola com organizações de vida diferenciadas e, aos poucos, vão sincronizando com o grupo, isto é, a professora junto com as crianças vai construindo uma vida com tempos compartilhados. Porém, é preciso cuidado para que esse processo não seja invasivo e atenção às necessidades, ritmos e escolhas individuais da criança (Barbosa, 2010, p.9).

Compreender e organizar uma rotina escolar é uma atividade complexa e que pode gerar insegurança nas professoras, principalmente nas que estão em início de carreira. Contudo, essa possível sensação de insegurança poderia ser minimizada se as graduandas em Pedagogia pudessem vivenciar mais de perto o cotidiano das creches, compreendendo *in loco* como a rotina e o tempo são organizadas diariamente, estabelecendo uma ponte entre a teoria estudada na universidade com as práticas vivenciadas dentro das escolas (Cruz, 1996).

Ao nos referirmos às teorias presentes nos cursos de Pedagogia, a autora Maria Lúcia de A. Machado (1998) aponta alguns temas que, se abordados, poderiam contribuir para a compreensão sobre a organização do tempo e da rotina na Educação Infantil, sendo eles:

- Características próprias do trabalho junto a bebês e crianças pequenas: período parcial ou período integral;
 - Interações de crianças e adultos em propostas de atividades individuais ou em subgrupos, em grupos coetâneos ou mistos;
 - Interações de crianças e adultos em propostas de atividades nos espaços internos (sala de atividades, oficinas) e externos (na instituição e na comunidade próxima);
- [...]
- Interações de crianças e adultos em propostas de atividades mais diretivas ou mais livres, com maior ou menor interferência do professor (p. 177-178).

Ao incluir na formação docente inicial temas que abordem as questões de tempo e rotina dentro das creches, principalmente quando aliamos a teoria com a prática, estamos

possibilitando que as graduandas, quando em exercício da sua profissão, adquiram um repertório para compreender e embasar suas ações junto com bebês e crianças bem pequenas de modo que as suas especificidades sejam garantidas e respeitadas.

Trazemos agora um último aspecto que gostaríamos de destacar nesta pesquisa referente às especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas a serem contemplados pela formação inicial nos cursos de Pedagogia: trata-se da importância da observação e registro¹⁷ do cotidiano das crianças de 0 a 3 anos dentro das creches, compreendendo estes além dos inúmeros benefícios, também como instrumentos potentes de comunicação com as crianças desta faixa etária.

Quando assumimos a docência com bebês e crianças bem pequenas, precisamos entender sua forma de comunicação, valorizando a comunicação não verbal, a sutileza dos gestos e olhares, a potência dos balbucios, das primeiras palavras e frases. Neste sentido, a observação se torna uma importante ferramenta neste processo, o ato de observar atentamente as interações e brincadeiras das crianças, aliado ao registro possibilita que as professoras compreendam as relações, interesses e descobertas que permeiam o universo infantil.

De acordo com a autora Ângela Maria S. Coutinho (2013), a observação no contexto da Educação Infantil

[...] se revela enquanto possibilidade de conhecimento dos contextos sociais de vida das crianças que se manifestam de modo complexo no brincar. É no confronto entre as ideias de criança que povoam as nossas concepções e as realidades edificadas nas suas relações que temos base para pensar, organizar e propor cenários de ação (p.42).

A observação das brincadeiras e interações de bebês e crianças bem pequenas oferece às professoras uma diretriz para a compreensão das crianças, assim como dos contextos em que estão inseridas, trazendo para o cotidiano escolar elementos da sua vida familiar, podendo se transformar em um importante repertório para a ação docente. Contudo, para que

¹⁷ Sabemos que observar e registrar o cotidiano das crianças dentro das instituições de Educação Infantil é uma tarefa extremamente importante, compreendendo uma parte significativa da documentação pedagógica. Nesta pesquisa não nos aprofundaremos na temática da documentação pedagógica, contudo, para um aprofundamento sobre a temática sugiro a leitura:

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 11–26, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Penso, 2019.

GONTIJO, F. L. **Práticas de Documentação Pedagógica em Creche: Um Estudo em Portugal e no Brasil**. 2022. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Aveiro, Portugal, 2022.

essa observação possa contribuir para a ação docente, ela precisa ser carregada de significado, pois:

[...] é geralmente pela observação crítica, atenta e contínua das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano que o professor acessa os sentimentos e questionamentos das crianças. As observações precisam ser registradas para serem compartilhadas e analisadas; é imprescindível um caderno ou pasta para a escrita das observações. Além do conhecimento das singularidades de todas as crianças, é pela observação que o professor pode construir projetos de trabalho com as crianças (Barbosa, 2010, p.10).

Os registros sobre as observações das brincadeiras e interações de bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil podem ocorrer de inúmeras maneiras, como através de anotações manuscritas em cadernos, diários e folhas, utilizando os recursos digitais, como textos, fotografias, vídeos e áudios, dentre tantas outras estratégias que podem ser utilizadas pelas professoras para registrar as observações das suas experiências cotidianas. No entanto, estes registros não podem ser realizados apenas para cumprir protocolos ou preencher relatórios, perdendo assim a sua característica de aproximação, escuta e comunicação com as crianças de 0 a 3 anos.

Neste contexto de respeito e valorização das potencialidades da primeira infância, é fundamental que os registros sejam utilizados como embasamento para a reflexão e atuação docente. É, ao observarmos bebês e crianças bem pequenas, utilizando as informações destas observações para pautar as ações pedagógicas diárias, que estamos respeitando os interesses das crianças, que estamos assegurando nossa concepção de bebês e crianças bem pequenas como seres potentes e sociais, que possuem uma voz a ser ouvida quanto a sua própria aprendizagem e desenvolvimento, deste modo:

[...] estamos afirmando o reconhecimento delas como capazes de propor e criar. É a presença sutil do adulto implicado, comprometido com a escuta da criança e do grupo, e sensível aos momentos tensos de descobertas do outro. A observação das crianças significa notar o sentido das suas ações, tendo em vista planejar o cotidiano com elas (Brasil, 2009b, p.102).

Entretanto, observar e registrar não são ações inerentes da prática docente, mas sim, resultados do aprendizado e da prática. Cabe à formação inicial fornecer subsídios para que as professoras consigam compreender a importância de se observar e registrar o cotidiano das crianças nas creches, uma vez que:

A observação pedagógica é uma ferramenta que precisa ser bem apreendida e desenvolvida pelos professores, pois não basta olhar rapidamente, sem sistematização. Realizar uma observação pedagógica é poder observar atentamente um grupo, as suas relações, suas criações, suas culturas,

realizando registros que possam gerar reflexão ao serem retomados individualmente ou de maneira coletiva (Brasil, 2009b, p.102-103).

Neste sentido, compete aos cursos de Pedagogia criarem oportunidades para que as graduandas sejam inseridas na realidade das creches de modo que possam se apropriar das vivências e das práticas de observação, criando pontes entre os conhecimentos teóricos da graduação com os conhecimentos práticos das escolas. Assim, compreendendo o porquê, o como, e o que observar no cotidiano escolar, pois, é através da experiência, do convívio com as crianças que podemos construir e fortalecer uma concepção de bebês e crianças bem pequenas como seres potentes, sociais e produtores de cultura (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018).

Ao pensarmos na formação inicial para a docência com bebês e crianças bem pequenas, destacando as particularidades que ser professora de crianças com esta faixa etária acarreta, poderíamos elencar diversos outros aspectos além dos cinco apontados aqui cuja presença nos cursos de graduação poderia impactar de maneira positiva a docência com as crianças de 0 a 3 anos, principalmente para as graduandas que irão iniciar na profissão. No entanto, o foco central da pesquisa concentra-se em apontar a necessidade das especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas serem abordadas pelos cursos de Pedagogia, compreendendo que uma formação docente inicial que abarque a docência com as crianças desta faixa etária pode influenciar de maneira positiva a educação ofertada nas creches brasileiras.

Neste sentido, após compreendermos algumas das diversas especificidades que envolvem a docência com bebês e crianças bem pequenas, destacando a importância da inclusão desta temática na formação docente inicial de modo a possibilitar a construção dos conhecimentos necessários para o exercício da docência com esta faixa etária. Nos cabe agora, compreender como a imagem da docência com as crianças de 0 a 3 anos está influenciado a proposição da legislação que legitima a docência com bebês e crianças bem pequenas, analisando como as políticas públicas de formação docente, vem compreendendo e incorporando suas especificidades em seus textos políticos.

4- Políticas de Formação Docente a partir do Contexto de Influência

Ao nos propormos analisar uma política educacional, necessitamos compreender todos os contextos que a compõem. Embora nossa pesquisa tenha apontado para uma crescente concepção (principalmente dentre as pesquisadoras e pesquisadores do tema) de bebês e crianças bem pequenas como seres integrais e potentes, cuja educação de qualidade deve respeitar as suas especificidades, sendo um direito a ser garantido por toda a sociedade, e especialmente pelo poder público, necessitamos compreender quais as concepções influenciaram e ainda estão influenciando as proposições das políticas de formação docente para a atuação nas creches brasileiras.

Normalmente, é no contexto de influência que são construídos os discursos políticos que originam a proposição das políticas públicas educacionais, sendo o palco das disputas entre diversos grupos que buscam “influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006b, p.97).

A criação de uma política pública, ou mesmo a proposta de alteração de alguma política já existente, é permeada pelas concepções e valores dos grupos que realizam esta proposição. Ao nos referirmos especificamente às políticas educacionais, estas concepções e valores se traduzem na visão de educação, e ao valor social atribuído a esta pelos proponentes destas políticas, que quando aprovadas podem vir a contribuir para a manutenção ou alteração da realidade social da população, tornando explícitos os ideais defendidos pelo governo naquele momento.

Podemos afirmar que é através do contexto de influência,

[...] que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (Mainardes, 2006b, p.97).

Os meios de comunicação, com destaque na atualidade para as mídias digitais, apresentam um papel fundamental na propagação dos discursos políticos em formação, contribuindo para que as concepções, pensamentos e ideias de grupos distintos possam circular em diversas arenas sociais. Esta ampla circulação de ideais possibilita a articulação ou antagonização destes grupos, cujo intuito é influenciar a proposição das políticas públicas impondo, através destas, suas concepções e valores.

Cabe ressaltar que essa influência através da circulação de ideais não ocorre apenas dentro do âmbito nacional; ao nos aprofundarmos na análise dos fatores de influência das políticas educacionais nos deparamos com um grande impacto exercido pelo cenário internacional. Jefferson Mainardes (2006a) destaca duas formas distintas de influência empreendidas internacionalmente, sendo a primeira através do fluxo internacional de ideais que circulam tanto no meio político quanto no meio acadêmico. Enquanto, a segunda maneira apontada pelo autor consiste em investimentos econômicos, “patrocínios”, sugerindo ou mesmo impondo algumas “soluções” ou recomendações das agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM), União das Nações Unidas para a Educação (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Portanto, as influências para a elaboração das políticas educacionais podem originar-se de múltiplas fontes e em diversos contextos, além de apresentar características de influências distintas. Enquanto alguns grupos optam por exercer sua influência de maneira mais tênue, através de discussões e compartilhamento de ideias e concepções, outros tendem à imposição, atrelando parcerias e investimentos econômicos mediante a implementação de políticas estipuladas, que muitas vezes beneficiam uma minoria específica, visando o lucro de algumas instituições privadas ou mesmo privilégios para agentes governamentais, deixando a necessidade de alteração da realidade social para segundo plano, isto quando esta chegar a ser mencionada.

Compreender as influências que permearam a proposição de uma política educacional torna-se imprescindível para uma reflexão contextualizada da mesma, na qual podemos observar os elementos diretos e indiretos que a compõem. Sendo assim, neste cenário de múltiplos agentes e contextos, buscamos compreender quais fatores de influência se fizeram presentes na proposição das políticas educacionais, bem como dos textos oficiais, que dispõem sobre a formação docente inicial no país, em específico a formação para a docência com bebês e crianças bem pequenas.

Seguindo nesta perspectiva, ao mapearmos os textos oficiais que atualmente norteiam os cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil - curso responsável pela formação inicial para exercício da docência na Educação Básica, que dentre suas etapas compreende também a docência com a faixa etária de 0 a 3 anos - nos deparamos com duas principais resoluções em vigor. A primeira que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP - Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), e a segunda que define as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCN - Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015).

Cabe destacar que o novo documento produzido pelo Governo Federal em 2019, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), apresentado no texto da Resolução CNE/CP 2/2019, publicado no Diário Oficial da União em 15 de abril de 2020, apesar de ter sido homologado em período anterior ao início desta pesquisa, não entrou imediatamente em vigor, tendo sua implementação prorrogada para 2024. Todavia, sofreu alterações que foram incorporadas na Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, e novamente alterada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024. Por fim, foi novamente revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, e agora está homologada e em vigor desde então, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 22, de 9 de agosto de 2022 (Brasil, 2022d). Deste modo, este documento não foi considerado como um dado pertinente para a análise do contexto da prática e dos resultados (ou efeitos), nesta pesquisa, uma vez que os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos participantes, que foram analisados na produção dos dados, não se pautaram nele para sua elaboração. No entanto, sua análise nos contextos de influência e de produção de texto, mesmo que de maneira breve, torna-se importante para a compreensão dos cenários políticos, acadêmicos e conceituais que atualmente permeiam as políticas educacionais.

Seguindo a ordem cronológica de promulgação dos textos oficiais mapeados nesta pesquisa, as DCNP correspondem ao nosso primeiro texto de referência. E, embora a sua promulgação oficial ocorra apenas no ano de 2006, no final do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os movimentos que influenciaram a sua elaboração começaram muitos anos antes. Podemos considerar que:

A década de 1990 marcou a política educacional brasileira não só porque consolidou o ideário neoliberal neste campo, mas porque, precisamente para realizá-lo, deflagrou um processo de reforma que atingiu todos os níveis de ensino. Entre as reformas, certamente a formação docente foi a central. As mudanças educacionais operadas durante os anos de 1990, no governo FHC (1994-2002), foram continuadas no governo Lula, a partir de 2003 (Evangelista; Triches, 2008, p.1).

Neste período, a influência neoliberal, sob a égide do Banco Mundial, se estabeleceu de maneira ampla nas diretrizes governamentais do país, inclusive no campo educacional, no qual visava atrelar a educação às expectativas e medidas de desenvolvimento econômico do país. Para atingir essa proposta se fazia necessário empreender diversas mudanças na área,

inclusive na formação docente e nas práticas de ensino desenvolvidas na Educação Básica. Deste modo, sua influência na educação de bebês e crianças bem pequenas se fez presente:

[...] através de dois eixos complementares: o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental; o da retomada da proposta de programas “não formais” a baixo investimento público de EI para crianças pequenas pobres (Rosemberg, 2002, p.42).

Ao concentrar os investimentos e recursos públicos destinados à educação apenas no Ensino Fundamental, a Educação Infantil, e em especial a educação de bebês e crianças bem pequenas, foi relegada a medidas mais econômicas de ensino e implantação, que em muitos casos se traduziram por infraestrutura inadequada, falta de materiais e recursos pedagógicos, e principalmente na falta de profissionais formadas e qualificadas para atuarem junto às crianças desta faixa etária.

A docência com bebês e crianças bem pequenas estava à margem das políticas públicas e investimentos internacionais neste período, ao analisarmos as recomendações do BM para o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), (governo que acabou impondo grandes restrições de investimento público para toda a Educação Infantil), vemos um grande incentivo às creches domiciliares e a educação familiar, cuja educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos poderia ficar a cargo de praticamente qualquer pessoa que se dispusesse à função (professoras, funcionárias, mães ou outras mulheres da comunidade, tendo formação ou não), desde que não gerasse grande ônus para o poder público (Rosemberg, 2002).

Neste período, a formação docente para atuação nas creches do país era um assunto pouco abordado dentro das políticas educacionais, cujos dados e estatísticas em nível nacional eram raros e de difícil acesso, fator que pode ser comprovado ao analisarmos os dados do Censo Escolar realizado anualmente pelo Ministério da Educação (MEC).

O Censo Escolar pode ser considerado uma das principais pesquisas para a coleta de dados educacionais realizada pelo MEC, e apesar do Ministério ter um sistema de estatísticas educacionais desde a sua criação em 1931, encontramos disponíveis apenas os microdados a partir de 1995. Ao analisarmos os dados disponíveis da década de 1990, durante o governo FHC, nos deparamos com uma invisibilidade das creches, que foram incluídas na pesquisa apenas no ano de 1997, no entanto, não foram todas as creches que puderam participar. Para serem incluídas no Censo, era necessário que as creches estivessem vinculadas a um estabelecimento que também oferecesse outra modalidade de ensino. Somente em 2001 as

instituições exclusivas para a educação de bebês e crianças bem pequenas foram incluídas no Censo.

Apesar da inclusão das creches no Censo de 1997, este apresentava apenas dados referentes às matrículas, turmas e turnos das creches no país. Os dados sobre a atuação docente com bebês e crianças bem pequenas, assim como o nível de escolaridade das responsáveis por essa função nessas instituições, foram incluídos apenas no Censo Escolar de 1999, cujos dados podemos observar no quadro abaixo:

Funções Docentes nas Creches de Acordo com o Nível de Escolaridade no Brasil em 1999				
Total no País	Ensino Fundamental		Ensino Médio Completo	Superior Completo
	Incompleto	Completo		
48.284	4.876	7.168	31.607	4.633

Tabela 1 – Funções Docentes nas Creches de Acordo com o Nível de Escolaridade no Brasil em 1999

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 99 (Brasil, 2000).

Embora a formação docente estivesse em debate nas políticas educacionais, tendo como forte exemplo a promulgação da LDBEN em 1996, que traz a formação para docência na Educação Básica como responsabilidade do nível superior (através dos cursos de Pedagogia ou dos cursos de Normal Superior), mas ainda permitindo a formação em nível médio na modalidade Normal como condição mínima para a docência em toda a Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 1996), a docência com a faixa etária de 0 a 3 anos não parece ser contemplada por estas políticas educacionais.

Os dados do Censo de 1999, apresentados na tabela 8 deixam claro que a educação de bebês e crianças bem pequenas não está a cargo de profissionais graduadas, uma vez que menos de 10% das profissionais atuantes possuem formação em nível superior. Apesar de apontar que 65% das profissionais possuem formação em nível médio, o que poderia ser considerado como formação mínima segundo a LDBEN, não há especificação se essa formação é na modalidade Normal como exigida pela lei, além de apresentar quase 25% das profissionais com formação insuficiente para a função que exercem. Se levarmos em consideração que estes dados, apesar de alarmantes, apontam apenas as instituições formais de ensino vinculadas a outras etapas de ensino, podemos inferir que a situação da formação para docência de 0 a 3 anos, neste período, é ainda mais preocupante no âmbito nacional de

valorização e incentivo ao ensino não formal para esta faixa etária.

Apesar da ênfase do governo federal na educação informal para bebês e crianças bem pequenas (e conseqüentemente na falta de formação profissional para atuação com esta faixa etária), a necessidade de mudanças na esfera educacional, inflacionadas pelo neoliberalismo, centrou-se na formação docente. Deste modo, inicia-se no Brasil um amplo processo de reforma educacional através da organização dos cursos de graduação responsáveis pela formação docente no país (Scheibe, 2007)

Em 1998, o governo FHC instituiu a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, com o objetivo de elaborar as diretrizes do curso de Pedagogia. Essa Comissão empreendeu esforços para que a discussão fosse realizada em âmbito nacional, envolvendo as coordenações dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior e as entidades educacionais, dentre as quais podemos citar: ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, Cedes¹⁸, e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, buscando elucidar as concepções e ideais de educação compreendidos no momento, pelos estudiosos da área (Aguilar *et al.*, 2006).

A elaboração deste documento contou com forte resistência dentro do próprio MEC. Em 1999, a Comissão finalizou o documento prévio das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, e encaminhou a proposta para a:

[...] administração da Sesu/MEC, mas não chegou a ser apreciada, uma vez que as definições sugeridas entrariam em confronto com a indicação da LDB/96 que em seu artigo 63, ao estabelecer a figura dos Institutos Superiores de Educação, destinou aos Cursos Normais Superiores a “formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1996). Tanto a Sesu quanto a Secretaria de Ensino Fundamental resistiram a enviá-la ao CNE, aguardando a regulamentação do Curso Normal Superior. Mediante mobilização, pelo esforço das entidades, a proposta chegou ao Conselho Nacional acompanhada de um conjunto de assinaturas que solicitava sua apreciação. Mesmo assim, não foi encaminhada para efetiva discussão e deliberação (Scheibe, 2007, p.50).

Embora a iniciativa da deliberação de diretrizes específicas para o curso de Pedagogia, inclusive com a criação da Comissão de Especialistas, tenha partido do próprio

¹⁸ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; e Centro de Estudos Educação e Sociedade, respectivamente.

governo federal, ele não apresentou interesse em prosseguir com o projeto, uma vez que outras perspectivas mais atraentes as demandas do mercado neoliberal surgiram, como a criação do curso Normal Superior, que poderia ser mais lucrativa dada a sua forte vinculação com as instituições privadas de Ensino Superior.

No final de 1999, o governo federal tenta retirar dos cursos de Pedagogia a formação para a docência na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, estabelecendo através do Decreto nº 3.276/99, a exclusividade desta formação ao curso Normal Superior. Este decreto gerou uma ampla manifestação por parte das Universidades Públicas e entidades educacionais, que conseguiram sua alteração no ano de 2000, na qual a formação deixa de ser *exclusiva* do curso Normal Superior, mas passa a ser *preferencialmente* realizada por este (Aguiar *et al.*, 2006).

Ao priorizar que a formação docente ocorra no curso Normal Superior, temos um incentivo à criação de instituições privadas de Ensino Superior, e com isso um fortalecimento do mercado neoliberal e a ampliação do vínculo da educação às exigências capitalistas. Contudo, este curso oferece outra “vantagem” para o governo federal, tempo X dinheiro, uma vez que esta formação pode ser concluída em apenas 3 anos, ao contrário dos 4 anos necessários nos cursos de Pedagogia, ou seja, é possível colocar mão de obra no mercado de trabalho em menos tempo e com menos investimento público.

A tentativa do governo de desvincular a formação docente das Universidades não se justifica com discursos de busca da melhoria na qualidade de educação e/ou garantia de qualificação profissional; pelo contrário, o que se propõe, mesmo que indiretamente nessa reforma política “é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um, *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (Shiroma, 2003, p.79), que passe a se concentrar exclusivamente na execução do seu trabalho, e não em exigir políticas públicas que garantam efetivamente a qualidade da educação no país.

Esta diminuição do tempo de formação docente, aliada à possibilidade e incentivo da desvinculação desta formação das Universidades Públicas, gerou grandes impactos tanto para a profissão docente quanto para a própria qualidade da educação no país, conforme explicitado no documento final produzido pela ANFOPE em 2004:

A possibilidade de realização dos cursos de licenciatura numa graduação que pode ser integralizada em 3 anos de curso aponta mais uma vez para a

descharacterização profissional do docente já produzida, ao longo da história, por estratégias de redução do conhecimento e do tempo de formação do professor e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica. Some-se a isto, as precárias condições de trabalho e a perda crescente de poder aquisitivo do salário, o que indica um panorama ainda mais grave e imediato de desvalorização da carreira do magistério e descompromisso com a elevação da qualidade da educação no país (p.25).

Torna-se evidente a falta de comprometimento do governo com a valorização da profissão docente, e com a própria educação do país. Quando não há preocupação em garantir condições mínimas de trabalho, remuneração justa, e uma formação que priorize a aquisição de conhecimentos, na qual a teoria alia-se à prática, enfatizando a importância da realização de pesquisas educacionais para a formação docente, não podemos acreditar que há uma preocupação verdadeira com a qualidade da educação brasileira. Para autoras como Eneida Oto Shiroma, isto

[...] desqualifica os professores, oferecendo-lhes um treinamento mais rápido e barato de modo a formar em menor tempo um considerável “exército pedagógico de reserva”. [...] Ironicamente, subtraem-lhes formação, remuneração e lhes cobram motivação para inovar, mudar, renovar. Estes são imperativos da concorrência entre empresas capitalistas onde a preocupação central não é o que se faz, por que ou para quem, e sim com a entrega eficiente dos produtos ou serviços. Gradativamente, a educação é redefinida: de prática social vai tornando-se prática comercial (2003, p.80).

Neste período, fica cada vez mais evidente a tendência do governo FHC, incentivado pelas agências multilaterais, de capitalizar a educação, de gerir o sistema educativo através da lógica do mercado cobrando produtividade sem oferecer recursos, incentivando a competitividade sem se preocupar com formação e remuneração adequadas, tentando retirar-lhes os meios e as possibilidades de pensar criticamente sobre as situações do seu cotidiano escolar, e mesmo sobre a própria profissão docente. E ao dirigir a educação dentro dos moldes capitalistas a educação de bebês e crianças bem pequenas acaba sendo negligenciada, por não ser considerada “lucrativa” pelo governo federal e pelas agências multilaterais.

Em 2003, temos uma mudança no governo, com a vitória do candidato à presidência Luís Inácio Lula da Silva (Lula), sendo que “pela primeira vez em nossa história assumiam o poder do Estado Nacional forças políticas cujas biografias estão vinculadas ao embate teórico e à luta ideológica por um projeto de desenvolvimento nacional popular” (Frigotto, 2005, p.3), era a primeira vez que um partido de esquerda ocuparia o cargo presidencial no país, e com sua posse vieram diversas expectativas quanto a mudanças na realidade da sociedade

brasileira, principalmente para as camadas mais populares desta sociedade.

Apesar das promessas de mudanças, o primeiro mandato do governo Lula deixou a desejar, causando desapontamento e confusão entre os seus apoiadores. As inovações que tanto eram almejadas, na perspectiva de um projeto voltado para o desenvolvimento nacional e popular, não vieram. O peso da herança do governo anterior foi tão forte que deixou claro “como as trincheiras das forças dos projetos liberal conservador e do nacionalismo conservador estão impregnadas no aparelho do Estado e na sociedade civil, no governo e no PT, e na CUT”¹⁹ (Frigotto, 2005, p.4).

No que se refere às políticas voltadas para a Educação Infantil, o governo Lula foi marcado por avanços e retrocessos:

Logo no início da primeira gestão do governo Lula, identificamos como avanço o compromisso do MEC com o Movimento Interfórum do Brasil (MIEIB) ao criar o Conselho de Políticas de Educação Básica (CONPEB), no segundo semestre de 2003, que englobou os então recém-criados conselhos de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos. O MEC, por meio do Conselho, instituiu uma Comissão de Educação Infantil que buscou debater temas ligados a esse nível de ensino (Fullgraf, 2013, p.49).

Como ressaltado pela autora Jodete Fullgraf (2013), um ponto positivo deste início de governo foi o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica por meio da sua inclusão no CONPEB, e mesmo com a criação de uma comissão específica para discutir temas pertinentes à área. No entanto, este início de governo também foi acometido por graves retrocessos com este nível de ensino, principalmente no que se refere a garantia de um ensino formal e de qualidade para as crianças de 0 a 3 anos, tendo como exemplo a proposta de criação da “Bolsa Primeira Infância” (Arelaro, 2020).

Esta bolsa consistiria em uma alternativa para a falta de vagas nas creches públicas, sendo que as famílias com bebês e crianças bem pequenas receberiam uma bolsa de R\$50,00 mensais para ficar com suas crianças em casa, ou mesmo pagar alguém (neste caso, alguém sem qualquer formação ou conhecimento para atuação na área) com este valor irrisório para que as mães trabalhadoras pudessem garantir seu sustento. Esta proposta foi criada com o intuito de aplacar a cobrança pelo atendimento para esta faixa etária nas instituições públicas, que:

[...] em vez de traduzir o atendimento a um direito constitucional,

¹⁹ Nesta citação as siglas utilizadas pelo autor fazem referência ao Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) respectivamente.

representava um “passa-moleque” nos direitos sociais, um mero paliativo para os setores mais miseráveis e marginalizados, já que o valor proposto para essa bolsa era de R\$50,00/mês. Seria a institucionalização da impossibilidade do atendimento educacional às crianças recém-nascidas, mas o movimento social das mulheres e das educadoras denunciou, pressionou e venceu, razão pela qual a mesma não foi implementada (Arelaro, 2020, p.263).

Apesar da proposta não ter sido implementada, fica claro, neste momento, que o governo volta a incentivar, e até se propor a financiar, um ensino informal para bebês e crianças bem pequenas, na qual a formação e qualificação profissional não se apresentam com um fator relevante para a educação oferecida dos 0 aos 3 anos. Retomando os ideais e influências das organizações multilaterais, que versavam sobre a valorização do Ensino Fundamental, inclusive com financiamento próprio para esta etapa de ensino (FUNDEF), e sobre uma proposta de ensino doméstico, informal e de baixo custo para a Educação Infantil, que tanto se fizeram presentes durante o governo FHC.

Como consequência, ou até mesmo como influência para estas medidas governamentais, podemos destacar o fato de que, neste período, as crianças de 0 a 6 anos, mais especificamente bebês e crianças bem pequenas, aparentavam ser invisíveis para a sociedade de maneira geral. As crianças pequenas, bebês e crianças bem pequenas, deixaram de ser o foco temático, tanto dos principais movimentos sociais²⁰, quanto das políticas públicas, pois não eram consideradas nem como uma vítima da sociedade e nem uma ameaça à mesma. Havia um desinteresse público pelas crianças de 0 a 6 anos, pois assim como as mulheres, elas possuíam pouco ou nenhum poder de negociação política, principalmente se comparado a outros setores da sociedade (Rosemberg, 2006).

Apesar da pouca influência política e uma possível invisibilidade perante a sociedade, as necessidades e direitos de bebês e crianças bem pequenas não deixaram de existir. Em 2005, vemos uma mudança no Censo Escolar e, ao comparamos seus dados com os do ano anterior, visualizamos que as matrículas nas creches apresentaram um aumento de 4,9%, enquanto as matrículas no Ensino Fundamental retratam uma queda de 1,4% (Brasil, 2005c, 2006), ou seja, a demanda pelas instituições de Educação Infantil que atendessem a população de 0 a 3 anos, aumentava significativamente neste período.

Este aumento na busca por creches passa a gerar uma certa pressão social (mesmo que neste primeiro momento não ocorresse de maneira organizada e subsidiada pelos principais

²⁰ Nos referimos aos: movimento feminista e movimento negro brasileiro, que neste período concentravam suas lutas no combate à violência doméstica, descriminalização do aborto e no futuro de adultos e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, respectivamente (Rosemberg, 2006).

movimentos sociais), para que as prefeituras municipais expandissem a criação das mesmas, no entanto, “as prefeituras constataam que quanto menor a idade da criança maior é seu custo/aluno, e, portanto, maiores são as necessidades de novos aportes para o financiamento da educação infantil” (Arelaro, 2020, p.260). A luta por financiamento para a Educação Básica perpassa toda a história da educação brasileira, inclusive pelos aspectos da formação docente, e se pensarmos exclusivamente na Educação Infantil e na formação docente para atuação nesta, esta luta se torna ainda mais árdua e necessária dado ao seu passado assistencialista, higienista e informal.

Ao entramos nos âmbitos do financiamento educacional para a Educação Infantil, no final do primeiro mandato do governo Lula, as creches contaram com o apoio de um forte movimento social da área, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que continuou batalhando pelos direitos de bebês e crianças bem pequenas. Este movimento liderou a manifestação “Fraldas Pintadas” em 2005, em prol da inclusão das creches na proposta do FUNDEB²¹ (Rosemberg, 2006), uma vez que as políticas educacionais vigentes no período, compreendiam como finalidade da Educação Infantil a educação de crianças de 0 a 6 anos, independentemente de serem atendidas em creches ou pré-escolas, e por ser parte desta etapa de ensino, as creches não poderiam ser desconsideradas na questão do financiamento.

Quer pela falta de poder e influência política como apontou Rosemberg (2006), ou devido ao alto custo que as creches necessitavam para oferecer um atendimento de qualidade como ressaltou Arelaro (2020), um fator crucial é que, neste período, bebês e crianças bem pequenas continuavam invisíveis para as políticas públicas, mesmo com a mudança de governo que se originou de uma proposta popular com a promessa de governar para o povo e não apenas para as elites, a população de 0 a 3 anos continuava tendo seus direitos e valores negligenciados.

Apesar de bebês e crianças bem pequenas passarem despercebidos na proposição das políticas públicas deste período, a questão da formação docente para a Educação Infantil

²¹ Para melhor compreensão sobre o movimento “Fraldas Pintadas” e a polêmica da inclusão da creche na proposta de criação do FUNDEB, sugere-se a leitura de:

ARELARO, L. R. G. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020.

CAMPOS, M. M. **O FUNDEB e os rumos da Política Educacional**. Correio Braziliense, 12 de março de 2007, seção Opinião, p. 13.

DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica?. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 753–774, out. 2006.

volta à pauta nas políticas educacionais. Em 2005, o governo federal lançou o programa ProInfantil (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil), que consistia em:

[...] um curso, em nível médio, na modalidade Normal, que proporcionará aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente e que atuam como docentes nas instituições de educação infantil, o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática profissional (Brasil, 2005a, p.5).

Este curso se apresentava em caráter emergencial na tentativa de suprir o déficit de formação das profissionais que atuavam na Educação Infantil, oferecendo uma formação mínima em nível médio de modo a contemplar, mesmo que de maneira acelerada e fragilizada, as condições mínimas para atuação docente delimitadas pela LDBEN.

O ProInfantil apresentava quatro objetivos principais, sendo eles: Habilitar para o magistério as profissionais que já exerciam a função docente nas creches e pré-escolas; Ampliar o conhecimento e as práticas pedagógicas destas profissionais; Possibilitar um crescimento profissional para as mesmas; e, Contribuir para a qualidade social da educação de crianças de 0 a 6 anos. Estes objetivos deveriam ser atingidos no período de 2 anos de duração do curso, de maneira semipresencial, com um total 3.392 horas. Deste modo, sua matriz curricular era dividida em 2 grandes eixos, o primeiro correspondendo às temáticas do Ensino Médio, e o segundo abordando os fundamentos da educação e a organização das práticas pedagógicas (Brasil, 2005a).

Embora este programa tenha surgido com o intuito de melhorar a formação das profissionais que atuam nas creches e pré-escolas do país, ele apresentou apenas um caráter emergencial, uma política de “tapa-buraco”, não resolvendo os problemas reais que assolavam a formação docente no país, e muito menos alterando as políticas estruturais que regem a nossa sociedade e que mantêm intrincados os processos de mudanças políticas. Se os cursos de Pedagogia sofrem críticas acerca da sua formação, sendo muitas vezes apontada como superficial e aligeirada (Libâneo, 2006) em seus quatro anos de duração, como um curso de apenas 2 anos e que ainda precisa garantir o conhecimento das temáticas correspondentes ao Ensino Médio, poderia influenciar favoravelmente na qualidade de educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas?

Neste sentido:

O ProInfantil aparece como emergente do sistema, que ainda tem de construir uma política efetiva de formação de professores, garantindo, por

exemplo, a valorização de todos os profissionais da educação e a formação em nível superior como um direito de todos os professores brasileiros (Barbosa, 2011, p.395).

A formação em nível superior para as professoras da Educação Básica, embora de extrema importância para a qualidade da educação no país, não pode ser compreendida como o único fator responsável pela mesma. Diversos fatores influenciam, de maneira direta ou indireta, a qualidade da educação brasileira, dentre as quais podemos destacar as condições de trabalho nas escolas e a baixa remuneração docente, aliadas à falta de status profissional (Saviani, 2011). Estes fatores estão intrínsecos ao processo educativo, e embora, uma formação docente em nível superior possa ser compreendida como um passo a caminho da melhoria da educação, inclusive da educação de bebês e crianças bem pequenas, devemos analisar como esta formação está ocorrendo.

Até o primeiro semestre de 2006, a formação em nível superior para docência na Educação Básica poderia ocorrer em dois cursos distintos, o curso de Pedagogia e o curso Normal Superior. Contudo, no início do segundo semestre do referido ano, o governo Lula extinguiu os cursos Normais Superiores, deixando apenas o curso de licenciatura em Pedagogia como responsável pela formação docente no país (Undime, 2006).

Ao analisarmos as propostas de diretrizes e proposições para o curso de Pedagogia, nos deparamos com um hiato temporal (Scheibe, 2007) nas discussões públicas sobre as mesmas, correspondente ao período entre 1999 (ano da elaboração e envio do documento prévio das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia elaborado pela Comissão de Especialistas e ignorado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE) e março de 2005, quando uma proposta preliminar das Diretrizes específicas para o curso de Pedagogia é colocada em discussão através de consulta pública, na qual as entidades educacionais e especialistas em educação puderam se manifestar (Brasil, 2005b).

Apesar das discussões sobre as DCNP não estarem ocorrendo publicamente, no ano de 2003 o CNE designou uma Comissão Bicameral para propor e definir as DCNP, sendo esta composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, que se propuseram a rever todas as contribuições acerca das diretrizes apresentadas ao CNE no decorrer dos anos, mantendo os estudos e debates dentro do próprio MEC (Brasil, 2005b).

Mesmo que o governo federal demonstrasse interesse em manter os debates sobre as DCNP apenas na esfera governamental, as entidades e especialistas em educação lutaram

para que estas discussões sobre o curso de Pedagogia se tornassem públicas. Esta luta resultou na submissão à apreciação da sociedade civil de uma minuta de Resolução das DCNP, que ficou aberta para a consulta pública de março a outubro de 2005, recebendo várias críticas, apontamentos e sugestões de alterações por parte da comunidade educacional (Brasil, 2005b).

O documento foi amplamente criticado por especialistas em educação e por todo o meio acadêmico (Scheibe, 2007; Evangelista; Triches, 2008), sendo a principal crítica a similaridade da sua proposta com as normativas do curso Normal Superior, inclusive com a possibilidade de duas habilitações distintas, uma para a Educação Infantil e outra para os primeiros anos do Ensino Fundamental, além de não considerar toda a trajetória de pesquisa e discussão acerca da identidade e função do curso de Pedagogia.

Diversas Universidades Públicas e entidades educacionais se organizaram para expressarem sua manifestação, que foram dispostas no documento assinado pela ANFOPE, ANPEd, CEDES e FORUMDIR e enviado ao CNE. Dentre as principais críticas podemos destacar três apontamentos que nos chamaram a atenção:

- Contraria as aspirações históricas dos educadores em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- Reduz o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores. O projeto do CNE não leva em consideração o fato de que é o Curso de Pedagogia o espaço acadêmico de que a Universidade Brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados da área da Educação.
- A proposição de um Bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, “visando ao adensamento em formação científica”, representa clara desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, alijada “do adensamento teórico”, da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da Educação Fundamental ou para a Educação Infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática. (ANFOPE *et al.*, 2005)

A minuta apresentada desconsiderava toda a luta e busca pelo reconhecimento e valorização da identidade do curso de Pedagogia, e porque não dizer, da própria identidade docente. Não considerou que se trata de um curso que é parte do meio acadêmico no qual as pesquisas sobre a educação e seus múltiplos aspectos ocorrem, tanto que ao propor um Bacharelado a ser realizado de maneira complementar e opcional, pós-licenciatura, dissocia a pesquisa da formação inicial, tornando a graduação em Pedagogia, prioritariamente, um curso técnico no qual a prática seria priorizada no lugar dos conhecimentos teóricos, e as pesquisas educacionais estariam longe da realidade das futuras professoras licenciadas.

Após os diversos debates e versões do documento, ocorreu a promulgação de um novo parecer, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 (Brasil, 2005b), que foi aprovado em reunião do CNE, tendo a presença de representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR, em 13 de dezembro de 2005 (Scheibe, 2007). No entanto, uma análise minuciosa do documento apontou que o artigo 14 retirava do curso de Pedagogia a formação dos especialistas em educação, contrariando as determinações da LDBEN, sendo necessário o retorno deste parecer ao CNE para adequar-se à legislação vigente.

Foi importante nesse momento a pressão exercida por associações de especialistas que conseguiram reverter a posição do CNE. Assim, com as devidas adequações, em fevereiro de 2006 o CNE enviou ao MEC o Parecer CNE/CP nº 3/2006, base para a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Evangelista; Triches, 2008, p.2-3).

As DCNP surgem em um cenário nacional em que, apesar das Universidades, entidades e especialistas em educação: 1. demonstrarem resistência aos modelos de formação docente incentivados e propagados na década de 1990 sob a égide do mercado neoliberal, 2. buscarem alternativas para que a formação nos cursos de Pedagogia apresentasse a docência como base e 3. atrelasse formação e pesquisa na graduação com características tanto de um curso de licenciatura, quanto de um curso de bacharelado, as influências das organizações multilaterais ainda se faziam muito presentes e determinantes em todas as esferas das políticas públicas. Não apenas as políticas educacionais estavam sob forte influência destas organizações multilaterais, a dependência do país das determinações internacionais também repercutiram nas políticas econômicas, como apontado pela ANFOPE:

A opção do atual governo em aumentar o superávit primário, a fim de pagar os juros da dívida, tem priorizado políticas sociais compensatórias e programas emergenciais os quais, ainda que servindo a milhões de pessoas das classes populares, não conseguem superar os sérios problemas sociais de natureza estrutural, como a taxa de desemprego significativa, salários ainda rebaixados e elevada concentração de renda (2006, p.13).

As alterações e reformas políticas realizadas neste primeiro mandato do governo Lula, apesar de atenderem a algumas demandas de extrema importância para o povo (como por exemplo, a criação de medidas para a erradicação da fome), elas não atingem o cerne da questão da desigualdade social, elas não alteram as políticas estruturais do país. Podemos compreender estas políticas apenas como políticas compensatórias com o intuito de mascarar alguns dos muitos problemas que as camadas mais pobres da sociedade brasileira enfrentam no seu cotidiano.

Segundo Gaudêncio Frigotto (2005), estas políticas são:

As políticas de alívio à pobreza que, isoladas, mantêm e realimentam as estruturas que a produzem. O novo na política brasileira no governo Lula seria, ao mesmo tempo, enfrentar as reformas estruturais e a renegociação da dívida e dos juros da dívida externa e interna e ir efetivando as políticas distributivas emergenciais. Isto, contudo, não pode ser feito sem contrariar interesses dos organismos internacionais, guardiões da rentabilidade máxima do grande capital, mormente o financeiro, e dos interesses de grupos nacionais vinculados a este grande capital ou ao latifúndio e à escandalosa concentração de renda (p.9).

Ao nos submetemos às demandas do mercado neoliberal, nos sujeitamos a ser dependentes dos interesses do capital, ou seja, as decisões políticas só podem ser tomadas em virtude do interesse dos organismos detentores dos meios de produção, sob a pena de sanções econômicas, reduções de financiamento, ou mesmo diminuição de prazos e créditos para a renegociação das dívidas do país. Nesta situação de clara dependência das organizações multilaterais, e dos grupos nacionais que regulam o poder econômico dentro do país (por exemplo o agronegócio), o Brasil acaba priorizando as medidas econômicas que convêm a estes grupos, se distanciando cada vez mais de um projeto de desenvolvimento nacional e popular.

É neste contexto de proposições de políticas com caráter compensatório durante o governo Lula que encontram-se as DCNP. Embora as diretrizes tragam propostas de mudanças para a formação docente, sendo, muitas destas controversas dentro do próprio meio acadêmico com defensores e críticos quanto a sua implementação, um fator essencial é que ela sozinha não altera as políticas educacionais em sua estrutura, mantendo sua função paliativa dentro do que se espera, concentrando-se apenas na formação docente para atuação na Educação Básica, como se este fosse o único aspecto responsável pela melhoria da qualidade da educação brasileira.

Ao retomarmos nosso olhar para a Educação Infantil, apesar da sua longa busca por uma identidade e valorização no decorrer dos anos, tendo como destaque sua inclusão no sistema educacional pela Constituição Federal de 1988, ela ainda se caracteriza por um campo em construção, principalmente quando nos referimos a docência com bebês e crianças bem pequenas (Campos, 2018). As tendências, ideais e concepções defendidos em cada momento da trajetória educacional, tendem a moldar os caminhos a serem seguidos pela Educação Infantil na sua busca por definição e reconhecimento da sua função como primeira etapa da Educação Básica.

Neste período da educação brasileira, podemos ver duas tendências educacionais distintas emergindo, uma voltada para a pré-escola e outra para a creche, reforçando uma tentativa de dividir a Educação Infantil em duas, assim como ocorreu em sua origem. Enquanto para a pré-escola observa-se uma preocupação com sua formalização, aproximando-a da institucionalização do Ensino Fundamental, afastando-a do caráter infantil buscando uma escolarização cada vez mais precoce, termo que Fúlvia Rosenberg (2015) cunhou de *schoolification*, para a creche a situação é oposta:

Nota-se uma relutância, uma reticência de dar-lhes visibilidade, de integrar as creches ao sistema educacional, de tirá-las da informalidade, da precariedade, de investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade). Aqui, o risco não é de sua *schoolification*, mas de assistencialização e incompletude. (Rosenberg, 2015, p.164)

Ao mesmo tempo em que a creche corresponde a uma parte da Educação Infantil, e, portanto está integrada na primeira etapa da Educação Básica, as medidas e dados governamentais nos levam a acreditar que ela atua como um órgão à parte do sistema educacional no qual a educação informal é aceitável, e até preferível dado ao seu baixo custo, não sendo necessário infraestrutura adequada e profissionais formadas e qualificadas para atuar junto a bebês e crianças bem pequenas, uma vez que estes aspectos requerem investimento, tanto de tempo quanto de recurso públicos.

Neste sentido, ao analisarmos os dados referentes ao nível de escolaridade das profissionais que atuam na função docente nas creches brasileiras durante os dois mandatos do governo Lula, que perpassa os períodos antes, durante e após a promulgação das DCNP, nos deparamos com os seguintes números:

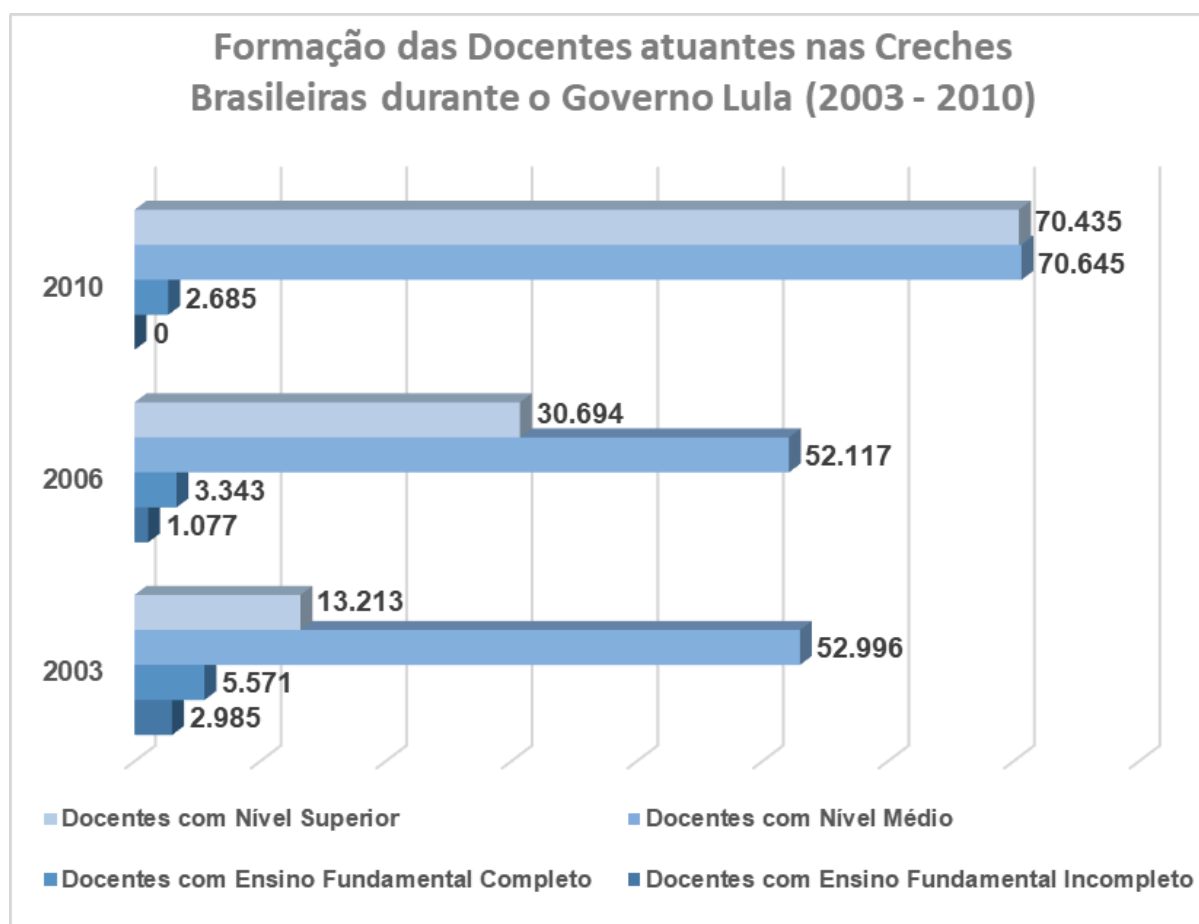


Gráfico 4 – Formação das Docentes atuantes nas Creches Brasileiras durante o Governo Lula (2003 - 2010)

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados das Sinopses estatísticas da Educação Básica dos anos de 2003, 2006 e 2010 (Brasil, 2004; 2007; 2019a), 2023.

Os dados apresentados pelos Censos da Educação Básica analisados deixam claro que, apesar das legislações nacionais afirmarem que a docência com bebês e crianças bem pequenas precisa ser exercida por profissionais que possuam a formação mínima em nível médio na modalidade Normal, sendo preferível sua formação em nível superior, esta exigência não está sendo cumprida na prática. De acordo com o gráfico, no ano de posse do governo Lula (2003), a formação destas docentes apresentou uma pequena melhora em relação aos dados de 1999²², dos 25% de profissionais com formação insuficiente passamos para aproximadamente 11,5%, com queda gradativa nos anos subsequentes. Um dos fatores que podemos relacionar com esta diminuição dos dados estatísticos foi os programas de formação docente emergenciais, como o “Proinfantil”, desenvolvidos pelo governo federal com o intuito de aumentar o nível de escolaridade das profissionais em exercício na Educação

²² Ano dos primeiros dados acerca do nível de escolaridade das profissionais que atuam na função docente nas creches brasileiras como apontado anteriormente no texto.

Infantil. Contudo, ressaltamos que essa afirmação sobre os programas de formação docente emergenciais trata-se apenas de uma constatação, sem a valorização deste tipo de formação docente.

Deste modo, o segundo mandato do presidente Lula (2010) finaliza com uma taxa de cerca de 1,8% de profissionais cujo nível de escolaridade correspondia apenas ao Ensino Fundamental completo, deixando de ter registrado a presença de profissionais com o Ensino Fundamental incompleto na função docente das creches.

Outro dado interessante apontado pelo gráfico corresponde a formação em nível superior destas profissionais; se em 2003, apenas 16,3% das professoras das creches possuíam formação em nível superior, em 2010 tivemos um aumento significativo, passando a encontrar quase 50% destas profissionais formadas. Cabe destacar, contudo, que o Censo de 2010 (Brasil, 2019a) passou a levantar informações mais detalhadas acerca da formação das docentes de bebês e crianças bem pequenas em comparação com o Censo de 2006, registrando quantas são as docentes formadas em nível superior são licenciadas (97%), quantas possuem especialização lato sensu (31%) e quantas concluíram uma especialização stricto sensu (menos de 0,5%).

Apesar de termos avançado quanto ao nível de escolaridade das docentes em exercício nas creches brasileiras neste período, ainda encontramos profissionais que não possuem o nível mínimo de formação necessário para atuar com bebês e crianças bem pequenas. Este fator, atrelado ao incentivo de uma educação informal e de baixo custo para esta faixa etária, só reforça a teoria de Fúlvia Rosemberg (2015) de que a creche constitui um espaço discriminado pela sociedade, e portanto, não está, de fato, inserida na Educação Infantil; a realidade destas instituições contraria as afirmações e determinações dos documentos oficiais.

Neste cenário nacional da educação da primeira infância, finda-se o período de governo Lula, mas não o fim de mandato do Partido dos Trabalhadores (PT), pois nas eleições de 2010, Lula conseguiu eleger sua sucessora, e em 1º de janeiro de 2011, Dilma Rousseff é a primeira mulher a assumir o cargo de presidente do Brasil.

A Presidenta Dilma traz, já em seu discurso de posse, uma grande preocupação com a educação brasileira. Aponta a necessidade de ações renovadas e integradas entre os governos federal, estadual e municipal para a área, a luta por uma educação de qualidade, além de apontar a necessidade de qualificação dos gastos governamentais em busca de oferecer os serviços públicos essenciais. Ela finaliza sua fala sobre a educação com a valorização

docente, ao afirmar que “só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens” (Brasil, 2011).

Ainda que os governos petistas (Lula 2003 - 2010 e Dilma 2011 - 2016) tenham sido passíveis de muitas falhas e diversas críticas, tanto por parte da oposição quanto por seus apoiadores, não podemos negar o seu investimento na educação do país. Ao longo dos quase 14 anos de seus mandatos, diversas leis e programas voltados para a educação foram instituídos, dentre os quais podemos destacar: o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR); o Programa Mais Educação; o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância); o Programa Brasil Carinhoso; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; o sistema Universidade Aberta do Brasil; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); o Ciência sem Fronteiras; o Programa Universidade para Todos (ProUni); a Lei de Cotas (Lei 12.711, de 2012); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN - Lei 11.738 de 2008); dentre outras (Mercadante; Zero, 2018).

Dentre todos os projetos de lei e programas voltados para a educação, é durante o primeiro mandato do Governo Dilma que foram retomadas as discussões acerca do segundo documento destacado nestas pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCN), que após alguns anos de debate, foram aprovadas em 1º de julho de 2015.

É no ano de 2012 que temos o início desses debates e discussões sobre a proposição das novas diretrizes, cujo um dos intuitos era substituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 que estava em vigor. Sendo assim, a Comissão Bicameral de Formação de Professores designada pelo CNE, composta por conselheiros²³ da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica,

²³ Cabe destacar que, segundo Dourado (2015), esta Comissão foi constantemente recomposta, devido à renovação periódica dos membros do CNE através das Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria

retomou os estudos e debates anteriores acerca das práticas curriculares em vigor nos cursos de licenciatura e a profissionalização docente, e, em 2013 foi aprovado um documento preliminar das DCN, que foi submetido aos especialistas e entidades educacionais. O documento contou com algumas versões que foram submetidas a diversas rodadas de discussões e debates, o que gerou críticas, sugestões e alterações até a sua versão final ser promulgada (Brasil, 2015).

Cabe destacar que a Comissão Bicameral apesar de ser a organizadora deste processo de pesquisas e debates para a criação das novas DCN agiu dentro de um projeto criado em parceria pelo CNE e a Unesco, projeto este intitulado “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”, que:

[...] constituíram subsídios para o delineamento da referida proposta de Diretrizes à medida em que propiciaram elementos analíticos e propositivos substantivos concernentes à necessidade de consolidação das normas e diretrizes, análises dos cursos de licenciatura – inclusive a pedagogia – e avaliação de sua efetivação, bem como por sinalizações e proposições sobre as dinâmicas formativas, princípios, perfil, núcleos de estudos e eixos de formação, dentre outros (Dourado, 2015, p.303).

A maioria das pesquisas desenvolvidas sob a demanda deste projeto ocorreram por volta de 2009 (Dourado, 2015), mesmo ano em que ocorreram duas grandes conferências sobre o Ensino Superior, promovidas pela Unesco, que impactaram a educação brasileira, sendo elas: a Conferência Regional da Educação Superior na América Latina e no Caribe e a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (Calderón; Pedro; Vargas, 2011). Apesar dos debates organizados pela Comissão Bicameral começarem a ocorrer alguns anos depois destes eventos, em 2012, os ideais que influenciaram esta proposta já estavam sendo delineados e embasados pelas perspectivas das agências multilaterais, neste caso em específico, pela Unesco.

Ao analisarem a perspectiva de Educação Superior apontada nos documentos da Unesco neste período, Calderón, Pedro e Vargas (2011) apontam para visões contrastantes dos mesmos ideais defendidos nos dois documentos. Enquanto a declaração da Conferência Regional da América Latina e Caribe defende a Educação Superior como um direito social a ser promovido pelo Estado, o documento final da Conferência Mundial traz a mesma Educação Superior como um serviço, atrelado e provido pelo mercado. Neste sentido, “os referidos documentos refletem o atual cenário da Educação Superior em âmbito global, isto é,

CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010; Portaria CNE/CP nº 1, de 28 de janeiro de 2014; Portaria CNE/CP nº 6, de 2 de dezembro de 2014.

o confronto entre duas visões opostas” (Calderón; Pedro; Vargas, 2011, p.1190).

Nesta conferência cujos principais autores provinham dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento vemos a defesa de uma Educação Superior como um direito social dos cidadãos, como possibilidade de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo da história, cujos conhecimentos não estão atrelados à fins lucrativos, tendo nas Universidades um local de pesquisa e desenvolvimento acadêmico. Por outro lado, na conferência onde predominaram os países desenvolvidos, ocorreu uma defesa da subordinação da Educação Superior à lógica do mercado, transformando-a em um bem a ser consumido, e, este como tal deve gerar lucro, tendo na associação com a iniciativa privada um meio para desenvolver-se de acordo com a lógica do mercado neoliberal.

Contudo, a visão da Unesco sobre a Educação Superior não pode ser considerada como dois pólos opostos tão definidos, como alguns apontamentos sobre as duas conferências podem nos levar a crer, pois, apesar da Organização ter incorporado alguns direcionamentos do mercado neoliberal, os pesquisadores, Calderón, Pedro e Vargas (2011) destacam que “seu discurso apresenta uma dimensão ética que tenta equilibrar-se entre o liberalismo econômico, hoje hegemônico no mundo, e o liberalismo político, em termos de valores democráticos de cidadania” (p.1193).

A influência deste equilíbrio entre o liberalismo econômico e a defesa dos valores democráticos para a cidadania encontra-se nos discursos dos governos petistas, principalmente quando temos a proposição de políticas educacionais como pauta. Neste período da história política brasileira, o governo federal concebe a educação como “uma política pública fundamental para assegurar inclusão e justiça social, mas também como uma exigência indispensável para o desenvolvimento econômico sustentável, cada vez mais associado à economia do conhecimento” (Mercadante; Zero, 2018, p.24).

Neste sentido, as DCN surgem em um contexto de influência semelhante às DCNP no qual a influência das agências multilaterais ainda se faz muito presente na proposição das políticas educacionais brasileiras. No entanto, essa influência passa a oscilar entre priorizar as necessidades do mercado neoliberal e atender as demandas sociais e democráticas da população, porém, é claro que a balança sempre acaba pendendo para o lado voltado aos lucros e interesses dos grandes detentores do capital nacional e internacional. Mas, durante o governo Dilma, as necessidades e prioridades de um governo nacional e popular surgem, mesmo que de maneira tímida, nas propostas governamentais.

Dentre as propostas do governo Dilma voltadas para a população de 0 a 3 anos de idade, destacamos duas medidas significativas ao trazer à luz a docência com esta faixa etária. A primeira medida foi a implementação do programa “Brasil Carinhoso” em 2012, com intuito de oferecer:

[...] apoio às creches existentes e construção de novas com elevado padrão arquitetônico e pedagógico. Foram concluídas e entregues 2.940 unidades até 2015, e deixadas em andamento, com recursos orçamentários assegurados, mais 2.093 creches, foram pactuadas com as prefeituras outras 3.167 novas creches. O governo que assumiu interinamente em 2016 acabou com o Brasil Carinhoso e abandonou a política de construção de creches e de apoio à Educação Infantil (Cardoso Neto; Nez, 2021, p.133).

Com este programa fica claro o empenho do governo federal em aumentar o atendimento educacional ofertado para bebês e crianças bem pequenas, buscando ampliar em mais de 8 mil unidades o número de creches existentes no país, articulando parcerias com os governos municipais e assegurando recursos para a conclusão das obras, fatos que infelizmente foram interrompidos com golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 (Hermida; Lira, 2022).

A segunda medida do governo Dilma voltada para a educação de bebês e crianças bem pequenas que destacamos aqui também está relacionada com o aumento do número de vagas oferecidas nas creches. Esta preocupação foi assegurada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabeleceu como uma de suas metas “ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014, p.49). Neste contexto, ao analisar as matrículas das crianças de 0 a 3 anos durante os anos dos dois governos petistas, nos deparamos com os dados do gráfico abaixo:

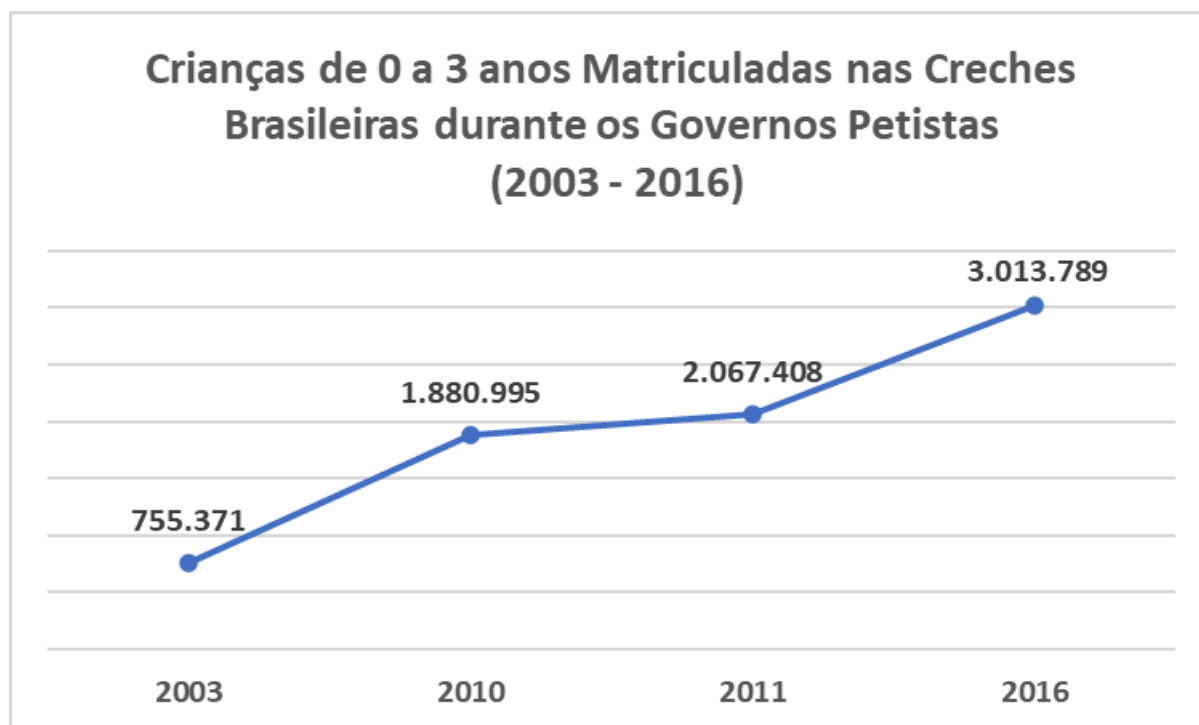


Gráfico 5 – Crianças de 0 a 3 anos Matriculadas nas Creches Brasileiras durante os Governos Petistas (2003 - 2016)

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados das Sinopses estatísticas da Educação Básica dos anos de 2003, 2010, 2011 e 2016 (Brasil, 2004; 2019a; 2019b; 2019d), 2023.

Os dados do Censo da Educação Básica apontam para uma crescente no que se refere à matrícula de bebês e crianças bem pequenas nas creches brasileiras. No final do período do governo Lula, vemos que o número de matrículas realizadas aumentou cerca de 149% em relação ao ano de sua posse. Já o governo Dilma ampliou este número em pouco mais de 60%. Apesar do grande aumento percentual de matrículas para esta faixa etária, ao compararmos os dados do Censo da Educação Básica de 2016 sobre as matrículas de bebês e crianças bem pequenas nas creches com os dados populacionais do país neste mesmo ano²⁴, nos deparamos com cerca de 29,33% da população nesta faixa etária sendo atendida nas instituições de ensino, um número ainda distante dos 50% almejados pelas metas propostas pelo PNE de 2014.

Estas duas medidas governamentais que visam garantir e implementar o aumento do número de vagas ofertadas nas creches para bebês e crianças bem pequenas, apresenta um impacto direto na docência com esta faixa etária. Com o aumento das instituições atendendo as crianças de 0 a 3 anos, há uma maior necessidade de profissionais formadas e qualificadas

²⁴ De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), de 2016, o país possui uma população aproximada de 10.275.000 pessoas na faixa etária entre 0 e 3 anos (Brasil, 2016a).

para desenvolver esta função (Campos, 2018).

O aumento da demanda por estas profissionais se torna visível quando comparamos os dados dos Censos da Educação Básica de 2010 (último ano do Governo Lula) com o realizado em 2016 (ano do golpe no Governo Dilma), no qual o total de docentes nas creches aumentou em 81,9% neste período (Brasil, 2019a; 2019d). Assim como houve uma grande modificação no número de professoras nas creches, a formação das mesmas também sofreu algumas alterações neste período, como mostra o gráfico abaixo:

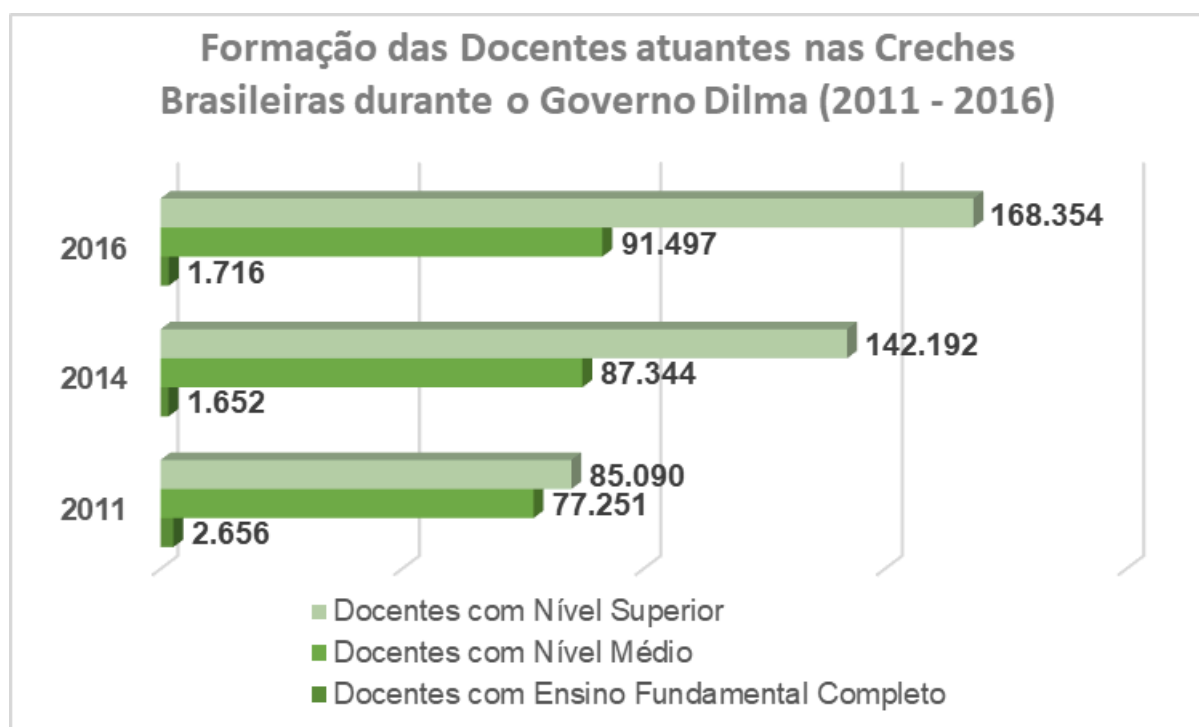


Gráfico 6 – Formação das Docentes atuantes nas Creches Brasileiras durante o Governo Dilma (2011 - 2016)

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados das Sinopses estatísticas da Educação Básica dos anos de 2011, 2014 e 2016 (Brasil, 2019b; 2019c; 2019d), 2023.

Se durante o governo Lula o número de docentes com formação superior chegou muito próximo a se igualar com a quantidade de docentes com formação em nível médio, é durante o governo Dilma que vemos uma virada neste gráfico. O número de profissionais das creches com formação superior chegou aos 64,3%, assim como aumentou em um ponto percentual o número destas profissionais que são formadas em cursos de licenciaturas com relação ao governo anterior, chegando a 98,1% de licenciadas. O Censo de 2016 ainda destaca que, destes 64,3% de profissionais graduadas que atuam nas creches, 39% apresentam especialização *latu sensu*, e um pouco menos de 0,5% concluíram a

especialização *stricto sensu* (Brasil, 2019d).

Tanto o aumento no número de vagas e matrículas nas creches brasileiras, quanto a melhora no nível de instrução das docentes que atuam com esta faixa etária evidenciam a preocupação dos governos petistas com a educação brasileira. Apesar desta preocupação e da criação de políticas educacionais voltadas para todos os níveis e modalidades de ensino:

[...] os governos Lula e Dilma não conseguiram instituir um projeto de sociedade e de educação que superasse as enormes desigualdades estruturais do país. Assim, mesmo com os avanços dos últimos anos, o Brasil ainda apresenta um dos maiores níveis de desigualdade de renda do mundo, a par de enormes diferenças regionais, reproduzidas em desigualdades socioeconômicas que determinam fortemente desigualdades de acesso, permanência e desempenho no sistema educacional como também no acesso à cidadania, a melhores condições de vida e a maiores oportunidades de trabalho e renda (ANFOPE, 2016, p.21).

Embora no decorrer do governo Dilma algumas iniciativas tenham sido tomadas na perspectiva de um maior atendimento educacional para as crianças de 0 a 3 anos, as políticas públicas educacionais ainda estão longe de ser ideais, principalmente para esta faixa etária tão negligenciada ao longo da história brasileira. Pois, como:

Consequência de nossa cultura política, gestada nos tempos coloniais e imperiais, desenvolvida nos poucos períodos republicanos e nos muitos anos ditatoriais que vivenciamos durante o século XX (Getúlio Vargas com o Estado Novo e a Ditadura Militar a partir de meados dos anos 1960), e, em nossa história, com gestões governamentais pouco preocupadas com a educação básica popular, desenvolvendo políticas educacionais mais voltadas para as elites e classes ascendentes, ou com projetos esparsos para a formação técnica mais específica, chegamos aos dias de hoje ainda com carências educacionais palpáveis apesar dos avanços conseguidos na escolarização das camadas populares (Gatti *et al.*, 2019, p.49).

Se a educação de bebês e crianças bem pequenas caminhava a passos lentos durante o governo Dilma, que apesar de apresentar inúmeras falhas em sua gestão preocupava-se com as minorias, buscando a elaboração de políticas públicas que atendessem as demandas e necessidades das camadas populares, com o golpe jurídico-parlamentar-midiático no ano de 2016 a educação pública brasileira se estagna.

O cenário brasileiro na época era marcado por uma forte crise política e econômica, apresentando sérias ameaças ao processo democrático do país, o que possibilitou a implementação do golpe no governo Dilma. O referido golpe jurídico-parlamentar-midiático que resultou no impeachment da Presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016, começou a se desenhar em dezembro de 2015, quando os pedidos dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal foram acatados pelo então presidente da Câmara do

Deputados, Eduardo Cunha (Brasil, 2016b).

O golpe contou com apoio e participação de diversos segmentos da sociedade, como empresários, a grande mídia nacional, o Judiciário brasileiro, a Câmara e o Senado, além das oligarquias alicerçadas no conservadorismo religioso, portanto, este não pode ser definido apenas como um golpe parlamentar, mas sim como um golpe jurídico-parlamentar-midiático. Apesar das denúncias e claras manifestações contrárias ao golpe, das entidades acadêmicas e sindicais, e mesmo da mídia internacional, o golpe encontrou um terreno fértil em meio a corrupção da política brasileira para se concretizar, e acarretar consequências nefastas para a população (ANFOPE, 2016).

E é sobre o governo de Michel Temer (2016 - 2018), instaurado após o golpe, que vemos ocorrer mudanças drásticas na educação brasileira. Se os avanços durante os governos petistas foram considerados pequenos e em alguns aspectos até irrisórios para as necessidades educacionais do país, com a posse do governo Temer qualquer progresso, mesmo que mínimo, deixa de existir e passa a ser substituído por grandes retrocessos nas políticas educacionais, cujo intuito passa a ser atender de maneira mais direta e imediata às pautas do mercado neoliberal.

Ao buscar atender as demandas dos grande detentores do capital, tanto nacional quanto internacional, o governo Temer passa a adotar algumas medidas (retrocessos) na sua gestão do MEC, dentre as quais podemos destacar: a tramitação no Congresso do Exame Nacional do Magistério da Educação Básica (ENAMEB); a Lei de Responsabilidade Educacional; a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Base Nacional da Formação de Professores; Revisão/Revogação das DCN de 2015 para incorporar os princípios da BNCC; a Proposição das Licenciaturas por Área de Conhecimento; a Retomada da proposta dos cursos Normais Superiores; a Proposta do “Notório-saber”, dentre outras (ANFOPE, 2016). Cabe ressaltar que, felizmente, nem todas as propostas citadas foram aprovadas, e outras sofreram alterações que minimizaram seus impactos para a sua promulgação.

É durante o governo golpista, que a legislação educacional passa a ser:

[...] redesenhada pelas novas forças políticas que assumiram a educação para atender às necessidades de um projeto que está inspirado na internacionalização da política educacional brasileira, em que terão papel de destaque conceitos como: padronização, avaliação, responsabilização e meritocracia; bem como indução a processos de privatização da educação através da terceirização da gestão escolar e da instituição dos “vouchers”, “bônus” (ANFOPE, 2016, p.25).

Ao almejar uma padronização, o projeto deste governo busca facilitar o processo de avaliação e ranqueamento da educação brasileira, cuja finalidade passa a ser a responsabilização e culpabilização pelo fracasso escolar. Fato que obviamente irá recair sobre os agentes mais fracos e com menor poder político dentro da realidade escolar, ou seja, a culpa pelo fracasso da educação brasileira irá recair sobre alunos e professores de todas as etapas e modalidades de ensino. Neste momento, apresenta-se uma perspectiva alinhada à racionalidade técnica na gestão educacional, que se torna

[...] um elo importante nesse processo de desvalorização da atividade docente, pois de forma subjacente tece uma identidade de um profissional em cuja capacidade não é depositada confiança, que se aproxima à de um peão de fábrica em uma linha de montagem, cumprindo ordens e executando tarefas acriticamente. Não por coincidência o professor usualmente se vê excluído de elaboração de políticas públicas educacionais, reformas curriculares e outras ações. Seu papel, nesse contexto, é também reduzido a mero cumpridor de objetivos e diretrizes traçados por especialistas. Tal perspectiva se enquadra em um contexto mais amplo, tipicamente de cunho neoliberal, que reduz toda a complexidade das questões educacionais à gestão e ações de controle e produtividade. A escola e o trabalho docente devem, nessa ideologia, ser repensados a partir de uma espécie de metáfora da empresa ou da fábrica (Cavalcanti; Nascimento; Ostermann, 2018, p.1067).

E é neste contexto de desvalorização docente, de aceites cada vez mais evidentes das imposições do mercado neoliberal, da transformação da educação pela lógica empresarial na qual as medidas de terceirização e privatização são consideradas ideais e benéficas para o ensino brasileiro, que o governo federal instaura o processo de construção da BNC-Formação, que seria aprovado no governo subsequente, no final de 2019.

Se a educação passou a sofrer ataques que impactaram fortemente o desenvolvimento de programas sociais durante o governo Temer, principalmente com a Emenda Constitucional nº 95 que implementou um Novo Regime Fiscal congelando os gastos públicos por 20 anos, o que afetou os investimentos em educação pública e demais áreas sociais, é no governo Bolsonaro que a educação brasileira passa a sofrer ataques severos ao seu funcionamento e a sua existência enquanto direito social instaurado pela Constituição de 1988.

Instaura-se uma ingerência dentro do MEC com uma sucessão de ministros nomeados²⁵ e afastados a cada novo escândalo, que envolveram desde falsificação de diplomas, declarações racistas e xenofóbicas, denúncias de corrupção dentre outros motivos tão graves quanto. Esta ingerência resultou em poucas propostas elaboradas, das quais a

²⁵ Ao todo foram 5 ministros ocupando o cargo entre 2019 e 2022, sendo eles: Ricardo Vélez Rodríguez, Abraham Weintraub, Carlos Decotelli, Milton Ribeiro e Victor Godoy.

grande maioria foi deixada sem encaminhamento, e o pouco que se implementou no decorrer do governo Bolsonaro “instiga a intolerância ao marxismo, Paulo Freire, a discussão de gênero na escola e outros elementos controversos” (Cardoso Neto; Nez, 2021, p.127). Dentre as poucas propostas homologadas pelo governo está a BNC-Formação que, apesar das diversas críticas e manifestações contrárias a sua implementação por parte das entidades, Universidades e estudiosos da área educacional, foi aprovada e imposta pelo governo Bolsonaro.

Este período da política brasileira foi nefasto não apenas para a educação brasileira, mas para a população em geral, principalmente nas esferas sociais. Neste sentido, Cardoso Neto e Nez (2021), descrevem de maneira cirúrgica o contexto político do governo Bolsonaro, ao destacaram a sua:

[...] ingerência de uma teocracia neopentecostal atrasada, nazifascistas, que mistura o privado com o público, criando e incitando notícias falsas (fake news), que tem pouco ou nenhum apreço pela liturgia do poder, age desconstruindo boa parte das políticas públicas implementadas em quase duas décadas em todas as esferas e escalões de poder em Brasília [...] Todo esse movimento constitui ações pulverizadas por terraplanistas, negacionistas empedernidos assentados em cargos estratégicos para banir “esquerdopatas” amantes do legado de Paulo Freire na educação brasileira. (Cardoso Neto; Nez, 2021, p.140).

A ameaça à democracia que começou a se instaurar no país durante o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 se concretiza com as eleições de 2018, na qual o candidato da extrema direita, com discursos eleitorais de ódio e opressão, chega ao poder. Este período da política brasileira foi marcado por retrocessos, pelo cerceamento dos direitos sociais e civis da população, pela demonização das Universidades Públicas, pela perseguição declarada aos professores e professoras de todas as etapas e modalidades de ensino, dentre outras medidas e posicionamentos políticos que buscavam a descentralização do Estado enfatizando a privatização dos setores públicos.

Cabe ressaltar que a BNC-Formação, proposta no governo Temer e aprovada no governo Bolsonaro, em 2019, com o intuito de atender a demanda de uma agenda global de proposição das agências multilaterais, deveria entrar em vigor dois anos após a sua promulgação. No entanto, através da luta das entidades, Universidades e estudiosos da área educacional, no decorrer dos anos 2020 e 2021, foi possível prorrogar a sua implementação para o ano de 2024²⁶.

²⁶ Implementação prorrogada de acordo com o Parecer CNE/CP nº 22, de 9 de agosto de 2022 (Brasil, 2022d).

Ao analisarmos de maneira geral os fatores que influenciaram os documentos que atualmente regulamentam a formação para a docência com bebês e crianças bem pequenas nos país, nos deparamos com cenários muito próximos nas proposições das DCNP e das DCN. Ambas as propostas de diretrizes sofreram fortes influências das agências multilaterais, na qual a imposição dos valores e ideais do mercado neoliberal se fizeram presentes, aliados ao baixo poder político e social atribuídos para as crianças de 0 a 3 anos.

A despeito dos cenários muito similares na proposição das duas diretrizes, foi possível observar que no período político no qual ocorreram as discussões das DCN (período do governo Dilma), o papel de bebês e crianças bem pequenas apresentou uma singela mudança. Não houve tanta ênfase, ou mesmo subsídios para o ensino informal como nos governos anteriores, apesar deste não deixar de existir, além da criação de políticas que almejam garantir vagas e espaços adequados para as crianças desta faixa etária dentro das instituições escolares. Ainda que este período se preocupe em atender as demandas do mercado neoliberal, como os outros períodos políticos, vemos surgir uma tentativa de mediação (embora ainda muito díspar em prol do capital), entre as exigências do capitalismo e as medidas democráticas e sociais a favor da população.

Cabe ressaltar que, enquanto nossas políticas educacionais estiverem sob a forte influência das agências multilaterais e do mercado neoliberal, não seremos capazes de elaborar documentos oficiais que atendam as demandas sociais da população brasileira como um todo, mas especialmente da população que depende das creches públicas no país, uma vez que:

As creches e as pedagogias para a educação e o cuidado da pequena infância em espaços de educação coletiva ainda são processos novos e pouco valorizados socialmente, pois incorporam o baixo valor social que os bebês, as crianças bem pequenas e as mulheres têm nas sociedades ocidentais. Se pensarmos do ponto de vista de uma economia de mercado, os bebês e as crianças bem pequenas são seres improdutivos para o sistema, pois além de não produzirem diretamente riquezas, exigem investimentos e atenção de outros sujeitos, especialmente das mulheres, que poderiam ser úteis em outras ocupações (Gobbato; Barbosa, 2017, p.28).

Neste cenário é imprescindível rompermos com a desvalorização e invisibilidade de bebês, crianças bem pequenas e mulheres em todas as instâncias, resguardando os seus direitos e o seu lugar na sociedade. Necessitamos buscar, através de estudos e pesquisas com estes sujeitos (bebês, crianças bem pequenas e suas docentes), influenciar as políticas educacionais para a árdua tarefa de reconhecimento e valorização da primeiríssima infância.

5- Bebês e Crianças Bem Pequenas nos Textos Políticos de Formação Docente

Após compreendermos brevemente o cenário político e conceitual em que as políticas educacionais de formação docente foram propostas no decorrer dos últimos anos, nos cabe analisar estes textos propriamente ditos, tanto o seu processo de escrita quanto o seu texto na íntegra, nos atentando sempre para as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas nos mesmos. Para emprendermos tal tarefa o contexto da produção de texto da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (Mainardes, 2006a, 2006b) se mostra como a ferramenta ideal para pensarmos as políticas públicas enquanto textos oficiais.

O contexto da produção dos textos políticos está intrinsecamente relacionado ao contexto de influência na proposição de políticas públicas. Enquanto o primeiro contexto é permeado por ideologias, concepções e interesses de diversos grupos e agentes sociais, o contexto da produção de texto relaciona-se de maneira mais direta com a linguagem política, com a representação política em si. Representações estas que:

[...] podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e o local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al, 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (Mainardes, 2006b, p.97)

Nem sempre os textos políticos são claros, diretos e coerentes em suas proposições; eles também podem ser contraditórios, confusos e imprecisos quanto a sua finalidade. Ao nos propormos a analisar uma política pública, seja ela educacional ou não, devemos nos atentar para o tempo e espaço em que o seu texto foi produzido, tornando clara a relação simbiótica entre os contextos de influência e da produção de texto. Pois, neste sentido, uma lei que era necessária e coerente na década de 1980 não necessariamente se manterá atual e necessária 20, 30 ou 40 anos depois; ou mesmo uma proposta voltada para atender aos interesses das classes dominantes não surtirá efeito nas necessidades das classes populares; não podemos generalizar os textos oficiais quanto ao seu tempo, espaço e destinatários.

Ao pensarmos no tempo e espaço nos quais os textos políticos são produzidos, Ball

traz uma afirmação interessante em entrevista concedida à Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2009). Segundo o pesquisador, as “políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais” (p.306).

Os textos políticos são pensados, propostos e escritos sobre os melhores cenários possíveis para a sua implementação, contudo, estes cenários ideais são minoria, quando não utópicos na realidade brasileira. Ao propormos uma política educacional no âmbito nacional, devemos considerar não apenas a grande diversidade geopolítica e cultural presente no país, respeitando as necessidades, valores e interesses de cada região, mas é imprescindível que busquemos políticas que reconheçam a imensa desigualdade social presente em todo o território nacional e busquem maneiras de garantir em seus textos, a diminuição da mesma.

A construção do texto das políticas públicas envolve diversas dimensões em sua elaboração, uma vez que:

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras devido à pluralidade de leitores. O processo de formulação de textos políticos sofre muitas influências e agendas – e apenas algumas delas serão reconhecidas como legítimas e incorporadas nos textos. Os textos políticos são o resultado de disputas e compromissos. A política enquanto discurso enfatiza os limites do próprio discurso (Mainardes, 2006b, p.97).

A perspectiva de pluralidade, tanto de leituras quanto de leitores, fica clara quando nos deparamos com a produção do texto das DCNP. Ao total circularam cerca de 22 versões deste documento ao longo do ano de 2005, no qual o CNE tentou incorporar ou alterar as diversas pressões e críticas recebidas neste período (Evangelista; Triches, 2008). Estas versões foram debatidas em diversas esferas sociais, e contaram com a participação das entidades educacionais, Universidades e estudiosos na proposição do texto a ser escrito, tanto sugerindo alterações quanto apontando para erros e irregularidades durante o seu processo de escrita.

Destas discussões vemos emergir dois textos complementares, o primeiro trata-se do Parecer CNE/CP nº 5/2005 (Brasil, 2005b) que discute as DCNP, este parecer foi:

[...] estruturado em três partes: relatório, voto da comissão e decisão do Conselho Pleno. O relatório se compõe de uma introdução na qual explicita a trajetória da construção das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia e faz um breve histórico do curso desde a sua criação em 1939. Em seguida, contempla a finalidade, princípios, objetivos, perfil do

licenciado, organização do curso, duração dos estudos e implantação das diretrizes (Scheibe, 2007, p.56).

Contudo, as Diretrizes descritas por este documento apresentavam uma irregularidade legal em relação a LDBEN, em seu artigo 14 (Brasil, 2005b, p.24), ao apontar que “a formação dos especialistas (Orientador Educacional, Supervisor Escolar, entre outros) entraria em regime de extinção na graduação, devendo ocorrer na pós-graduação lato sensu, aberta para todos os licenciados” (Evangelista; Triches, 2008, p.2-3). Portanto, o mesmo artigo precisou ser reescrito para adequar-se à legislação e passou a vigorar com o seguinte texto:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 2006, p.5-6).

Com a correção deste artigo, o texto final foi publicado em 16 de maio de 2006 através da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* (Brasil, 2006), com o prazo de um ano da sua publicação para adequação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação para as turmas ingressantes, podendo manter o antigo projeto pedagógico para as turmas com o curso em andamento (Brasil, 2005b).

Ao analisarmos estes dois documentos que passaram a regulamentar a formação para a docência com crianças de 0 a 3 anos, buscamos em seus textos a menção aos termos bebês e crianças bem pequenas, assim como a outros termos afins, como creches, educação de 0 a 3 anos, dentre outros. Considerando o histórico de reconhecimento e valorização desta faixa etária da população brasileira, não nos surpreendemos com o resultado, pois não há uma única menção a palavra bebês, crianças bem pequenas ou mesmo creches nestes dois documentos oficiais promulgados - Parecer CNE/CP nº 5/2005 (Brasil, 2005b) e Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006).

Apenas no corpo do texto do Parecer é que a educação para crianças de 0 a 3 anos recebe uma pequena referência dentro de uma afirmativa geral sobre a importância do curso

de Pedagogia propiciar aos egressos conhecimentos acerca das especificidades de aprendizagem das crianças de todas as faixas etárias. Assim, ele destaca que:

A aprendizagem dessas crianças [de 0 a 3 anos] difere daquelas entre 7 e 10 anos; elas se manifestam por meio de linguagens próprias à faixa etária, e em decorrência há especificidades nos modos como aprendem. Estudos vêm demonstrando que o desconhecimento dessas particularidades, entre outras, tem gerado procedimentos impróprios e até de violência às linguagens e necessidades do educando. Daí decorre a exigência precípua de o curso de Pedagogia examinar o modo de realizar trabalho pedagógico, para a educação da infância a partir do entendimento de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo com uma visão da criança como um “vir a ser” (Brasil, 2005b, p.13).

Além da menção à especificidade de aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos aparecer em um único parágrafo de todo o texto introdutório e conceitual sobre as DCNP, ela acaba sendo englobada numa descrição da Educação Infantil como um todo, uma vez que o texto aponta que a aprendizagem de bebês e crianças bem pequenas se difere apenas da aprendizagem das crianças de 7 a 10 anos. Ou seja, podemos presumir pela leitura deste documento que as crianças de 0 a 6 anos apresentam as mesmas necessidades e especificidades de aprendizagem.

Esta compreensão da Educação Infantil como um todo específico e indistinto não é uma novidade nos documentos oficiais e institucionais. E, embora toda a Educação Infantil venha buscando desde o final da década de 1980 seu espaço, reconhecimento e valorização perante as diversas áreas da sociedade, inclusive nas políticas públicas educacionais, esta luta se torna ainda mais urgente quando pensamos na educação das crianças de 0 a 3 anos e na necessidade de distanciá-la de sua origem assistencialista e higienista, assegurando e evidenciando o seu caráter educacional. Contudo, ainda hoje:

Em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Afinal, até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores. Assim, ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária (Barbosa, 2010, p.1-2).

Mesmo quando a Educação Infantil consegue seu espaço (ainda que mínimo se comparado ao espaço destinado ao Ensino Fundamental) dentro das políticas educacionais, as especificidades de bebês e crianças bem pequenas acabam sendo incorporadas e suprimidas pelas necessidades das crianças pequenas. Esta realidade das políticas educacionais acaba

refletindo em toda a esfera educacional das crianças de 0 a 3 anos, seja nos espaços escolares designados a estas crianças, nas práticas desenvolvidas nas salas a elas destinadas, nas documentações próprias de cada instituição de ensino e, principalmente, nas políticas de formação docente.

Para Maria Carmem S. Barbosa e Sandra S. Richter (2013), apesar das determinações legais de incorporação das creches na Educação Básica:

[...] ainda fica evidente o não-lugar da creche no sistema educacional, ou seja, na sua [não] integração à pré-escola e ao ensino fundamental; na atenção às especificidades de seu funcionamento que exigem parâmetros diferenciados da escola regular; na formação dos professores para a compreensão do que significa realizar uma pedagogia com e para crianças bem pequenas; na gestão de uma instituição que exige diálogo constante com outros campos como saúde, justiça, cultura e assistência social e que tem, com as crianças e suas famílias, uma função diferenciada da escola fundamental (p.78 - Grifo nosso).

Este “exílio” da creche dentro do sistema educacional se torna evidente com a incorporação e supressão das necessidades e especificidades de bebês e crianças bem pequenas em prol das necessidades das crianças pequenas. Este fator é ressaltado pelo texto da Resolução das DCNP ao não mencionar diretamente a educação de 0 a 3 anos em nenhum momento, mas em apontar, num único artigo, a educação de crianças de 0 a 5 anos. De acordo com as DCNP, em seu Art. 5º, as alunas do curso de Pedagogia, depois de formadas, devem ser aptas a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (Brasil, 2006, p.2).

Em ambos os textos oficiais das DCNP, a baixa relevância da Educação Infantil na formação inicial para a docência fica explícita. Nos deparamos com apenas um único artigo que atribui a necessidade de as formandas serem capazes de exercer a docência com crianças de 0 a 5 anos, compreendendo as relações entre cuidar e educar, necessárias para o desenvolvimento integral das crianças matriculadas na primeira etapa da Educação Básica. Esta falta de menção às especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas indica:

[...] o (des)valor desse tipo de docência e das propostas pedagógicas que integram o cuidar e educar. Podemos elencar como aspectos da prática pedagógica que indicam a ausência em contemplar a especificidade das crianças pequenas - maternal - e dos bebês - berçário - nas instituições de educação infantil, as seguintes: os espaços, o currículo e a docência (Gobbato; Barbosa, 2017, p.30).

A análise destes dois textos oficiais que estabelecem as diretrizes dos cursos de Pedagogia (que como já apontamos, é o atual responsável pela formação docente para atuação em toda a Educação Básica), evidencia a falta de valor e poder político de bebês, crianças bem pequenas e porque não dizer, também das docentes que atuam com esta faixa etária. Ao nos depararmos com políticas de formação docente que insistem em não contemplar as especificidades de aprendizagem desta faixa etária, constatamos o menosprezo, e até mesmo a desconsideração com que a docência com crianças de 0 a 3 anos é vista pela sociedade atual.

Neste sentido, estes documentos nos levam a inferir que a docência com bebês e crianças bem pequenas não se caracteriza como uma possibilidade de atuação profissional que necessita de uma abordagem específica dentro dos currículos dos cursos de Pedagogia. Ao pensarmos sobre as possibilidades de atuação profissional ofertadas pelo curso de Pedagogia, as DCNP, em seu Art. 4º, afirmam que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006).

Portanto, compete ao curso de Pedagogia a formação para três esferas distintas de atuação no campo educacional, sendo elas: a docência, a gestão e a pesquisa educacional. Ao pretender contemplar todas estas demandas formativas, o curso de Pedagogia necessita abarcar uma extensa variedade de conteúdos, uma vez que não compete a ele formar exclusivamente docentes para a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental (o que em si ainda significaria uma grande diversidade de conhecimentos), mas também formar, ao longo do curso, profissionais para atuar nas áreas de pesquisa e gestão educacional.

A intencionalidade de corresponder a todas estas expectativas e demandas pode assoberbar o currículo dos cursos de Pedagogia e ocasionar um impacto negativo na

formação inicial, transformando-a em uma formação generalista na qual os diversos conteúdos são apenas apresentados, ou abordados sem grandes aprofundamentos, além de poder apresentar um caráter abstrato cuja falta de vinculação com a realidade escolar pode dificultar a inserção das futuras professoras na profissão docente (Abuchaim, 2018).

Corroborando esta afirmação, Libâneo (2006) ressalta que esta sobrecarga dos currículos dos cursos de Pedagogia pode ocasionar uma precariedade na formação docente inicial, pois:

É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional (p.861).

Compete ao curso de Pedagogia formar professoras aptas para essas três funções, que embora possam ser complementares, ainda são distintas em suas especificidades e necessidades formativas e, que, portanto, irão disputar espaço dentro de um currículo com uma carga horária ínfima mediante sua abrangência e complexidade. Contudo, as DCNP, em consonância com os ideais defendidos pela ANFOPE desde 1983, afirmam que, embora a formação do curso de Pedagogia deva compreender estas três funções, a docência constitui a base da sua formação (Brasil, 2006), (ANFOPE, 1983).

Tendo a docência como a base da formação nos cursos de Pedagogia assegurada pelas DCNP, os currículos destes cursos sofrem alterações em sua estruturação priorizando os conhecimentos voltados para a docência, e conseqüentemente, diminuindo excessivamente, ou mesmo excluindo, a formação de especialistas, voltada para pesquisa e gestão educacional (Libâneo, 2006). Ainda, de acordo com Libâneo (2006), com estas novas diretrizes os cursos de Pedagogia não estão formando especialistas, mas apenas ampliando as atividades docentes, agregando mais funções ao trabalho das professoras, que agora passam a ser docentes, gestoras e pesquisadoras.

Sendo assim, fica claro que mesmo com a intencionalidade das DCNP de manterem a docência como a base da formação dos cursos de Pedagogia, os currículos destes cursos ainda precisam abordar as demandas formativas voltadas para a gestão e pesquisa educacional, o que pode acabar assoberbando o currículo do curso que já necessita compreender as especificidades da docência em toda a Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino

Fundamental, decisão que pode acabar comprometendo alguns aspectos da formação docente inicial. Ao almejarmos uma formação tão ampla, corremos o risco de perder a identidade do curso em questão, pois:

Quando se deseja tudo é muito provável que se fique com muito pouco ou nada, como reza o ditado popular. As instituições de ensino superior podem fazer suas escolhas e dirigir essa formação com aspectos que seleciona, mas a identidade desse curso fica ainda problemática devido ao seu amplo espectro curricular e vocações múltiplas. Há também o aspecto representacional social: a identificação como pedagogo se evidencia em detrimento da identificação como professor, esmaecendo a força social da classe de trabalhadores docentes da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental (Gatti *et al.*, 2019, p.30).

As DCNP orientam toda a estrutura dos cursos de Pedagogia, mas, como todo texto político, são passíveis de interpretações. Cabe às Universidades interpretarem e implementarem as diretrizes deste texto na efetivação dos seus cursos de Pedagogia, possuindo certa liberdade para fazer suas escolhas sobre os aspectos formativos a serem priorizados. Neste sentido, podemos perceber como os contextos da abordagem do Ciclo de Políticas estão interligados, pois embora a análise desta seção concentre-se na produção dos textos que regem os cursos de Pedagogia no país, já se evidencia a importância do contexto da prática para sua compreensão, uma vez que “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (Mainardes, 2006a, p.50).

Atualmente, as DCNP não são o único texto político que regulamenta a formação docente nos cursos de Pedagogia. Quase 10 anos após sua publicação, temos a promulgação de outro texto destinado a determinar as diretrizes para a formação da docência na Educação Básica, em caráter complementar e não substitutivo das DCNP no que se refere aos cursos de Pedagogia. O que nos leva à análise do segundo texto orientador da formação docente selecionado pela pesquisa, as DCN de 2015.

A produção do texto das DCN foi, de certo modo, um pouco mais pública, rápida e democrática se compararmos com o texto das DCNP o qual, em meio a diversas polêmicas, levou quase uma década para ser concluído. Seu processo contou com a participação efetiva de entidades educacionais, acadêmicas e sindicais no processo de discussão, cujos resultados foram apresentados em audiência pública realizada pelo:

[...] Conselho Pleno para tratar da temática, no dia 6 de abril de 2015, na cidade do Recife/PE. Nessa ocasião, as manifestações, envolvendo diferentes interlocutores, destacaram a importância e os avanços presentes

na proposta das DCNs e foram apresentadas, ainda, sugestões de alterações visando reforçar concepções e proposições contidas no referido documento (Dourado, 2015, p.303).

As sugestões e alterações propostas tanto na audiência pública, quanto por outros documentos e pesquisas da área, foram novamente discutidas e incorporadas no texto das DCN, para então ser submetido à votação pela Comissão Bicameral, que:

[...] aprovou o texto, por unanimidade, em 4 de maio de 2015, para apresentação, discussão e deliberação no Conselho Pleno do CNE. Em 5 de maio de 2015, em sessão ordinária do Conselho Pleno, o trabalho da Comissão foi apresentado pelo Relator e, em decorrência desse processo, foi proposta e aprovada, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno do CNE, a realização de uma reunião extraordinária deste Conselho para deliberação sobre o Parecer e a minuta de Resolução sobre a matéria. Nessa direção, a reunião deliberativa foi agendada para o dia 9 de junho de 2015 (Brasil, 2015a, p.3).

Após estes trâmites, ocorreu sua promulgação oficial em 1º de julho de 2015 a partir do qual os cursos de licenciatura contaram com o prazo de 2 anos para se adaptar à nova resolução (Brasil, 2015b). Passado este prazo de adequação, compete atualmente aos cursos de Pedagogia se estruturar tanto de acordo com as DCN, quanto com as DCNP. Ao analisarmos os dois textos publicados referentes às DCN (Parecer e Resolução), nos indagando quanto à presença, ou mesmo a menção às especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas, novamente nos deparamos com um resultado que evidencia a invisibilidade deste público nas políticas educacionais.

Em ambos os textos de 2015 não há sequer uma única referência à faixa etária de 0 a 3 anos, ou à instituição creche, mesmo a Educação Infantil quando mencionada, esta menção foi apenas enquanto uma etapa da Educação Básica ou vinculada ao curso de Pedagogia. O próprio curso de Pedagogia é mencionado em apenas um parágrafo do Art. 13, que dispõe sobre a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores. Este artigo estabelece alguns critérios curriculares a serem seguidos pelos cursos em questão, como:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo

12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015b, p.11).

Estas determinações da estrutura curricular devem ser compreendidas por todos os cursos de formação inicial docente para atuação na Educação Básica, inclusive o curso de Pedagogia. No entanto, neste mesmo artigo, as DCN asseguram uma especificidade do curso em questão no seu Parágrafo 5º, ao afirmar que:

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (Brasil, 2015b, p.12).

As DCN mantêm a carga horária mínima de formação do curso idêntica às 3.200 horas já definidas pelas DCNP em 2006, mas traz uma alteração quanto à carga horário do estágio, se as DCNP apontam para a necessidade de 300 horas de dedicação ao estágio, com as DCN essa carga horária é ampliada, passando a compor 400 horas da formação docente. O documento também se preocupa em salientar a importância da constituição de conhecimentos pedagógicos na formação inicial das docentes de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.

Esta é a única menção, em todo o texto das DCN, que aponta para particularidades nos cursos de Pedagogia, mas a temática da docência com bebês e crianças bem pequenas segue sem aparecer em nenhum momento da proposta. Contudo, após a análise das DCNP, a qual, mesmo se tratando de uma diretriz exclusiva para o curso destinado a formar, dentre outras funções, professoras para atuar junto à crianças de 0 a 3 anos, optou pela invisibilidade das especificidades de se exercer a docência com esta faixa etária, não nos espanta o papel inexistente desta docência nas DCN, uma vez que este documento se destina a abarcar os cursos de licenciatura responsáveis pela formação docente para atuação em toda a Educação Básica.

Embora as DCN não apresentem grandes contribuições para a docência com bebês e crianças bem pequenas, se faz necessário apontarmos um avanço proposto pelo documento enquanto regulamentador da formação docente concordando com a afirmação segundo a qual:

Ainda que a formação inicial tenha se configurado em um contexto histórico e político diferente da formação continuada, as DCN's (BRASIL, 2015) avançam no sentido de que a formação inicial e a formação continuada são abordadas juntas em um único documento, ainda que esse documento verse sobre a formação de professores, no sentido de que estamos tratando de uma profissão, uma atividade que precisa ser trabalhada desde a formação até onde essa pessoa irá trabalhar (Silva, 2017, p.6).

Esta aproximação entre a formação inicial e a formação continuada abordadas em um único documento oficial que garante os mesmos princípios para as duas formações compreendendo-as como complementares na formação docente, é de extrema importância para a constituição da profissão docente. Outro ponto relevante das DCN para a profissionalização das/dos professoras/professores é o fato da visão ampliada sobre a valorização profissional do magistério, articulando esta valorização não somente com as formações, mas também com planos de carreira, condições dignas de trabalho e salários condizentes com a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN 11.738/2008) (Brasil, 2015a).

Até o momento de realização desta pesquisa, os cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras organizam e elaboram seus Projetos Pedagógicos com base nos textos oficiais federais, dentre os quais se destacam as DCNP e as DCN. Apesar da BNC-Formação ainda não ser utilizada pelas Universidades na elaboração dos seus documentos, pretendemos apresentar uma breve análise do seu texto político e dos posicionamentos contrários a sua implementação, uma vez que este texto encontra-se em debate nas arenas educacionais.

A trajetória do texto da BNC-Formação começou a se delinear com as alterações na própria LDBEN em 2016, já durante o governo Temer. Contudo, seu texto propriamente dito começou a ser construído em 2018 dentro do MEC e encaminhado ao CNE neste mesmo ano. Em 2019, a proposta da BNC-Formação foi devolvida ao MEC para, posteriormente, ser encaminhada ao CNE para uma análise e decisão normativa referente ao seu texto. Para atender as demandas do CNE referentes à formação docente, a BNC-Formação foi estruturada com o objetivo de revisar e atualizar as DCN e DCNP, buscando uma formação na qual “os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática” os objetivos e normativas estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica (Brasil, 2019e, p.1).

O texto da BNC-Formação foi alvo de fortes críticas por parte de instituições acadêmicas, entidades educacionais e estudiosos da educação. Dentre estas críticas se destaca

o caráter tecnicista e pragmático da formação docente assumido pelo documento, além de novamente separar em dois documentos distintos a formação inicial e a formação continuada, separação que havia sido superada com a promulgação da DCN. De acordo com a ANFOPE (2021), as duas Bases propostas para a formação docente, são um retrocesso nas políticas educacionais, pois:

A BNC Formação Inicial e a BNC da Formação Continuada rebaixam a sólida formação teórica, priorizando o domínio das formas pedagógicas e dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, reduzindo a atividade docente a uma prática profissional desarticulada de um projeto de educação e de sociedade, numa perspectiva crítica. O texto referência, que sustentou a proposta de BNC Formação aprovada, apresenta uma matriz de competências profissionais docentes, organizadas em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Como já destacamos, as competências gerais se subdividem em uma listagem de competências específicas, padronizando a formação docente, a fim de alinhá-la e restringi-la à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (p.30).

Quando analisamos o texto da BNC-Formação quanto a regulamentação dos cursos de Pedagogia, nos deparamos com a proposta de uma grande mudança na atual regulamentação desses cursos. Se as DCNP atribuem como responsabilidade dos cursos de Pedagogia, dentre outras funções, a formação para docência em toda a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNC-Formação considera a formação para docência com crianças de 0 a 5 anos como uma formação distinta da formação para atuação com os primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo o documento:

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2019f, p.7).

Esta separação nas formações do curso de pedagogia pode vir a comprometer a formação para a docência na Educação Infantil, uma vez que os cursos superiores poderão optar por qual formação ofertarem. Fato que já vem ocorrendo mesmo quando a obrigatoriedade de implementação da BNC-Formação ainda não estava em vigor. Ao elencarmos as Universidades que participariam da pesquisa tendo como critério o convite à instituição com o curso mais antigo, na macrorregião Centro-Oeste a Universidade Federal de

Mato Grosso, que possui o curso de Pedagogia mais antigo desta macrorregião, não pode participar da pesquisa, pois não oferece mais a possibilidade de formação para a docência na Educação Infantil em sua matriz curricular. Ou seja, uma Universidade Pública, que possibilita o acesso gratuito ao nível superior de ensino no país, deixou de formar professoras para atuarem com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, respaldada pela legislação federal ainda durante intenso período de seu questionamento.

Se considerarmos a invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas nas políticas públicas e o “não-lugar” da creche no sistema educacional (Barbosa; Richter, 2013), qual garantia teremos de que os cursos de Pedagogia continuarão a destinar sua formação para a docência na Educação Infantil? Em específico para a docência de 0 a 3 anos? Se o próprio texto da BNC-Formação não faz qualquer menção às especificidades da docência com esta faixa etária, como podemos esperar que os cursos de Pedagogia sejam incentivados a considerá-la?

Para além da possibilidade de diminuição da formação para a docência na Educação Infantil, o texto da BNC-Formação traz ainda outras afirmações e conceitos preocupantes para a educação nacional. Há uma ênfase nas práticas e competências, buscando atender de maneira ainda mais explícita às demandas do mercado neoliberal. Nota-se o intuito de reduzir a profissão docente a um conglomerado de técnicas e práticas que, de acordo com o documento, se aplicadas seguindo determinadas orientações serão o suficiente para uma efetiva aprendizagem na Educação Básica.

Ao restringir a formação docente aos componentes da BNCC como pretende a BNC-Formação, torna-se possível uma educação padronizada que pode ser executada em menos tempo e com menos investimentos por parte do governo. A ANFOPE (2021) ainda sinaliza que esta padronização dos conhecimentos alinhados à BNCC, tem o intuito de controlar através de avaliações externas, não apenas o currículo e a escola, mas também a prática docente, seguindo as indicações das agências multilaterais.

Nesta perspectiva, as atuais políticas de formação docente propostas e elaboradas nos governos Temer (2016 - 2018) e Bolsonaro (2019 - 2022):

[...] expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores e têm como objetivo a padronização curricular com vistas a aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de educação básica e avaliar professores e estudantes em exames nacionais censitários; redirecionar os currículos dos cursos de formação de professores nas instituições de ensino superior,

avaliar estudantes através do ENADE - Exame Nacional de Cursos – creditar cursos e autorizar as instituições sintonizadas com a BNC da Formação e, portanto com a BNCC, aprofundando a interferência no trabalho docente universitário e o controle político e ideológico sobre o magistério da educação básica (Anfope, 2021, p.46).

Vemos a educação brasileira sendo restringida às lógicas capitalistas segundo as quais a qualidade da educação ofertada, principalmente para as camadas populares, não é considerada como fator de relevância ao se propor políticas educacionais; o importante é atender as demandas neoliberais, é transformar a educação em um produto lucrativo, bem como em uma ferramenta de controle ideológico utilizada por quem detém o poder em nossa sociedade, ou seja, pelos dos grandes detentores do capital nacional e internacional.

Segundo Hypolito (2019), a BNCC surge neste cenário de valorização do ideal neoliberal, e como constatamos a BNC-Formação surge em seu encalço, permeada pelos mesmos princípios, pois:

[...] há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores. A BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras (p.199).

Com a BNC-Formação em vigor (apesar da luta das entidades educacionais, instituições acadêmicas e estudiosos do campo educacional), necessitamos nos mobilizar em prol da construção de um documento basilar sobre a formação docente, cujo objetivo seja realmente a qualidade da educação brasileira e não o controle do conhecimento e propagação de ideais conservadores. Necessitamos de um documento, ou documentos, que abarque as especificidades de cada etapa da Educação Básica, que garanta o direito de bebês, crianças, jovens e adultos de se desenvolverem de maneira integral.

Ressaltamos que, apesar dos avanços e retrocessos apresentados ao longo da trajetória política de formação para a docência com bebês e crianças bem pequenas, ainda não conseguimos construir políticas educacionais que sejam articuladas entre si, que alterem as políticas estruturais que normatizam o país, que causem um impacto efetivo na qualidade da educação básica, refletindo na sua infraestrutura, currículo, gestão, docência e valorização (Gatti *et al.*, 2019).

Precisamos, para além do já apontado, que as políticas educacionais de formação

docente assegurem em seus textos oficiais as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas. Como constata diversos estudos (Barbosa, 2010; Campos, 2018, Rosemberg, 2015; Gobbato; Barbosa, 2017), a docência com bebês e crianças bem pequenas pode ser considerada um campo ainda em construção, cujos saberes e práticas se distanciam da docência convencional, não estando centrada em conteúdos e disciplinas, mas sim nas relações, interações e brincadeiras, e principalmente na sutileza de ser humano. Neste sentido, se faz necessário assegurarmos que a construção desta profissão ocorra previamente a sua atuação profissional, que a formação inicial ofertada às professoras de bebês e crianças bem pequenas ofereça subsídios para a sua prática em sala de aula, de maneira que estas sintam-se seguras e preparadas para lecionar com esta faixa etária.

Neste cenário é imprescindível rompermos com a invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas em todas as instâncias, resguardando os seus direitos e o seu lugar na sociedade, buscando nas professoras e pesquisadoras aliadas para esta árdua tarefa de valorização da primeiríssima infância. Deste modo:

Parece urgente, assim, aprofundar a discussão sobre os diversos aspectos da formação inicial de professores para a primeira etapa da educação básica, incentivando as pesquisas, as experiências inovadoras nas universidades, a reflexão sobre a avaliação dos cursos existentes e o intercâmbio de ideias no plano internacional (Campos, 2018, p.20).

As análises, pesquisas e investigações acerca da formação inicial das professoras, em especial da formação inicial para a docência com bebês e crianças bem pequenas, carece de investimento, tanto de pesquisas e estudos, quanto de recursos financeiros; precisamos colocar a educação de 0 a 3 anos nos debates acadêmicos, nas políticas públicas educacionais e econômicas, nos documentos oficiais da União, dos estados e dos municípios e nos projetos pedagógicos das escolas. É imprescindível que rompamos com a invisibilidade desta faixa etária, distanciando-a do seu passado assistencialista e higienista, buscando experiências inovadoras no cenário global que valorizem as especificidades desta docência em específico.

6- Contexto da Prática

Ao nos propormos analisar as políticas de formação docente inicial na perspectiva da docência com bebês e crianças bem pequenas, e tendo como inspiração metodológica a Abordagem do Ciclo de Políticas, reconhecemos a tarefa minuciosa e complexa a que nos desafiamos. Como já apontamos nas seções anteriores, pesquisar políticas públicas requer a compreensão das diversas arenas e contextos que a compõem, e sendo assim, se fez necessário compreendermos a que especificidade nos referimos, refletirmos sobre os interesses e concepções que originaram as políticas de formação docente inicial apontando o que estava implícito e explícito nos seus textos políticos, para, a partir desses dados, podermos compreender como estes textos são colocados em prática e quais efeitos causam na realidade social.

Quando almejamos entender os impactos das políticas educacionais, primeiramente devemos compreender como estes textos políticos, originários das relações entre o contexto de influência política e o contexto da produção do texto político, estão sendo apropriados pelos sujeitos a quem se destinam, ou seja, precisamos compreender as políticas em ação. E, é no contexto da prática que as políticas se transformam em ações. De acordo com Ball, em entrevista concedida à Mainardes e Marcondes (2009):

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (p.305).

Conforme corroborado por Ball acima, no contexto da prática as políticas são interpretadas pelas pessoas que são responsáveis pela sua efetivação. O ato de interpretarmos um texto, seja ele político ou não, vem permeado de valores, concepções, vivências e experiências de quem está interpretando. A interpretação não pode ser considerada imparcial e universal, uma vez que os textos são lidos por sujeitos ímpares em contextos sociais

distintos, com particularidades que influenciam nesta interpretação e reinterpretação dos mesmos.

Um mesmo texto político pode ter diversas interpretações de acordo com as histórias, experiências, expectativas e valores de quem o lê, o que pode ocasionar conflitos e disputas acerca deste texto. Deste modo:

A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe *et al.*²⁷, 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006a, p.53)

Ao propor um texto político não há como prever as múltiplas interpretações a qual o texto estará sujeito e, conseqüentemente, quais serão seus efeitos na realidade social. E assim, como a maioria das relações sociais, as interpretações dos textos políticos também se caracterizam por uma disputa de poder, na qual os grupos mais influentes buscam impor a sua interpretação do texto. Contudo, não há garantias de que a interpretação oriunda dos grupos mais influentes seja a mais importante ou ideal, visto que todas as interpretações deste mesmo texto, podem vir a colaborar para uma interpretação política mais ampla e igualitária.

Para além dos sujeitos que interpretam os textos políticos, estas múltiplas interpretações também se relacionam com as condições de implementação destes textos. É no contexto da prática que:

[...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais específicas, com variedade de recursos, em relação a problemas específicos. As políticas – novas e velhas – são colocadas diante de compromissos existentes, valores e formas de experiência. [...] Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas para compreender a política em ação no nível institucional (Mainardes, 2018, p.194).

Deste modo, quando pensamos na implementação das políticas educacionais devemos nos conscientizar que, além das especificidades dos sujeitos que as interpretam no contexto da prática, devemos considerar as condições materiais de sua implementação como um fator importante para o desenvolvimento e impacto desta política. Pois, como afirma Ball:

[...] na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro,

²⁷ BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes (Mainardes; Marcondes, 2009, p.305).

A compreensão de uma política educacional se mostra muito mais complexa do que a leitura do seu texto político, ou mesmo da observação da sua transformação em ação. Necessitamos compreender as políticas nas suas diversas nuances e especificidades de implementação. Portanto, nesta pesquisa, buscamos investigar os modelos formativos para a docência na Educação Infantil nos cursos de Pedagogia de cinco Universidades Públicas Brasileiras (cada Universidade pertencente à uma macrorregião do país), indagando quanto à presença de especificidades para a docência com bebês e crianças bem pequenas.

Ao pensarmos nos modelos formativos que atualmente permeiam a formação para a docência com as crianças de 0 a 3 anos, necessitamos mencionar, mesmo que de maneira breve, o processo de universitarização da profissão docente, uma vez que este processo foi o responsável pela elevação da formação para a docência com esta faixa etária ao nível superior de ensino, e, de certo modo delineou os modelos formativos que a compreendem.

É com a LDBEN que começa a regulamentação do processo de universitarização da formação docente para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil²⁸. Ao afirmar em seu Art. 62, que a formação docente para estas etapas da Educação Básica passaria a ocorrer em nível superior, através de cursos de licenciatura plena, mesmo que ainda fosse admitida, como condição mínima, a formação em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996), estipula-se em lei a necessidade de uma universitarização da formação docente, embora ainda não haja a normatização desta formação em nível superior como única e obrigatória, uma vez que a formação em nível médio ainda está legitimada pelo referido documento.

Esta medida adotada pela LDBEN, estava em consonância com os ideais defendidos pelas agências multilaterais na época da sua proposição, que evidenciaram a necessidade de uma revisão nas políticas de formação docente, na qual as professoras e professores deveriam ocupar um papel central nas reformas educacionais, sendo compreendidos como os agentes responsáveis pela efetivação das políticas educacionais, desenvolvendo um modelo de

²⁸ Cabe destacar que a Pedagogia já existia em nível universitário antes da LDBEN, inclusive para a formação de professores; porém, a licenciatura não estava relacionada, necessariamente, à docência para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e sim, para a docência do Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, incluindo as matérias de Didática, Sociologia, Psicologia, Filosofia, assim como também, preparava para a Orientação e a Supervisão Educacional.

educação que visasse o crescimento econômico do país e o combate às desigualdades, e para tanto, sua formação deveria passar a ocorrer em nível superior para garantir melhores possibilidades de êxito nesta tarefa (Maués, 2003).

No entanto, cabe ressaltar que ao buscar atender essas expectativas das agências multilaterais, corremos o risco de superestimar a ação docente, culpabilizando as professoras e os professores pela realidade educacional, econômica e social do país. Quando pensamos nos aspectos que impactam a qualidade da educação no país, não podemos nos referir exclusivamente à formação docente, como se esta fosse o único fator responsável pela garantia de uma educação de qualidade. Se faz necessário considerarmos os diversos fatores que impactam tanto na qualidade da educação como na qualidade da própria formação das professoras, como a valorização da profissão, as condições de trabalho aos quais as docentes são submetidas (Saviani, 2011), os investimentos públicos na área, dentre outros inúmeros fatores que compreende a complexa tarefa de se exercer a docência no Brasil.

Apesar destes condicionantes acerca da formação docente e da qualidade educacional, é com base nos preceitos da globalização e das exigências internacionais, que começa a se desenhar a nova estrutura da formação para a docência nas primeiras etapas da Educação Básica, convergindo para o movimento de universitarização da formação docente no país.

O processo de universitarização das professoras no Brasil não ocorreu de maneira convencional. Apoiada nos estudos de Bourdoncle²⁹, Sarti (2019), destaca que este modelo de universitarização mais tradicional, se caracteriza pela absorção por parte das Universidades, dos saberes profissionais, dos espaços originais de produção destes saberes e dos formadores responsáveis por esta formação, transformando completamente as instituições que originalmente eram responsáveis pela formação. Deste modo, “os saberes profissionais em questão passam a ser produzidos, acumulados e transmitidos segundo as regras específicas da universidade, conferindo um espaço significativo para as atividades de pesquisa” (Sarti, 2019, p.7).

Se o processo de universitarização da formação docente no Brasil, seguisse o padrão convencional, seria de se esperar que os novos cursos de formação docente para atuação na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecidos agora em nível superior, incorporassem em suas estruturas o modelo formativo presente nas formações em

²⁹ BOURDONCLE, Raymond. Univesitarisation. **Recherche et Formation**, Paris, n. 54, p. 135-49, 2007.
BOURDONCLE, Raymond. L'universitarisation: structures, programmes et acteurs. In: ETIENNE, Richard et al. **L'université peut-elle vraiment former les enseignants?** Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 19-28.

nível médio, que até então eram as únicas instituições responsáveis por formar estas profissionais, valorizando os espaços e as profissionais responsáveis pela formação docente até o momento, abarcando seus saberes nos cursos formativos em nível superior.

Contudo, como mencionado, o processo de universitarização no Brasil não seguiu este caminho tradicional. Ao invés de absorver a estrutura da formação em nível médio, valorizando seus saberes e as agentes responsáveis por esta formação, optou-se não apenas por desconsiderar seus saberes, mas também por “um apagamento da presença do magistério e de sua cultura nesse espaço. Esse processo de apagamento sociocultural tem sido observado, por exemplo, nos currículos de grande parte dos cursos de pedagogia” (Sarti, 2019, p.11).

De acordo com os estudos de Sarti (2013; 2019), durante o movimento de universitarização da formação docente, pode ser observado uma desvalorização, tanto da estrutura quanto dos modelos formativos que compunham a formação docente realizada em nível médio, como uma necessidade de distanciar a formação universitária da formação ofertada nestes espaços. Nesta época, a estrutura de formação docente em nível médio no Brasil, estava organizada em diferentes espaços formativos, como as Habilitações Específicas para o Magistério (HEM) e os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), que tiveram grande reconhecimento e destaque durante seu período de atuação. Estas instituições formativas de nível médio apesar de contarem com características próprias e singulares, eram embasadas pelos mesmos modelos formativos.

As formações docentes em nível médio eram voltadas para a futura atuação prática da profissão, tendo fortes características do modelo formativo definido por Saviani (2009), como modelo pedagógico-didático, no qual os aspectos pedagógicos-didáticos da profissão docente são os eixos norteadores do curso, assim como também se assemelhavam ao que Pérez Gómez (2001), definiu como modelo prático-artesanal, no qual o enfoque estava na prática e no processo de socialização da profissão, cuja formação ocorria pela transmissão de experiências exitosas do ofício. Deste modo, estes cursos, pautavam-se em modelos formativos que enfatizavam os aspectos de atuação prática da profissão, valorizando as relações e experiências dos e entre os sujeitos, e, como consequência desta extrema valorização dos saberes oriundos da prática, acabavam deixando a reflexão conceitual e os saberes teóricos em segundo plano na formação (Sarti, 2019).

É com a universitarização da formação para a docência na Educação Infantil e anos

iniciais do Ensino Fundamental, que a formação das professoras passa a se distanciar do magistério e das funções práticas da profissão, sua formação passa a ser permeada por novos modelos formativos, como por exemplo o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que de acordo com Saviani (2009) se caracteriza por se concentrar na aquisição da “cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (p.149). Deste modo:

[...] aprender a ensinar deixava de corresponder à aprendizagem de modelos docentes e passava a se vincular à aprendizagem de conhecimentos a serem aplicados na situação de ensino. Essa nova pedagogia, não mais entendida como arte, mas como ciência aplicada, deixava de ser assunto dos próprios professores primários já que os saberes mais legítimos relativos à docência passaram a ser produzidos exteriormente ao magistério (Sarti, 2019, p.9).

Os saberes oriundos das práticas das professoras no cotidiano escolar acabam por ser afastados da formação das novas docentes, cujos saberes valorizados nos cursos universitários, se tornam, preferencialmente, os produzidos em âmbito acadêmico, distanciando-se assim dos modelos formativos presente na formação do magistério em nível médio. Deste modo, as professoras em exercício não se sentem mais aptas a participar e se responsabilizar pela formação, ou por parte desta, das futuras professoras, pois a cultura universitária passa a ser priorizada em detrimento da cultura escolar, reduzindo a socialização entre as diferentes gerações profissionais.

A formação universitária passa a vigorar sobre diversos modelos formativos distintos, no entanto o processo de universitarização passa a apresentar como base a:

[...] especialização disciplinar, muitas vezes ditada pelo curriculum vitae e pelas necessidades e oportunidades individuais dos seus professores, a cultura universitária tende a promover, por mimetismo, atitudes de trabalho compartimentado e uma concepção do curriculum como justaposição de disciplinas, não favorecendo a relação teoria-prática, o trabalho interdisciplinar e cooperativo exigido pelas características da escola de massas (Formosinho; Ferreira; Machado, 2000, p.347).

Neste contexto, o processo de universitarização da formação das professoras no Brasil, para além do apagamento sociocultural do magistério e da valorização dos saberes acadêmicos, acarretou certos impactos na própria constituição da profissionalização docente³⁰. Um destes impactos destacados por Sarti (2019), foi a perda do potencial

³⁰ Este movimento da profissionalização docente, é aqui entendido como um processo no qual as professoras buscam, dentre outros fatores, o reconhecimento da docência enquanto profissão, possuindo o prestígio e a autonomia garantida aos demais trabalhadores que possuem seu status de profissionais socialmente reconhecidos, como é o caso dos médicos e advogados (Contreras, 2002). Na profissionalização da docência para além do reconhecimento do seu status profissional, se almeja a elevação dos rendimentos da profissão, bem como do seu poder, controle e autonomia no exercício da sua função (Nóvoa, 1992).

socializador da formação docente, que permitia as professoras em exercício, um papel mais ativo na formação das novas gerações de docentes. Já na perspectiva de Formosinho, Ferreira e Machado (2000), “estes efeitos manifestam-se na dificuldade em desenvolver uma cultura profissional nas instituições que formam professores e na forte influência da cultura universitária sobre as culturas profissionais e organizacionais dos restantes níveis de educação e ensino” (p.349).

Este distanciamento da realidade escolar, quer seja pela falta de socialização e formação entre as gerações profissionais, ou pela valorização de uma cultura universitária em detrimento da cultura escolar, acaba por interferir de maneira efetiva no processo de constituição da profissionalização docente³¹. Ao almejarmos profissionalizar uma atuação necessitamos “atribuir aos praticantes papel ativo na formação das novas gerações profissionais, de modo a possibilitar aos estudantes a construção de uma identidade ligada à profissão para a qual estão sendo formados” (Sarti, 2019, p.12). De acordo com os estudos de Bourdoncle (2000), esta aproximação entre os agentes em exercício na profissão com as novas gerações de profissionais é uma das características mais marcantes do processo de profissionalização.

Embora o processo de universitarização no Brasil tenha ocorrido com algumas ressalvas e posicionamentos contraditórios, não podemos deixar de considerá-lo um passo em direção a profissionalização docente. Cabe destacar, que são diversos os aspectos que contribuem para que ocorra o processo de profissionalização docente, e, dentre eles está a universitarização da formação, que possibilita a aquisição de conhecimentos produzidos em nível acadêmico. Contudo, atualmente apenas um aprofundamento dos conhecimentos teóricos não são suficientes para a constituição de uma profissão. A formação universitária precisa estar articulada com a prática profissional e com os estágios, principalmente quando nos referimos a formação docente (Bourdoncle, 2000).

³¹ A temática da profissionalização docente é uma temática recorrente, tanto nas pesquisas de formação docente, quanto nas pesquisas de políticas educacionais. Embora reconheçamos a sua importância para o campo educacional, esta pesquisa não se destina a explorar as diversas questões e conceitos que permeiam a profissionalização, mas sim, compreender os modelos formativos para a aprendizagem da docência com bebês e crianças bem pequenas nos cursos de formação docente. Para um aprofundamento das questões acerca da profissionalização docente, sugiro a leitura de:

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002, p. 53-85.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 15-33. 1992.

WITTORSKI, R. Algumas especificidades da profissionalização das profissões relacionais. **Investigar em Educação - II** ^a Série, Número 2, p.31-38, 2014.

O processo de universitarização da formação docente, bem como o movimento de profissionalização, nos levam a refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, indagando como as futuras professoras de bebês e crianças bem pequenas se constituem como docentes desta faixa etária em sua formação inicial. Contudo, qualquer reflexão sobre a constituição da docência com bebês e crianças bem pequenas só fará sentido se nos atentarmos quanto aos modelos formativos que permeiam a aprendizagem desta docência nos cursos de Pedagogia.

6.1- Modelos formativos - teorias e conceitos

Ao decorrer do tempo, diversos pesquisadores se engajaram na análise dos modelos formativos para a docência. Portanto, revisaremos, algumas contribuições destes estudiosos, apontando os principais modelos que permearam o campo da pesquisa sobre formação docente, para posteriormente analisarmos os modelos formativos presentes na formação para a docência com crianças de 0 a 3 anos, nos cursos de Pedagogia das Universidades participantes desta pesquisa.

Os modelos formativos da docência relacionam-se de maneira direta com as concepções do que é ser docente e do que é ensinar, as quais delineiam a estrutura formativa dos cursos em questão, que passam a apresentar determinadas características de acordo com estas concepções, influenciando nas estratégias e conteúdos destes cursos (García, 1999). Ao analisarmos as pesquisas sobre a formação docente, nos deparamos com diversos modelos formativos³² que permeiam os cursos de licenciatura, podendo ser classificados em dois, três e até cinco modelos distintos, de acordo com os estudiosos que os pesquisam.

Em seus estudos, Carlos García (1999), refere-se aos modelos formativos como orientações e aponta cinco classificações distintas que estas observações podem adquirir de acordo com a concepção sobre a docência que a influencia. Deste modo as orientações apontadas pelo autor correspondem a:

1) Orientação Acadêmica

Segundo García (1999), esta é a orientação que predomina na formação docente inicial, enfatizando o docente como especialista, cujo principal objetivo formativo é o domínio de conteúdos. Portanto, esta orientação concentra-se “no processo de transmissão de

³² Para fins classificatórios, nesta pesquisa optamos pela terminologia modelos formativos, contudo respeitamos o posicionamento de cada autor, que pode variar entre modelos, tendências, orientações, dentre outros.

conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista” (p.33). Nesta formação há uma ênfase nos aspectos teóricos da docência, sendo que as questões práticas acabam sendo relegadas a um segundo plano no aspecto formativo.

2) Orientação Tecnológica

De acordo com esta segunda orientação, o ensino configura-se como uma ciência aplicada, tendo o professor como o técnico que aplica o conhecimento científico produzido por outros. Enfatiza-se a competência técnica dos docentes. “Esta orientação foca sua atenção no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, decorrendo tais destrezas da investigação processo-produto” (García, 1999, p.34). Embora, nesta orientação, o professor possa ser considerado um transmissor de conhecimento, este conhecimento não é produzido por ele, há uma valorização no conhecimento oriundo das pesquisas acadêmicas, desconsiderando-se os saberes produzidos na realidade escolar, nas sala de aula pelos próprios professores.

3) Orientação Personalista

Esta orientação concentra-se nas pessoas, sendo comum a presença de conceitos como autoconhecimento, desenvolvimento pessoal, comportamentos pessoais, dentre outros em sua abordagem. Segundo García (1999), esta ênfase no caráter pessoal ocorre no sentido de que “cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo” (p.37), portanto:

[...] a formação de professores deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar, sendo o mais importante a auto-descoberta pessoal, o tomar consciência de si próprio. Desta forma, a formação de professores adquire algumas dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais que é necessário considerar para facilitar a cada sujeito o seu próprio desenvolvimento (García, 1999, p.38).

A formação passa a se concentrar na pessoa do professor, em como este se relaciona e se compreende enquanto sujeito, nas diversas esferas que envolvem a vida do professor, e, em como ele compreende o processo educativo nestas interações. Para esta orientação formativa a teoria e a prática estão interligadas, de modo que ocupem o mesmo espaço no currículo formativo, assim, “a prática está integrada e não é relegada para o final do período de formação” (García, 1999, p.38).

4) Orientação Prática

Nesta orientação, o ensino é compreendido como uma atividade complexa que acontece em contextos únicos e diversos, cujos resultados são imprevisíveis, com ênfase na valorização das experiências práticas para a constituição da profissão docente. No entanto, essa valorização da prática pode ocorrer de maneiras distintas. Com base nos estudos de Pérez Gómez³³, García (1999), aponta duas abordagens da orientação prática, sendo elas: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática. Na abordagem tradicional, aprender a ensinar é realizado por tentativas e erros, com uma separação distinta entre teoria e prática, sendo a prática o eixo mais importante da formação. Aqui a aprendizagem ocorre de maneira passiva, através da observação e imitação de supostas boas práticas pedagógicas.

Já na abordagem reflexiva sobre a prática, que encontra em John Dewey e Donald Schön³⁴, os principais estudiosos da temática, García (1999) destaca que há uma ênfase no conceito de reflexão, reflexão esta que ocorre em relação a sua própria prática pedagógica, com a análise e interpretação da ação docente. Embora o termo reflexão, quando aplicado à ação docente, possa apresentar diversas concepções com pontos convergentes e divergentes entre si, elas “desenham um perfil de professor flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais” (p.42).

5) Orientação Social-reconstrucionista

Esta última orientação, apresentada por García (1999), traz uma relação muito próxima da orientação prática, principalmente da abordagem reflexiva sobre a prática. Valorizando a reflexão sobre as práticas pedagógicas, contudo:

Do ponto de vista social-reconstrucionista, a reflexão não pode ser concebida como uma mera actividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como activistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo (García, 1999, p.44).

Aqui a educação passa a ser compreendida como uma ação transformadora da realidade social, a reflexão da ação docente deve ser permeada pela análise crítica do

³³ GIMENO SACRISTÁN; J. PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Madrid. Morata. 1992.

³⁴ DEWEY, John. **Cómo Pensamos**. Barcelona: Paidós 1989.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.
 _____. **The Reflective Turn**. Chicago: Teacher College Press, 1991.

contexto social e político em que está inserida, alinhando-se com a teoria crítica. Sendo assim, a formação docente deve possibilitar aos futuros professores e professoras esta capacidade de observação e análise do contexto em que suas práticas educativas ocorrem, e como estes se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar (García, 1999).

Enquanto García (1999), apresenta cinco modelos formativos distintos, que podemos considerar como seis modelos se analisarmos a grande diferença entre as duas abordagens da orientação prática, Contreras (2002) sistematiza e analisa três modelos para a formação docente. Em sua análise, o autor apoia-se nas concepções de professores que permeiam os modelos formativos, sendo elas: o professor como técnico; o professor como profissional reflexivo; e o professor como intelectual crítico.

1) O professor como técnico

A concepção do professor como um técnico, é permeada pelo modelo formativo da racionalidade técnica, na qual a prática docente “consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (Contreras, 2002, p. 90). O conhecimento, neste modelo, é compreendido como ciência aplicada, que possibilita aos professores o uso de procedimentos e técnicas para a solução de problemas específicos.

Neste sentido, os professores são formados como técnicos responsáveis pela aplicação do conhecimento, mas não pela sua produção. O conhecimento válido passa a ser apenas o produzido através das pesquisas, não havendo uma valorização dos saberes oriundos da prática docente. Sendo assim, a relação:

[...] entre a elaboração do conhecimento e sua aplicação é igualmente hierárquica em seu sentido simbólico e social, já que representa distinto reconhecimento e status tanto acadêmico como social para as pessoas que produzem os diferentes tipos de conhecimento e para os que o aplicam, assentando-se assim uma clara divisão do trabalho (Contreras, 2002, p.92).

Esta hierarquia entre a produção e a aplicação do conhecimento acaba por gerar não apenas uma dependência dos professores em relação ao conhecimento prévio produzido pelos pesquisadores, mas também gera-se uma subordinação da finalidade da educação, sendo apenas considerados aceitáveis os resultados para os quais as técnicas de ensino foram idealizadas. Neste modelo, assume-se “uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos

predeterminados” (Contreras, 2002, p.96), não há um questionamento sobre o propósito do ensino, apenas observa-se a eficiência com que as técnicas são aplicadas.

2) O professor como profissional reflexivo

De acordo com Contreras (2002), esta concepção do professor como um profissional reflexivo, que valoriza as experiências e saberes oriundos da prática pedagógica, está embasada na perspectiva da racionalidade prática. Pautado pelos estudos de Donald Schön e Lawrence Stenhouse³⁵, o autor destaca algumas características desta concepção que se contrapõe de maneira direta aos pressupostos defendidos pela racionalidade técnica.

Enquanto para a racionalidade técnica, o conhecimento era elaborado por agentes fora das situações práticas, aqui, o conhecimento passa a ser construído, também na ação pedagógica. O professor passa a ser compreendido como um pesquisador no contexto da prática, que reflete na ação, buscando novas percepções sobre a situação em que está inserido, levantando elementos que possibilitem a transformação daquela situação (Contreras, 2002). Neste sentido, a prática pedagógica passa a ser o campo em que ocorrem as pesquisas, deixando de ser, exclusivamente, o local de aplicação das mesmas.

De acordo com Contreras (2002):

[...] a reflexão sobre a relação entre as exigências de uma situação particular e o que é adequado para ela é algo que não pode vir decidido por nenhuma instância alheia aos que a praticam. Ser sensível às características do caso e atuar em relação ao mais apropriado para o mesmo é algo que requer processos reflexivos, os quais não podem manipular elementos que não estiverem assimilados por seus protagonistas, seja a partir de sua própria experiência ou da proposição de uma tradição (p.128).

A reflexão só pode atender às exigências das situações, se forem realizadas pelos agentes que nelas estão inseridos. Sendo assim, a reflexão na ação passa a ocorrer com um propósito educativo e formativo, compreendendo os professores como pesquisadores da sua própria prática, que visam a alteração de determinadas situações de acordo com as necessidades que se interpellam no cotidiano docente.

Ao defender o professor como pesquisador, os estudos de Stenhouse apontam que a

³⁵ STENHOUSE, Lawrence. El profesor como tema de investigación y desarrollo . **Revista de Educación**, n. 277, p . 43-53. 1985.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner. How professionals think in action**. Londres: Temple Smith, 1983.

_____. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo desafío de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós/ MEC, 1992.

reflexão sobre sua própria prática deve ser realizada de maneira sistemática, permeada por um senso crítico, deve-se questionar as teorias à luz da prática desenvolvida e das finalidades educativas a que se propõe, “a reflexão é compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica” (Contreras, 2002, p.113).

3) O professor como intelectual crítico

Nesta concepção, Contreras (2002) se embasou nos estudos de Henry A. Giroux³⁶, que embora se aproxime muito da concepção do professor reflexivo de Schön, ela se diferencia fundamentalmente pelo seu caráter político. No qual, ocorre uma reflexão crítica, que vai além da reflexão dos docentes sobre a sua própria prática, busca-se:

[...] analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham. Sob esta base de crítica da estrutura institucional, dos limites que esta impõe à prática, a reflexão amplia seu alcance, incluindo os efeitos que estas estruturas exercem sobre a forma pela qual os professores analisam e pensam a própria prática (Contreras, 2002, p.162).

Para o profissional intelectual crítico, a reflexão passa a compreender aspectos que estão além da sala de aula, mas que de maneira direta ou indireta influenciam suas práticas pedagógicas, levando-os a indagar quanto à origem social e histórica dos problemas com os quais se depara. “Não se trata, portanto, de simplesmente aceitar a prática reflexiva, e sim de analisar qual o tipo de vinculação com a ação que pretende estabelecer, sob que relações sociais realizá-la, a que interesses servir e que construção social apoiar com ela” (Contreras, 2002, p.164).

Ao pensarmos no professor como um profissional intelectual crítico, que possa realizar uma reflexão crítica, com um caráter político sobre a realidade escolar, e assim transformar a sua prática pedagógica, é necessário a transformação do próprio professor. Se faz necessário que estes tomem “consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam” (Contreras, 2002, p.165), que compreendam a necessidade das suas ações serem voltadas para o combate das injustiças sociais que ainda estão presentes nas instituições de ensino.

³⁶ GIROUX, Henry. A. Theories of reproduction and resistance in the new Sociology of Education : a critical analysis. **Harvard Educational Review**, V. 53, . 3, p. 257-93, 1983.

_____. Authority, intellectual, and the politics of practical learning. **Teachers College Record**, v. 88, n. 1, p. 22-40, 1986.

_____. Curriculum theory, textual authority, and the role of teachers public intellectuals. **Journal of curriculum and supervision**, v. 5, n. 4, p. 361-83, 1990.

Para que os professores possam se posicionar e refletir criticamente, se faz necessário:

[...] primeiramente, favorecer um diálogo mediante o qual os professores sejam capazes de reconhecer e analisar os fatores que limitam sua atuação e, em seguida, dar-lhes a oportunidade de verem a si mesmos como agentes potencialmente ativos e comprometidos a alterar as situações opressivas que os reduzem a meros técnicos realizando ideias alheias (Contreras, 2002, p.166).

Estas concepções de professores apresentadas por Contreras (2002) explanam os modelos formativos para a docência presentes nos estudos do pesquisador espanhol, e embora o autor tenha traduzido estes estudos em três diferentes concepções, estas de maneira mais ou menos explícita, se assemelham as cinco orientações propostas por García (1999), bem como aos outros modelos formativos propostos por outros estudiosos, como veremos a seguir.

De maneira geral, a formação docente sempre foi permeada por diversos modelos formativos no decorrer de sua existência, cujas influências e implementações estavam sujeitas a diversas variáveis, como as concepções de docência e de educação da época, os interesses das agências multilaterais e organismos internacionais na propagação deste modelo, dentre outros aspectos. O fato dos modelos formativos terem sido pesquisados, analisados, criticados, e alterados no decorrer dos anos, de acordo com as influências de cada período, não se traduz na total exclusão dos modelos do passado. De acordo com d'Ávila (2008), os modelos do passado podem coexistir com facilidade junto aos modelos críticos da atualidade.

Neste sentido a autora apresenta três modelos formativos de origem mais tradicional, sendo eles: o modelo artesanal; o modelo instrumental-tecnicista; e, o modelo sociopolítico, além de dois modelos com tendências mais atuais, que correspondem a: epistemologia da prática e a fenomenologia existencial (d'Ávila, 2008).

1) Modelo Artesanal

Este modelo, apesar de antigo, ainda está presente em diversas práticas pedagógicas. Ele tem por base formativa a intuição do docente, o aprender fazendo, quer por observação ou por imitação, seguindo a intuição sobre como agir em cada situação. Aqui o professor não é considerado um profissional, mas sim o aprendiz de um ofício, que com a observação e a imitação de determinados procedimentos será apto para lecionar, evidenciando um “conceito de docência como ofício e não como profissão” (d'Ávila, 2008, p.35).

2) Modelo Instrumental-tecnicista

Baseado no modelo instrumental, este modelo apresenta uma visão simplista da

prática pedagógica. Enfatiza-se a dicotomia entre teoria e prática, com predominância da primeira sobre a segunda, separando a pesquisa educacional do ensino em sala de aula, propondo uma formação que ocorra fora do contexto pedagógico. Neste sentido, este modelo formativo afirma uma “prevalência dos discursos teóricos, a hipervalorização da pesquisa em detrimento do ensino, a desvalorização das práticas profissionais e da licenciatura, o individualismo exacerbado” (d’Ávila, 2008, p.36), com impactos negativos na construção da identidade docente.

3) Modelo Sociopolítico

Este modelo se destaca por volta de 1980, com fortes críticas ao modelo instrumental-tecnicista, passa a valorizar os aspectos sociopolíticos da educação. Compreende-se a educação como uma prática social, e como tal necessita ser contextualizada social, cultural e historicamente. “Isso gerou um certo vácuo no campo didático, especificamente, levando muitas vezes o processo de formação inicial a hipertrofiar as críticas sociais e a secundarizar os conteúdos voltados à construção da profissionalidade docente” (d’Ávila, 2008, p. 37).

4) Modelo da Epistemologia da Prática

A epistemologia da prática valoriza os saberes oriundos e reconstruídos nas práticas docentes, os saberes da e na ação docente, estimulando as pesquisas educacionais. Para este modelo, “interessa saber como os professores integram esses saberes a suas práticas, os produzem, transformam e os ressignificam no seio do seu trabalho” (d’Ávila, 2008, p.37). Assim como no modelo sociopolítico, a educação também é compreendida como uma prática social, no entanto, para a epistemologia da prática a complexidade desta ação se destaca por combinar “conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo condicionadas pelas diferentes histórias de vida dos professores” (d’Ávila, 2008, p.38).

5) Modelo da Fenomenologia Existencial

Este modelo também evidencia as pesquisas educacionais, com destaque para as pesquisas envolvendo autonarrativas e autobiografias, e suas implicações nas práticas educativas.

A aprendizagem da docência, nessa perspectiva, se dá, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta. A abordagem autobiográfica é assumida, pois, como fenomenologia

existencial, visto que visa muito mais compreender e evocar a fala dos sujeitos, atores e autores de sua história, a partir de suas próprias experiências, do que propriamente explicar (d'Ávila, 2008, p.39).

Compreender a trajetória de vida docente, se torna uma importante ferramenta para a formação, possibilitando ao docente refletir não apenas sobre a sua prática, mas também sobre como a sua constituição enquanto pessoa e docente influencia nas suas decisões e na sua profissão.

Ao analisarmos os modelos de formação docente apresentados pelos três autores expostos até aqui (García, 1999; Contreras, 2002; d'Ávila, 2008), podemos constatar uma certa similaridade entre estes diferentes modelos, como características e concepções, embora possam apresentar diferentes terminologias. Este fator pode ser evidenciado pelos estudos do próximo autor, que com referenciais teóricos que muito se aproximam aos utilizados por Contreras (2002), Diniz-Pereira, traz para o debate os modelos da: racionalidade técnica, da racionalidade prática, e da racionalidade crítica, com o diferencial de relacioná-los com as influências das agências multilaterais na educação.

1) O modelo da racionalidade técnica

Muito próximo ao que foi explicitado por Contreras (2002) na perspectiva do professor como técnico, neste modelo o pesquisador Diniz-Pereira (2014), também ressalta os aspectos técnicos da educação, na qual os problemas podem ser solucionados com a aplicação sistematizada dos conhecimentos científicos, atribuindo um papel passivo aos docentes, que agem em conformidade com o que é proposto pelos pesquisadores da educação, deste modo, favorecendo uma dependência hierárquica entre a pesquisa e a prática em sala de aula.

Esta hierarquia entre os saberes não se faz presente apenas na atuação docente, mas também na sua formação, na qual “a regra é: primeiro, a ciência básica e aplicada, então, as habilidades para solução dos problemas advindos do mundo real” (Diniz-Pereira, 2014, p.35), ou seja, o principal enfoque da formação docente inicial é a apropriação do conhecimento científico produzidos por agentes, que normalmente, estão fora do contexto escolar (pesquisadores), para depois proporcionar aos futuros professores as competências para aplicá-los nos contextos escolares.

Apesar das claras limitações e críticas deste modelo formativo, há uma forte adesão do mesmo pelas instituições formativas em todo o mundo. Diniz-Pereira (2014) aponta que:

[...] mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de

formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica. Instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial (BM), são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento. Certamente, o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo (p.36).

2) O modelo da racionalidade prática

Como já apontado por outros autores, neste modelo da racionalidade prática, os aspectos do cotidiano escolar passam a ter um papel representativo na formação docente. A educação em si, passa a ser compreendida como uma atividade complexa e mutável, na qual os acontecimentos diários sofrem alterações de acordo com a reflexão e mediação dos docentes. Neste sentido, os professores “têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola” (Diniz-Pereira, 2014, p.38).

Apesar deste modelo formativo tentar superar algumas falhas do modelo da racionalidade técnica, buscando romper com a divisão hierárquica do conhecimento entre teoria e prática, propondo novas perspectivas de se pensar a educação, já encontram-se indícios de sua atuação em função da racionalidade técnica, nos quais as agências multilaterais, dentre outros organismos conservadores, “têm recentemente apropriado o discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre os programas de formação de professores” (Diniz-Pereira, 2014, p.39).

3) O modelo da racionalidade crítica

Para o modelo da racionalidade crítica a educação não pode ser dissociada de seu contexto sócio-histórico, é através dela que construímos a sociedade que almejamos, e, portanto, trata-se de uma atividade social e política com consequências que afetam as diversas camadas da sociedade. Sendo assim, o professor é compreendido como quem aponta os problemas presentes na sociedade sob uma perspectiva política e crítica destes problemas, compreendendo todo o contexto em que a ação educativa ocorre. A maneira como o modelo da racionalidade crítica é implementado pode variar desde a ênfase na diminuição das desigualdades e busca por justiça social, até sua compreensão como um ato político, que possibilite a transgressão dos limites encontrados (Diniz-Pereira, 2014).

Embora os modelos dos diferentes autores e autora, apresentados até aqui não difiram

muito entre si, Diniz-Pereira (2014), nos traz uma contribuição interessante ao associar as influências das agências multilaterais com a implementação dos modelos formativos pelas instâncias responsáveis pela formação docente. A influência dos interesses conservadores e neoliberais se estendem deste a proposição de uma política educacional, perpassando o seu texto político e encontrando-se nos cotidianos formativos, nas quais a formação docente deve atender as demandas e expectativas deste mercado, formando profissionais para seguir e não questionar.

Sendo assim, nos cabe agora analisarmos se as Universidades participantes desta pesquisa se vinculam de maneira direta aos interesses deste mercado capitalista, com modelos formativos que garantam um papel passivo as futuras docentes, ou buscam maneiras de subverter este sistema, garantido que suas graduandas recebam uma formação que lhes possibilite a análise da realidade educacional, que assegure um lugar questionador e ativo na ação docente. Mas, para além destes fatores, necessitamos analisar como a docência com bebês e crianças bem pequenas estão representadas nestes respectivos modelos formativos.

6.2 - Os modelos formativos nas Universidades Públicas e a docência de 0 a 3

Os cursos de Pedagogia das Universidades participantes da pesquisa apresentam algumas características distintas entre si, a começar pelo ano de elaboração dos Projetos Pedagógicos em vigência. Estes projetos apresentam cerca de 14 anos de diferença entre as datas da sua elaboração, sendo elas: 2010 na UFPA, 2012 na UFBA, 2015 na UFG, 2023 na UFRGS e 2024 na USP. Deste modo, vamos utilizar esta sequência cronológica na análise dos mesmos, partindo do projeto mais antigo em vigor até o mais atual, para compreender os modelos formativos e a aprendizagem da docência com bebês e crianças bem pequenas expressa nestes documentos.

6.2.1 - Universidade Federal do Pará (UFPA)

Embora a Universidade Federal do Pará (UFPA) não apresente o curso de Pedagogia mais antigo dentre as Universidades participantes, ela, atualmente, apresenta o Projeto Pedagógico mais antigo ainda em vigor. O curso de Pedagogia da UFPA foi instituído em 1954, e desde então passou por algumas reformulações para se adequar a legislação de cada época. A última atualização do seu Projeto Pedagógico foi no ano de 2010, se adequando às novas determinações das DCNP de 2006. A sua elaboração contou com a participação da comunidade acadêmica, além de egressos do curso e instituições parceiras, como a própria

Anfope (UFPA, 2010).

Atualmente o curso ocorre na modalidade presencial, com turnos em dois períodos: manhã e noite. A duração do curso é de 4 anos, sendo 6 anos o período máximo para a sua conclusão. Neste período é necessário que as alunas cumpram as 3.211 horas que compreendem a carga horária total do curso, sendo esta dividida em: 1.598 horas do Núcleo de Estudos Básicos; 1.513 horas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; e 100 horas do Núcleo de Estudos Integradores (UFPA, 2010).

Quanto aos aspectos teóricos e direcionadores do documento, a UFPA (2010), deixa explícito a sua preocupação em afirmar a docência como base do curso de Pedagogia, enfatizando a Universidade como lócus dessa formação profissional. Deste modo, define cinco bases para fundamentar a formação das futuras pedagogas, sendo elas: “a) materialidade/idealidade do sujeito; b) localização/universalização do conhecimento; c) emancipação/regulação da sociedade; d) educação/escolarização de sujeitos emancipados; e) teoria/prática na Experiência com a Amazônia” (p.61).

Nota-se uma preocupação do documento em afirmar a identidade local do curso, destacando como base formativa, tanto para conceitos teóricos quanto práticos, a experiência amazônica, salientando a importância de valorizar os conhecimentos oriundos dos povos que ali vivem e que são um dos principais responsáveis pela sustentabilidade local da floresta amazônica (UFPA, 2010). Nesta valorização dos saberes populares e locais, o Projeto Pedagógico do curso afirma ainda que o “fazer educativo se dá na relação de homens e mulheres com a natureza, com o seu outro e consigo mesmo, mas não acontece desprovido de intencionalidade” (UFPA, 2010, p.63), nos remetendo ao modelo formativo da Orientação Personalista, apresentado nos estudos de García (1999), no qual, segundo o autor, se faz necessário compreendermos o processo educativo através das relações e interações, concentrando-se nas pessoas em formação, cujas dimensões formativas buscam abranger os aspectos pessoais e relacionais.

Embora traços da Orientação Personalista se façam presentes em uma das bases do processo formativo do curso de Pedagogia apresentadas pelo Projeto Pedagógico da UFPA, podemos observar sua coexistência com outros modelos formativos, fato este que é extremamente possível, como aponta d’Ávila (2008) em suas pesquisas. Neste sentido, podemos identificar características de algumas concepções sobre a formação docente, tendo como destaque a concepção de uma formação crítica, com características do modelo

formativo da Racionalidade Crítica (Diniz-Pereira, 2014) e da Orientação Social-reconstrucionista (García, 1999), que permeiam os apontamentos e afirmações de grande parte do documento.

Um dos pontos em comum entre as duas perspectivas de modelo formativo apresentadas acima, afirmado pelo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA (2010), consiste na importância da compreensão do contexto social e histórico da educação para a formação docente, compreendendo este como um fator crucial para que as futuras pedagogas possam compreender e atuar criticamente na realidade que estão ou estarão inseridas. Neste sentido o documento da UFPA (2010), considera que:

[...] os componentes curriculares do Curso devem incluir conhecimentos que privilegiem a análise do conjunto de influências históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais que constituem o fenômeno educativo, ao mesmo tempo em que precisa refletir um envolvimento efetivo com as especificidades dos processos educativos para os quais o curso de Pedagogia da UFPA se direciona (p.67).

Ao aspirar por uma formação docente crítica, a dissociação da educação do contexto social em que esta se insere se mostra insustentável. De acordo com os dois modelos formativos mencionados, mas mais especificamente com o modelo da Racionalidade Crítica, a educação não pode ser desagregada do seu contexto histórico e social, uma vez que ela se caracteriza como uma atividade social e política que impacta a sociedade ao almejar a diminuição da desigualdade ao mesmo tempo em que busca por justiça social, compreendendo a educação como um ato político de extrema importância na realidade brasileira (Diniz-Pereira, 2014). Sendo assim, o Projeto Pedagógico da UFPA (2010), se posiciona de maneira enfática quanto ao papel político do curso de Pedagogia mediante as desigualdades sociais, ao afirmar que:

As condições desiguais da sociedade brasileira, a permanência de um colonialismo interno ainda não superado, as relações desiguais presentes nos tratados e acordos internacionais, que colocam a América do Sul em situação econômica tão desfavorável, nos compele a pensar estratégias de formação da consciência. Portanto, a vida material, as condições de sobrevivência ainda são os elementos a partir dos quais é possível elaborar construções conceituais mais enraizadas, comprometidas com mulheres e homens partícipes de processos de socialização da cultura em espaços educativos e de escolarização. A formação de conceitos no nível das idéias é um trabalho que requer uma imersão profunda na realidade social, caso se queira superar a exclusão ou a inclusão precária (p.61).

Torna-se imprescindível que a educação volte seu olhar para as desigualdades sociais presentes no país, que os cursos de formação docente, em específico os cursos de Pedagogia,

possam contribuir para a formação crítica das professoras que atuam na Educação Infantil como um todo (creches e pré-escolas) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, para além de uma visão ampla da desigualdade no âmbito nacional, se faz necessário que os cursos de Pedagogia compreendam a diversidade e as necessidades da sua regionalidade, apontando como as desigualdades se fazem presentes na sua realidade.

A questão das necessidades regionais, é apontada pelo Projeto Pedagógico da UFPA (2010), ao destacar a importância de se compreender para além da realidade nacional, o contexto local, ressaltando que na “região amazônica em particular, ao ensino/aprendizagem exige-se a articulação com a crítica e, por extensão, à emancipação com vistas à vida digna e a superação da expropriação” (p.63). Esta perspectiva de olhar e refletir criticamente sobre a sua realidade nos remete ao modelo formativo da orientação Social-reconstrucionista (García, 1999), que traz a necessidade de se refletir sobre a realidade educacional sob uma perspectiva ética e social em busca de equidade, compreendendo as professoras e professores como ativistas políticos.

Neste sentido:

É preciso pensar o profissional formado no curso de Pedagogia como um educador crítico das mudanças sociais ocorridas no país ao longo de seu percurso histórico de exclusão, que teve início com a colonização do século XVI. A intenção é desenvolver a capacidade de formular pensamentos gerais e abstratos a partir de problemas concretos, com competência técnica, política e científica na sua área específica (UFPA, 2010, p.67).

Embora grande parte do Projeto Pedagógico da UFPA (2010) se pautar numa perspectiva de formação docente crítica, com diversas características dos modelos formativos que corroboram estes ideais, há uma menção ao modelo da Racionalidade Técnica. De acordo com o referido documento, “o estágio/prática de ensino pode ser um espaço rigoroso de aproximação, confrontação e reelaboração das práticas, das técnicas e das finalidades educativas. Para isso, é necessário desestabilizar o modelo de racionalidade técnica que orienta a formação prática, ou parte dela” (UFPA, 2010, p.93). Apesar do documento apontar a necessidade de se romper com este modelo, esta afirmação nos leva a inferir que mesmo com fortes críticas, este modelo ainda se faz presente na estrutura do curso.

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA (2010), foi possível identificarmos a presença de dois modelos formativos voltados para a formação docente crítica, sendo estes os modelos de maior referência ao longo do documento. No entanto também há menção no texto de outros dois modelos, sendo um deles voltado para

perspectiva humanista e identitária da formação docente com ênfase na regionalidade do curso, e o outro modelo de caráter técnico e conservador, que apesar das fortes críticas é o principal modelo defendido e propagado pelas agências multilaterais em seus investimentos na educação (Diniz-Pereira, 2014).

Após a análise dos modelos formativos, necessitamos voltar nosso olhar para a aprendizagem da docência com bebês e crianças bem pequenas permeada por estes modelos, e apontada no Projeto Pedagógico da UFPA. Sendo assim, nos empenhamos em compreender a estrutura curricular do curso de Pedagogia, e como ela se articula com a docência com crianças de 0 a 3 anos, além de nos pautarmos nas opiniões das discentes concluintes do curso, coletadas através das respostas do questionário virtual.

Quanto a organização curricular do curso de Pedagogia, a UFPA (2010), aponta dividir o curso em três grandes núcleos, sendo eles: Núcleo de Estudos Básicos, que compreende a formação teórica e científica proporcionada pelo curso, com disciplinas como Filosofia, História, Sociologia e Psicologia da Educação, além da Pesquisa Educacional, dentre outras disciplinas; já o segundo núcleo, consiste no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, que concentra sua formação na aquisição dos conhecimentos relacionados às diversas áreas de atuação das pedagogas, abarcando saberes referentes à docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, a gestão e organização pedagógica, contando com disciplinas específicas de cada temática. O terceiro e último núcleo da organização curricular, compreende o Núcleo de Estudos Integradores, que volta-se para a diversificação da formação, com estudos de tópicos temáticos, executando as atividades obrigatórias, podendo ser realizado através de diferentes atividades, sendo elas:

[...] 1) participação em projetos de pesquisa; 2) participação em projetos de extensão; 3) participação em eventos locais, nacionais e internacionais; 4) publicações em jornais, periódicos e anais de eventos locais, nacionais e internacionais; 5) participação em organização de eventos; 6) participação em audiências de defesas (TCC, Monografias de Especialização, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado); 7) visitas monitoradas e/ou excursões com finalidades acadêmicas e culturais; 8) monitoria; 9) representação estudantil; 10) Experiências em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental pré-profissionais, isto é, realizadas ao longo do Curso; 11) participação em disciplinas eletivas; 12) participação e organização de atividades culturais; 13) prestação de serviços comunitários, sob a orientação de professores do Curso (UFPA, 2010, p.94).

Dentro desta estrutura curricular proposta pelo curso de Pedagogia da UFPA, os saberes e aprendizagens relativos à Educação Infantil, encontram-se concentrados no segundo núcleo formativo do curso. Quando buscamos a referência específica à palavra bebê

ou bebês no Projeto Pedagógico do referido curso, não encontramos nenhum resultado, no entanto ao expandirmos a busca para os termos “0 a 3 anos” e “creches” encontramos 1 e 6 menções para cada termo, respectivamente. Estes termos estavam presentes nas referências bibliográficas das disciplinas voltadas para a Educação Infantil. Cabe destacar que das 23 disciplinas presentes neste núcleo de ensino, apenas 5 fazem referência direta à formação para a atuação na Educação Infantil como um todo (não necessariamente à docência com bebês e crianças bem pequenas).

Quando analisamos o número de horas destinadas a cada disciplina, pudemos constatar que as disciplinas deste núcleo, em sua maioria, contam com a mesma carga horária. Em uma comparação entre as cargas horárias voltadas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, nos deparamos com os seguintes dados:

Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFPA	
Educação Infantil	Ensino Fundamental
340 horas	816 horas

Quadro 8 – Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFPA

Fonte: elaboração da autora, 2025.

Com as disciplinas voltadas para a temática da Educação Infantil compreendendo um pouco mais de 21% do total das disciplinas deste núcleo, enquanto a temática do Ensino Fundamental permeia mais de 50% das disciplinas deste mesmo núcleo (totalizando 12 disciplinas ofertadas), podemos inferir que a Educação Infantil, e consequentemente a aprendizagem da docência com esta faixa etária, fica em segundo plano nos aspectos formativos para ação docente dentro da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFPA. Ao analisarmos a aprendizagem destinada às especificidades de bebês e crianças bem pequenas, este resultado se torna ainda mais alarmante.

Ao examinarmos a ementa das 5 disciplinas que fazem menção à Educação Infantil, sendo elas: “Educação Infantil: concepções e práticas”; “Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil”; “Estágio na Educação Infantil - I”; “Estágio na Educação Infantil - II”; e “Infância, Cultura e Educação”, foi possível constatar que a Educação Infantil é abordada de maneira abrangente quanto a faixa etária a que se destina, referindo-se sempre às crianças de 0 a 5 anos, tanto nas descrições, quanto nos objetivos e conteúdos programáticos das disciplinas, sem distinção, ou mesmo menção às especificidades de bebês e crianças bem

pequenas.

Apesar dessa aparente generalização etária da Educação Infantil, nas duas disciplinas destinadas ao estágio na Educação Infantil, suas bibliografias básicas compreendem textos específicos sobre a educação de 0 a 3 anos e o trabalho nas creches, com autoras como: Maria Carmem S. Barbosa, Rosinete V. Schmitt; Anna Bondioli; Susanna Mantovi e Durlei de Carvalho Cavicchia³⁷(UFPA, 2010). Contudo, cabe destacar que mesmo que o repertório teórico sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas presente nestas disciplinas compreendam autoras de renome na pesquisa sobre a Educação Infantil, e em especial sobre a educação de 0 a 3 anos, a docência com bebês e crianças bem pequenas apresenta uma baixa representatividade dentro do currículo do curso de Pedagogia da UFPA como um todo.

Essa baixa visibilidade das especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas apresentada no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA (2010), é corroborada pelas discentes participantes da pesquisa, que estavam na fase de conclusão do curso no ano de 2023. Dentre as 10 participantes da pesquisa, 8 alunas não identificaram a contribuição de nenhuma disciplina para a aprendizagem da docência com bebês e crianças bem pequenas, já as outras duas participantes apontaram que apenas duas disciplinas abordaram esta temática, sendo elas a disciplina de “Estágio na Educação Infantil - I” e a disciplina “Infância, Cultura e Educação”, ambas disciplinas obrigatórias na grade curricular do curso.

Embora seja cada vez mais reconhecida a urgência em se compreender as necessidades e especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas, estas ainda encontram-se invisíveis tanto nas políticas educacionais, quanto dentro dos cursos de

³⁷ Bibliografia da disciplina “Estágio na Educação Infantil - I”:

BARBOSA, Maria C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In. **I Seminário Nacional Currículo em Movimento** – Perspectivas atuais, Belo Horizonte. Novembro de 2010.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, A.C. e KRAMER, S. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2011. P. 17-33.

Bibliografia da disciplina “Estágio na Educação Infantil - II”:

BARBOSA, Maria C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In. **I Seminário Nacional Currículo em Movimento** – Perspectivas atuais, Belo Horizonte. Novembro de 2010.

BONDIOLI, A. (org.). **O projeto Pedagógico da Creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (ORG.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAVICCHIA, D. de C. **O cotidiano da creche: um projeto pedagógico**. São Paulo: Loyola, 1993.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, A.C. e KRAMER, S. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2011. P. 17-33.

Pedagogia (Barbosa; Richter, 2013). Este fato é evidenciado em alguns aspectos do Projeto Pedagógico e da estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFPA, como por exemplo na baixa representatividade de disciplinas que abordem a Educação Infantil de maneira geral comparadas com as disciplinas voltadas para a docência no Ensino Fundamental. Mesmo dentro da própria temática da Educação Infantil abordada pelo curso, a educação de 0 a 3 passou despercebida, sendo abordada em apenas duas disciplinas, e mesmo assim, de maneira que a maioria das participantes da pesquisa sequer identificou a sua existência.

Ainda que extremamente preocupante, não há grandes surpresas nestes dados presentes no curso de Pedagogia da UFPA. Se considerarmos que os próprios documentos federais que legitimam a formação docente para atuação nas creches do país desconsideram as especificidades das crianças de 0 a 3 anos, torna-se compreensível que os documentos dos cursos de Pedagogia tendam a seguir esta mesma linha de ideias e proposições. Neste sentido, a pesquisadora Maria do Carmo Gonzalez Borges (2006), aponta que:

[...] os programas e currículos dos cursos de formação de professores quase sempre desconsideram a importância do trabalho com crianças pequeninhas, restringindo sua reflexão ao estudo das fases do desenvolvimento, a aspectos pedagógicos do trabalho Pré-escolar e, ainda, ao estágio supervisionado que é realizado tanto em instituições que consideram a importância do trabalho com crianças pequeninhas, como em locais que, muitas vezes, ainda possuem uma visão assistencialista e profissionais sem a qualificação exigida pela lei (p.53).

6.2.2 - Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Seguindo a análise cronológica dos Projetos Pedagógicos das Universidades participantes da pesquisa, nos propomos a analisar o segundo projeto mais antigo ainda em vigor, sendo este o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), curso este que foi instituído no ano de 1941. Quanto ao atual Projeto Pedagógico, este foi atualizado em 2012, atendendo às demandas de alteração do curso proposta pelas DCNP de 2006, sendo realizado de maneira interna pelo Colegiado do curso que “é composto atualmente por representantes das disciplinas obrigatórias do currículo, indicados pelos respectivos Departamentos [...], além da representação estudantil” (UFBA, 2012, p.22).

O curso de Pedagogia da UFBA é oferecido nos turnos diurno e noturno, com a mesma matriz curricular para ambos, embora apresente prazos diferentes para a sua conclusão. Deste modo, o curso diurno está organizado em 8 semestres letivos e o noturno em 10 semestres, totalizando 3.313 horas, nas quais as discentes devem concluir os diferentes

componentes curriculares propostos, dentre os quais podemos destacar as disciplinas obrigatória e optativas, atividades, estágios e Trabalho de Conclusão de Curso. A UFBA, também oferece a formação em Pedagogia para professoras em exercício através da adesão, no ano de 2010, ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, com uma estrutura curricular semelhante à oferecida nos cursos contínuos dos turnos diurno e noturno, mas em um tempo reduzido, seguindo as determinações do MEC (UFBA, 2012).

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFBA, podemos observar que o mesmo foi construído de maneira direta e objetiva, concentrando-se nas disciplinas ofertadas e apresentando as justificativas legais para a reorganização curricular do mesmo. No texto, não há um extenso aprofundamento sobre as concepções e ideais teóricos que permeiam este documento, o que dificultou a busca por indícios dos modelos formativos que permeiam o curso.

Apesar de não apresentar de maneira clara indícios dos modelos formativos que transpassam a graduação em Pedagogia da UFBA, o documento apresenta algumas afirmações que nos levam a inferir a presença de alguns possíveis modelos de formação docente no curso. Uma das grandes preocupações do Colegiado na elaboração deste novo documento foi, que para atender as demandas das DCNP de 2006, a docência deveria se tornar o eixo principal da formação ofertada pelos cursos de Pedagogia, neste sentido o documento aponta que:

Embora o Colegiado considere imperiosa a necessidade de formar profissionais capazes de, entre outras coisas, ensinar crianças, jovens e adultos e de produzir e apreciar criticamente uma literatura referente a essa especialidade de docência, considera também que não deve renunciar à sua vocação histórica para a Gestão Educacional e muito menos renunciar ao domínio do patrimônio cultural que chamamos de “ciências da educação”. Tal patrimônio que fundamenta os conhecimentos dos processos educativos, de seus atores e de seu contexto, é indispensável à pesquisa do fenômeno educativo e à produção e apreciação crítica da literatura educacional (UFBA, 2012, p.10).

Mesmo considerando as novas determinações do documento federal, fica evidente a preocupação com a formação acadêmica do curso, com o patrimônio cultural da educação, abordando-a como ciência, além de ressaltar a necessidade de pesquisas sobre os amplos aspectos do fenômeno educativo. Esta preocupação com o domínio e compreensão dos conhecimentos científicos do campo educacional, nos remete ao modelo formativo da Orientação Acadêmica, apresentado por García (1999), o qual compreende o professor como

um intelectual, um sujeito concentrado em compreender as características epistemológicas da educação, através de uma formação especializada que lhe permita a percepção dos conhecimentos científicos e culturais da docência.

Ao enfatizar a importância da compreensão da educação como campo de conhecimento científico, voltado para as pesquisas e estudos sobre os fenômenos epistemológicos da educação, se faz necessário que a formação docente ofertada apresente um amplo embasamento teórico para atender tais expectativas. Neste sentido, o documento deixa explícito que, “o currículo da graduação em Pedagogia da UFBA, ora encaminhado, visa, ao mesmo tempo, uma sólida fundamentação teórica no campo educacional, desenvolvimento de habilidades relacionadas com a investigação científica e uma profissionalização competente e atualizada” (UFBA, 2012, p.10-11).

Esta busca por uma “sólida fundamentação teórica” na formação docente pode representar a influência de algumas características de outro modelo formativo na constituição do curso da UFBA, o modelo Instrumental-tecnicista apontado por d’Ávila (2008). Este modelo traz como ênfase da formação os conhecimentos e discursos teóricos, além das pesquisas educacionais, pesquisas estas que podem ou não ter relações com a realidade escolar, deixando as questões da prática pedagógica e da licenciatura em segundo plano.

Apesar dessa forte valorização da teoria e pesquisa na formação docente, o curso de Pedagogia da UFBA, também busca uma formação competente para a atuação profissional, o que nos leva a inferir que apesar de uma possível prevalência das influências tanto do modelo da Orientação Acadêmica, quanto do modelo Instrumental-tecnicista, modelos formativos que priorizam estes saberes teóricos e as pesquisas científicas, estes não se apresentam como modelos exclusivos do curso, uma vez que também há menção, mesmo que de maneira menos evidente, de uma formação para a docência.

Tendo o curso de Pedagogia o intuito de formar profissionais “capazes de, entre outras coisas, ensinar crianças, jovens e adultos” (UFBA, 2012, p.10), buscamos indícios da aprendizagem da docência com bebês e crianças bem pequenas na estrutura curricular do mesmo. Assim como o curso de Pedagogia da UFPA, na UFBA ele também encontra-se dividido em três núcleos de estudo, sendo eles: Núcleo de Estudos Básicos, que compreende os fundamentos do curso através das disciplinas obrigatórias; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação do Curso, que compreende as disciplinas optativas e as atividades de pesquisa; e o Núcleo de Estudos Integradores, que consiste em seminários, projetos de iniciação

científica, atividades de extensão, dentre outros (UFBA, 2012).

Concentrando nosso olhar nas disciplinas voltadas para a Educação Infantil, encontramos apenas duas disciplinas, ambas obrigatórias, que abordam esta temática, sendo elas: “Educação Infantil” e “Práticas Educativas em Educação Infantil”, enquanto o mesmo currículo apresenta cerca de 10 disciplinas, também obrigatórias, voltadas para a atuação docente no Ensino Fundamental. A análise da carga horária das disciplinas evidenciou esta diferença uma vez que as disciplinas possuem a mesma carga horária, conforme mostra o quadro abaixo:

Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFBA	
Educação Infantil	Ensino Fundamental
136 horas	680 horas

Quadro 9 – Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFBA

Fonte: elaboração da autora, 2025.

Outro fator que chamou a atenção quanto a aprendizagem da docência com bebês e crianças bem pequenas no currículo do curso de Pedagogia da UFBA foi o fato de não haver um estágio obrigatório na Educação Infantil, na disciplina de estágio voltada para atuação em sala de aula, as estudantes devem optar pela sua realização entre Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental ou ainda Educação de Jovens e Adultos.

Ao analisarmos a ementa e as referências bibliográficas dessas disciplinas foi possível constatar que a Educação Infantil é abordada de maneira ampla, sempre se referindo a docência e práticas com crianças de 0 a 6 anos, não havendo menção às especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas. Esta percepção foi corroborada pela maioria das discentes concluintes do curso nos anos de 2023 e 2024, que participaram da pesquisa, de acordo com 5 das 10 estudantes, o contato com a Educação Infantil durante a sua graduação se deu apenas através destas duas disciplinas, outras 2 estudantes, além destas disciplinas também realizaram a disciplina obrigatória de estágio com as crianças de 0 a 3 anos, enquanto as outras 3 participantes não se recordavam de ter recebido formação nesta área.

Novamente nos deparamos com uma invisibilidade das especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas na formação ofertada pelos cursos de Pedagogia participantes da pesquisa. De maneira geral, a própria Educação Infantil apresenta pouca

representatividade no currículo da UFBA, e quando concentramos nosso olhar na faixa etária de 0 a 3 anos esta representação fica ainda menor. Novamente, e infelizmente, este resultado não nos causa estranhamento após a análise dos documentos federais que pautam a formação docente no país, nos quais as especificidades da docência com esta faixa etária se perde em meio às diversas demandas formativas do curso de Pedagogia.

6.2.3 - Universidade Federal de Goiás (UFG)

Seguindo a ordem cronológica na análise dos Projetos Pedagógicos, voltamos nossa atenção para o documento do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG). O curso foi fundado em 1969, e desde então passou por várias reformulações em seu Projeto Pedagógico, seguindo a legislação vigente em cada época. O último Projeto elaborado ainda em vigor, data do ano de 2015, tendo a sua elaboração iniciada em 2013, com a participação de integrantes do Núcleo Docente Estruturante, representante dos servidores técnico-administrativos e representante do Centro Acadêmico do curso de Pedagogia. O projeto foi discutido e aperfeiçoado nos anos de 2014 e 2015, através de “debates, análises e reflexões realizados por professores e estudantes no âmbito da Faculdade de Educação” (UFG, 2015, p.3).

O texto do Projeto Pedagógico da UFG, aponta que desde o início dos debates nacionais acerca dos objetivos do curso de Pedagogia, a Universidade estava alinhada com os preceitos defendidos pela Anfope, ressaltando a docência como prioridade de formação do curso, inclusive, sendo a pioneira na suspensão das habilitações ofertadas pelo curso na formação docente (UFG, 2015). O documento deixa evidente a sua preocupação em ofertar uma formação voltada para a atuação docente, tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto para a Educação Infantil, seguindo as orientações dos documentos federais.

Neste sentido, o curso de Pedagogia da UFG, atualmente é ofertado nos turnos predominantemente³⁸ matutino e predominantemente noturno, com uma carga horária de 3.304 horas que devem ser concluídas em no mínimo 08 e no máximo 14 semestres. Além da oferta do curso de Pedagogia em nível de graduação, a Universidade desenvolve diversas atividades nas áreas de Pós-graduação e de cursos de extensão.

Estes cursos de extensão buscam atender as particularidades da região, através da

³⁸ Utiliza-se o termo predominantemente pois o curso conta com estágio e atividades formativas que podem ser realizadas em um turno diferente do curso (UFG, 2015).

aprovação de “projetos e propostas voltados, sobretudo, para profissionais e alunos ligados à educação pública, na zona rural e urbana, inclusive em assentamentos rurais do Movimento dos Sem Terra em Goiás” (UFG, 2015, p.8). A Universidade também aderiu ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que visa a formação de professores e professoras em exercício nas escolas de assentamentos rurais, sendo uma particularidade da região.

Além de buscar atender as especificidades da sua região, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFG, deixa explícito a sua concepção de educação como uma prática sociocultural, apontando que a formação ofertada pelo curso, “pressupõe e exige, como condição mesma de sua existência e sua finalidade primeira, a autonomia das pessoas, da educação, da escola, da universidade, do trabalho docente e discente, do ensino e da pesquisa” (UFG, 2015, p.11). Outro ponto apresentado pelo documento que ressalta uma visão de formação centrada nas pessoas, está na própria finalidade do curso, a qual, segundo o Projeto Pedagógico, dentre outras questões, aponta a necessidade de proporcionar a reflexão e compreensão da existência humana, nas esferas pessoais, sociais e culturais, compreendendo os docentes e discentes como sujeitos de cultura, afirmando a importância da autonomia e liberdade em sua formação (UFG, 2015).

Esta busca do curso de Pedagogia da UFG por uma formação docente que preze e valorize a autonomia das pessoas, apontando para a necessidade de se compreender os sujeitos como um todo, abarcando as diversas esferas que compõem a vida docente (pessoal, social, cultural e profissional), nos remete à algumas características do modelo formativo da Orientação Personalista apresentado por García (1999). Neste modelo, a ênfase da formação está nas dimensões pessoais, relacionais e institucionais que compreendem a formação docente, enfatizando a liberdade de cada sujeito desenvolver estratégias para compreender o fenômeno educativo.

Estes indícios de uma possível influência da Orientação Personalista não foram as únicas características de modelos formativos presentes no documento. Com a leitura e análise do Projeto Pedagógico da UFG, foi possível observar também algumas características do modelo da Racionalidade Crítica (Diniz-Pereira, 2014), tais como a grande preocupação com uma formação voltada para a transformação da realidade social, ao afirmar que:

[...] o projeto curricular que ora apresentamos reafirma a docência como base da identidade do pedagogo e propõe formar professores que compreendam as complexas relações entre educação e sociedade; que

pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação e à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (UFG, 2015, p.11-12).

A necessidade de se compreender que a educação não pode ser dissociada do seu contexto sócio-histórico, visando a diminuição da desigualdade social, é uma forte característica do modelo da Racionalidade Crítica, que para além destes fatos, também afirma a educação como um ato político, tendo em seus professores seus atores políticos na luta por justiça social (Diniz-Pereira, 2014).

Ao analisarmos a estrutura curricular do curso, buscando indícios de uma formação para a docência com bebês e crianças bem pequenas, nos deparamos novamente com a divisão do curso em três eixos norteadores, sendo eles: Núcleo de estudos básicos, voltados para a formação docente; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, com ênfase nas áreas de atuação profissional priorizadas pelo Projeto Pedagógico em questão, sendo incluídas neste núcleo as disciplinas de Estágio; e Núcleo de estudos integradores, “que será composto por participação em cursos de qualificação, monitorias, bolsas de pesquisa e extensão, colóquios, seminários” (UFG, 2015, p.19).

É no núcleo comum que estão duas disciplinas que fazem menção à Educação Infantil em suas ementas, sendo elas “Sociedade, Cultura e Infância” e “Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil”, cabe destacar que a disciplina “Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil” foi inserida neste Projeto Político como uma disciplina obrigatória tendo como intuito atender as demandas dos grupos de pesquisa da Universidade que se dedicam a temática da Educação Infantil. Já no núcleo de aprofundamento estão as quatro disciplinas de estágio, sendo duas destinadas à Educação Infantil, e duas voltadas para o Ensino Fundamental.

Assim como nos currículos do curso de Pedagogia das outras duas Universidades analisadas até aqui, encontramos uma disparidade entre as disciplinas voltadas para a Educação Infantil e as direcionadas para a docência no Ensino Fundamental. De acordo com o Projeto Pedagógico da UFG, quatro disciplinas abordam a Educação Infantil enquanto onze disciplinas se destinam à educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Novamente, a carga horária de cada disciplina voltada para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental é equivalente, contudo o número de disciplinas voltadas para cada etapa da Educação Básica enfatiza a diferença, conforme observamos abaixo:

Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFG	
Educação Infantil	Ensino Fundamental
344 horas	848 horas

Quadro 10 – Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFG

Fonte: elaboração da autora, 2025.

Novamente a Educação Infantil fica em segundo plano quando comparada às necessidades do Ensino Fundamental, o que nos leva a questionarmos o papel da docência com bebês e crianças bem pequenas num contexto em que a própria Educação Infantil ocupa tão pouco espaço de representatividade no currículo da formação docente.

De acordo com as ementas das disciplinas que abordam a Educação Infantil, podemos constatar que a Educação Infantil é abordada como um todo único dentro do currículo do curso de Pedagogia da UFG, ou seja, as disciplinas sempre fazem referência às práticas pedagógicas, trabalho docente, concepções e necessidades das crianças de 0 a 5 anos, sem destaque para as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas.

Na disciplina “Sociedade, Cultura e Infância”, o principal enfoque está na perspectiva histórica da Educação Infantil, retomando a sua origem e as concepções de infância. Já a disciplina “Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil”, traz a docência na Educação Infantil como um todo, apontando para as práticas pedagógicas e especificidades tanto da creche quanto da pré-escola, visando a formação para atuação em toda a Educação Infantil. Contudo, esta disciplina traz três referências bibliográficas³⁹ que se relacionam diretamente com a docência com bebês e crianças bem pequenas, assim como a disciplina de “Estágio na Educação Infantil I” que traz duas referências específicas⁴⁰ sobre a docência com crianças de 0 a 3 anos (UFG, 2015).

³⁹ BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com bebês. In: BRASIL/MEC. Anais. I **Seminário Currículo em Movimento: perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936> Acesso em: 02 ago. 2011.

OLIVEIRA, Zilma R. de et al. **Creches: criança, faz de conta & cia**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, A. J. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

⁴⁰ OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de [et al]. **Creches: crianças, faz de conta e cia**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PARENTE, Cristina. **Observar e aprender na creche: para aprender sobre a criança**. Disponível em <http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf> Acesso em 07/03/2014.

Quando indagamos as discentes concluintes do curso nos anos de 2023 e 2024, das 10 estudantes participantes da pesquisa, apenas quatro identificaram a contribuição das disciplinas do curso, tanto obrigatórias quanto optativas, na aprendizagem da docência com as crianças de 0 a 3 anos, sendo a disciplina de “Sociedade, Cultura e Infância” mencionada por 3 das participantes, embora em suas respostas elas ressaltam que a disciplina não aborda especificamente a docência com bebês e crianças bem pequenas, mas sim abrange as crianças de 0 a 12 anos. Já as disciplinas de “Estágio na Educação Infantil” e “Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil” receberam apenas duas menções nas respostas obtidas. Uma estudante ainda apontou a disciplina “Psicologia da Educação” que embora não aborde a questão da docência com bebês e crianças bem pequenas, nem em sua ementa e nem em sua bibliografia, contribui para compreender o desenvolvimento infantil desta faixa etária.

A maioria das estudantes da UFG, que participaram da pesquisa não conseguiram identificar a aprendizagem da docência com bebês e crianças bem pequenas em sua formação. Mesmo quando a docência com esta faixa etária foi mencionada, segundo os apontamentos das participantes, ela ocorreu em um contexto mais amplo, no qual podemos supor que dificilmente seria possível abordar todas as especificidades que a docência com as crianças de 0 a 3 anos necessitam. Seguimos nos deparando com a invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas, tanto nos macro contextos, como é o caso das políticas educacionais de formação docente, quanto nos micro contextos, como é o caso dos cursos de Pedagogia, assim como das Instituições de Educação Infantil (Gobbato; Barbosa, 2017).

6.2.4 - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Partindo para a análise da quarta Universidade participante, nos deparamos com o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), curso fundado em 1936, apresentou vários Projetos Pedagógicos no decorrer dos anos, sempre se adequando às novas legislações. O Projeto Pedagógico analisado pela pesquisa data de 2023, embora a organização curricular deste tenha se originado em 2014. Sua elaboração se deu através de ampla discussão dentro da comunidade acadêmica da Universidade, com o objetivo de se adequar às DCN de 2015. Nesta reformulação, o curso também buscou atender a demanda social da região, com a distribuição de vagas entre o período diurno e noturno, possibilitando o ingresso de estudantes trabalhadoras (UFRGS, 2023).

A UFRGS busca com o currículo estabelecido para o curso de Pedagogia em seu Projeto Pedagógico, formar profissionais que “são simultaneamente docentes, pesquisadores

e gestores de processos educacionais em espaços de educação formal e não formal, além de conferir mais autonomia ao estudante na construção de seu processo de formação” (2023, p.4). Deste modo, a Universidade busca atender as demandas das novas diretrizes, amplamente discutidas e defendidas pela Anfope e demais instituições ligadas à educação no decorrer dos anos, para que a formação dos cursos de Pedagogia abarque a importância da docência, sem perder de vista o aspecto da pesquisa que caracteriza o ensino universitário, mantendo como indissociáveis as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O curso de Pedagogia da UFRGS é oferecido nos períodos diurno e noturno, com a carga horária total de 3.375 horas, para ambos os períodos. No entanto, os prazos de realização do curso diferem no tempo de integralização, sendo que o curso diurno conta com nove semestres, totalizando quatro anos e meio de curso, que podem ser concluídos no máximo em dezoito semestres (nove anos). Já o curso de Pedagogia do período noturno, conta com um tempo maior de integralização, sendo o período mínimo de onze semestres (cinco anos e meio) e o máximo de vinte e dois semestres (onze anos). Cabe destacar que as alunas do curso noturno podem concluí-lo no mesmo tempo do curso oferecido no período diurno, desde que optem por cursar as disciplinas nos dois turnos oferecidos (UFRGS, 2023).

Ao buscarmos indícios dos modelos formativos presentes no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFRGS, nos deparamos com dois modelos com maior ênfase no projeto, sendo eles: o modelo da Orientação Acadêmica e o modelo da Orientação Social-reconstrucionista, ambos apresentados por García (1999). Como já salientamos, o modelo da Orientação Acadêmica prioriza a formação científica da docência, de modo que as futuras professoras e professores possam compreender tanto os conhecimentos científicos quanto culturais correspondentes à sua profissão, dominando os conceitos fundamentais que a compõem. Essa ênfase na aquisição dos conhecimentos científicos e culturais da profissão docente é afirmada no Projeto Pedagógico da UFRGS, cuja:

A proposição do atual currículo do curso de Pedagogia deve-se não só ao preceito legal, mas também à compreensão de que a atuação pedagógica de qualidade necessita profissionais capazes de analisar profundamente os condicionantes que envolvem o ato de educar e os processos de aprendizagem. Para isso, uma formação que traga a marca do caráter científico e investigativo confere um diferencial importante para o exercício responsável e transformador do magistério (UFRGS, 2023, p.5 - grifo nosso).

Embora a UFRGS se preocupe em ofertar uma formação embasada nos conhecimentos científicos, as semelhanças com o modelo da Orientação Acadêmica

terminam neste aspecto, pois ao contrário deste modelo, no qual a aquisição do conhecimento científico era um fim em si mesma, a UFRGS busca que esse conhecimento seja capaz de auxiliar na transformação social, se aproximando do que o modelo da Orientação Social-reconstrucionista defende.

De acordo com os estudos de García (1999), o modelo formativo da Orientação Social-reconstrucionista compreende a educação como uma ação capaz de transformar a realidade social, necessitando que a formação docente possibilite uma reflexão crítica do contexto social, político e histórico em que está inserida. Neste sentido o Projeto Pedagógico da UFRGS traz como uma das habilidades e competências a serem desenvolvidas com as alunas do curso de Pedagogia, a capacidade de “identificar, com postura investigativa, integrativa e propositiva, problemas socioculturais e educacionais em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras” (p.7).

A presença e interposição destes dois modelos formativos no curso de Pedagogia da UFRGS, se torna ainda mais evidente, quando nos atentamos para o compromisso institucional apontado pelo Projeto, sendo este um compromisso com:

[...] a formação acadêmica de qualidade baseia-se na formação científica, entendendo a Universidade como produtora de conhecimento e elemento de transformação social, inserida no processo de mudança do mundo pela modificação das relações sociais, pelo desenvolvimento tecnológico ou, ainda, pela busca de um desenvolvimento econômico que possa caminhar na direção de um mundo mais humano e solidário. É nesse sentido que se busca uma formação não somente acadêmica, mas que contribua para o estudante da universidade aprender a aprender e a se tornar um cidadão no sentido profundo dessa palavra, participante da dinâmica social (UFRGS, 2023, p.8-9 - grifo nosso).

A busca por esta formação mais ampla, apontada pelo compromisso institucional, se traduz na própria organização curricular do curso. Diferentemente das Universidades participantes analisadas até aqui, o curso de Pedagogia da UFRGS não se divide em eixos norteadores, mas sim em percursos, tendo um Percurso Comum e os Percursos Formativos (UFRGS, 2023). O Percurso Comum é composto pelas disciplinas obrigatórias, buscando uma formação geral, atendendo as DCNP e as DCN, e também inclui as práticas como componente curricular “nos níveis de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e na modalidade de educação de jovens e adultos, cumprindo a exigência das Diretrizes Curriculares em 400 horas” (UFRGS, 2023, p.16).

O diferencial do curso de Pedagogia da UFRGS ocorre nos Percursos Formativos, no

qual as alunas e alunos podem escolher que percurso seguir. Deste modo,

[...] são oferecidos três Percursos Formativos, caracterizados, cada um deles, por um conjunto de disciplinas (obrigatórias comuns aos três percursos e obrigatórias específicas de cada percurso) e por um estágio de 300 horas dedicado à prática de regência de classe. Os Percursos Formativos oferecidos são: 1) Educação Infantil; 2) Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 3) Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos. Dentre o conjunto de disciplinas, há um subconjunto que será recomendado como preparação para o estágio específico de cada FDC⁴¹ e de escolha do estudante. (UFRGS, 2023, p.18).

Ao analisarmos o papel da Educação Infantil, tanto no Percurso Comum, quanto no Percurso Formativo específico da Educação Infantil, nos deparamos com apenas uma disciplina voltada para a Educação Infantil no Percurso Comum, “Educação Infantil: as práticas e seus sujeitos” que mesmo não abordando exclusivamente a docência de 0 a 3 anos, traz em sua súmula as questões da docência nas creche e pré-escolas, bem como as práticas de observação nestas duas instituições dentre as demais propostas para toda a Educação Infantil apresentadas pela disciplina. Embora esta disciplina aborde a Educação Infantil ainda no Percurso Comum a todo o curso de Pedagogia, ela não foi mencionada por nenhuma das discentes participantes da pesquisa, como uma disciplina que possibilitou seu contato com as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas.

Cabe destacar ainda, que este mesmo Percurso oferece cerca de sete disciplinas voltadas para a atuação no Ensino Fundamental, com uma diferença significativa na carga horária entre a disciplina voltada para a Educação Infantil e as disciplinas voltadas para esta etapa de ensino, como mostra o quadro abaixo:

Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFRGS (Percurso Comum)	
Educação Infantil	Ensino Fundamental
75 horas	405 horas

Quadro 11 – Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFRGS

Fonte: elaboração da autora, 2025.

Dentre os Percursos Formativos de escolha das discentes, o Percurso Formativo específico de Educação Infantil compreende um total de nove disciplinas. Em uma análise de suas súmulas e bibliografias, bem como das opiniões das alunas concluintes do curso nos anos de 2023 e 2024, que participaram da pesquisa, nos deparamos com a contribuição de 4

⁴¹ FDC - Percurso Formativo (sigla presente no Projeto Pedagógico da UFRGS 2023).

disciplinas para a compreensão da docência com as crianças de 0 a 3 anos.

De acordo com 7 das 10 participantes, apenas duas disciplinas abordaram diretamente as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas, sendo elas “Ação Pedagógica na Creche” e “O Brincar de Bebês e Crianças Pequenas na Educação Infantil”, que além de trazerem as crianças de 0 a 3 anos no nome das disciplinas, apontam em suas súmulas as especificidades da docência com esta faixa etária, trazendo para a formação e o debate acadêmico as questões do acolhimento na creche, suas linguagens, as práticas pedagógicas com esta faixa etária, o brincar heurístico, a origem do brincar, dentre outras especificidades de bebês e crianças bem pequenas (UFRGS, 2023).

Já duas participantes também incluíram a disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil”, que apesar de concentrar-se nas questões de linguagem com todas as faixas etárias da Educação Infantil, menciona a compreensão do processo de aquisição das linguagens verbais e não-verbais; e ainda uma discente, mencionou a disciplina “Seminário De Docência II: Educação Infantil”, na qual as discentes podem optar entre a orientação e acompanhamento do Estágio de docência com bebês e crianças bem pequenas ou com crianças de 4 a 6 anos. Vale destacar que uma participante afirmou não se recordar de cursar disciplinas que abordaram as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas.

Apesar de contar com um Percurso Formativo inteiro destinado à Educação Infantil, de acordo com os apontamentos das discentes participantes, apenas duas disciplinas se destacaram na abordagem explícita e direta a docência com bebês e crianças bem pequenas. Se considerarmos as demais disciplinas do percurso apontada pela análise documental e pelos questionários, que independente da escolha das discentes, fazem referência, em menor ou maior escala, da docência com esta faixa etária, nos aproximamos dos 33% de disciplinas voltados para a docência com as crianças de 0 a 3 anos. Embora pareça um percentual baixo, ele apresenta um número mais representativo com relação às outras Universidades analisadas até o momento.

6.2.5 - Universidade de São Paulo (USP)

Seguimos para a análise da última Universidade participante da pesquisa, sendo esta a Universidade de São Paulo (USP), na qual, em 1939, foi criado o curso de Pedagogia. O Projeto Político Pedagógico analisado nesta pesquisa, data de 2024, cujas propostas começaram a ser analisadas, discutidas e incorporadas em 2017, sendo construídas

coletivamente pelas comunidade da FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Desde seu ano de criação, o curso de Pedagogia da USP passou por várias reformulações, seguindo tanto as determinações oficiais, quanto às necessidades oriundas da própria comunidade acadêmica, alterando por diversas vezes, sua carga horária e o tempo de duração do curso, além de tentar em suas últimas reformulações diminuir os processos burocráticos de regulamentação de estágios e atividades de extensão (USP, 2024).

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, aponta a importância da indissociabilidade entre docência, pesquisa e extensão, ressaltando que cabe ao curso oferecer “uma iniciação à atividade investigativa e crítica das práticas, das culturas e dos saberes pedagógicos necessários à formação de um profissional preparado para enfrentar os desafios de uma sociedade com demandas educacionais complexas e cambiantes” (USP, 2024, p.10). Neste sentido, o curso de Pedagogia da USP aparenta buscar uma formação que contribua para o desenvolvimento do pensamento crítico perante às atividades educativas, na qual as profissionais formadas sejam aptas a compreender e alterar a realidade educacional na qual irão atuar.

De acordo com o Projeto Pedagógico da USP (2024), o curso de Pedagogia, atualmente é oferecido nos períodos diurno (vespertino) e noturno, com uma carga horária de 3.240 horas, as quais se encontram divididas em: 2.220 horas referentes às disciplinas, tanto obrigatórias quanto optativas eletivas; 420 horas de estágios curriculares obrigatórios; 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC); e 200 horas de Estudos Independentes (ATPA). O tempo mínimo exigido para a conclusão do curso é de 4 anos (8 semestres), sendo 6 anos (12 semestres) o prazo limite.

Quanto aos modelos formativos, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da USP, nos traz alguns indícios de possíveis influências, dentre as quais podemos destacar a presença do modelo que compreende o Professor como Profissional Reflexivo apresentado por Contreras (2002), o modelo da Racionalidade Crítica de Diniz-Pereira (2014) e o modelo da Orientação Acadêmica presente nos estudos de García (1999).

Assim como apontado no curso de Pedagogia da UFRGS (2023), o modelo da Orientação Acadêmica, se mostra presente ao enfatizar uma formação científica, na qual a compreensão e a produção de pesquisas no campo educacional se mostram como uma importante característica do curso. De acordo com o documento, cabe ao curso de Pedagogia:

[...] a formação sólida, do ponto de vista teórico e prático, de profissionais

de educação aptos a trabalharem na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional [...] Tal formação, marcada pela articulação entre teoria e prática, deve envolver atividades de pesquisa e cultura e extensão universitária. (USP, 2024, p.12 - grifo nosso).

Já a compreensão do Professor como Profissional Reflexivo, apresentada nos estudos de Contreras (2002), nos aponta para a importância dos aspectos da prática na formação docente. O autor ressalta que, esta prática não pode ser relegada ao simples ato de execução, a simples vivência do cotidiano escolar e educacional, mas sim ser transpassada por uma reflexão sobre as práticas ali realizadas e o contexto em que esta ocorre. Neste sentido, o curso de Pedagogia da USP (2024), busca que as discentes tenham contato com a prática escolar, através dos estágios, a partir do 2º ano do curso, “reservando o tempo necessário para reuniões com o(a) professor(a) orientador(a) de estágios a fim de proporcionar a necessária reflexão acerca da experiência formativa” (p.17).

O último modelo formativo, cuja influência foi observada nesta pesquisa, corresponde ao modelo da Racionalidade Crítica (Diniz-Pereira, 2014), no qual a educação precisa ser compreendida juntamente com seu contexto sócio-histórico, procurando diminuir as desigualdades sociais, compreendendo a educação como um ato político, tendo uma visão tanto crítica, quanto política dos contextos e problemas que permeiam a educação no nosso país. Neste sentido, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da USP (2024), ressalta que:

A habilidade para fazer a leitura e a análise crítica das realidades educacionais deve aliar-se ao compromisso com a busca de alternativas no âmbito das políticas públicas para o desenvolvimento de políticas de educação que contemplem uma ideia de democratização de ensino capaz de projetar níveis adequados de qualidade de ensino, sem abrir mão do tributo a ser cumprido historicamente com a inclusão na escola das parcelas majoritárias da sociedade. (p.15).

A influência destes três modelos formativos vai ao encontro da preocupação do curso com a indissociabilidade entre docência, pesquisa e extensão, buscando suprir as demandas formativas através da valorização da pesquisa e da docência, da ênfase na compreensão crítica do ato educacional, dentre outros aspectos importantes na constituição docente.

Ao analisarmos a estrutura do curso em questão nos deparamos com a formação através de percursos formativos, sendo um percurso comum para todas as discentes, composto por 34 disciplinas obrigatórias, e um percurso eletivo, com 9 disciplinas optativas, neste sentido as graduandas podem escolher entre “três diferentes Percursos Formativos: Educação e Cultura, Política e Gestão da Educação, e Escolarização e Docência” (USP, 2024, p.19).

Ao analisarmos a presença da docência com bebês e crianças bem pequenas dentro das ementas das disciplinas obrigatórias que compreendem o percurso comum, nos deparamos com apenas duas disciplinas que abordam a Educação Infantil: “Educação Infantil” e “Projeto de Estágio em Docência em Educação Infantil”. Contudo, essas disciplinas fazem referência a Educação Infantil como um todo, compreendendo a educação das crianças de 0 a 5 anos, mesmo trazendo em sua bibliografia algumas pesquisadoras da docência em creches⁴². O fato dessas disciplinas não abordarem especificamente a docência com as crianças de 0 a 3 anos, se torna ainda mais evidente na fala das estudantes concluintes do curso nos anos de 2023 e 2024, nas quais apenas 3 das 10 estudantes participantes identificaram a contribuição dessas disciplinas na aprendizagem da docência com esta faixa etária.

Cabe destacar que, enquanto o curso apresenta apenas duas disciplinas voltadas para a Educação Infantil dentro da grade obrigatória, o mesmo conta com um total de 10 disciplinas voltadas para atuação no Ensino Fundamental, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da USP (Percurso Comum)	
Educação Infantil	Ensino Fundamental
150 horas	570 horas

Quadro 12 – Comparação da carga horária entre disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da USP

Fonte: elaboração da autora, 2025.

Já na análise dos três percursos formativos eletivos, nos deparamos com disciplinas optativas voltadas para a Educação Infantil em todos eles. Estas disciplinas são de opção das

⁴² BONDIOLI, Anna (org.) **O Projeto Pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, Ana Lucia G. de. (org) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. 3ªed., São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 50-55.

MELLO, A. M. et al. **O Dia a Dia das Creches e Pré-escolas - Crônicas Brasileiras**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (orgs). **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1994

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In FARIA, A. L. G. de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, pp.67-93

SOUZA, E. G. L.; DIAS, L. R.; SANTIAGO, F. **Educação infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche**. Revista Humanidades e Inovação v.4, n. 1, p.46-55, 2017.

discentes, que podem escolher cursar ou não as disciplinas voltadas para a Educação Infantil dentro do percurso eleito (USP, 2024).

Sendo assim, três alunas participantes da pesquisa elencaram a disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil” do Percurso Formativo “Escolarização e Docência”, como menção à docência com as crianças de 0 a 3 anos, a qual tem dentre seus objetivos a sensibilização docente para o uso dos brinquedos e das brincadeiras na docência na Educação Infantil como um todo. Outras duas participantes apontaram a referência à docência com bebês e crianças bem pequenas na disciplina “Educação Infantil e Sociedade” do Percurso Formativo “Política e Gestão da Educação”, uma disciplina voltada para a reflexão acerca das políticas para a infância como um todo, buscando compreender o papel docente, as concepções de infância e as propostas pedagógicas que permeiam toda a Educação Infantil. Apenas uma participante apontou a contribuição da disciplina “Artes e Educação Infantil II: Dança e Teatro” do Percurso Formativo “Educação e Cultura”, que traz dentre seus objetivos a proposta de refletir e discutir sobre os corpos nas culturas infantis, concebendo as manifestações artísticas como contextos educativos das creches e das pré-escolas.

Com a análise da última Universidade participante da pesquisa, fica claro que não há apenas um modelo formativo presente nos cursos de Pedagogia analisados. Nos Projetos Pedagógicos dos cinco cursos apontados nesta pesquisa, nos deparamos com a influência de mais de um modelo formativo em um único curso. Possibilidade que foi apontada por Cristina d’Ávila (2008), em seus estudos, ao destacar que os diversos modelos formativos voltados para a formação docente, sejam eles atuais e contemporâneos ou antigos e tradicionais, podem coexistir, muitas vezes de maneira pacífica, dentro do mesmo curso.

Desse modo, destacamos a influência de pelo menos dois modelos formativos em cada curso analisado, normalmente sendo um modelo mais tradicional, com enfoque nas pesquisas, produções acadêmicas e na aquisição de conhecimentos teóricos, e outro modelo mais voltado para a formação crítica das futuras pedagogas. Dentre os modelos formativos mais tradicionais, o modelo da Orientação Acadêmica (García, 1999) foi o que mais se destacou, influenciando os Projetos Pedagógicos da UFBA, UFRGS e da USP. Outros modelos tradicionais que se mostraram presentes nos Projetos foram o da Racionalidade Técnica (Diniz-Pereira, 2014) e o Instrumental-tecnicista (d’Ávila, 2008), nos cursos da UFPA e UFBA respectivamente.

Já dentre os modelos críticos, o modelo da Racionalidade Crítica (Diniz-Pereira,

2014), também se mostrou influente em três Projetos Pedagógicos, sendo eles o da UFPA, UFG e USP. Outro modelo de formação crítica que se mostrou presente na análise dos cursos foi o modelo da Orientação Social-reconstrucionista (García, 1999), presente na UFPA e na UFRGS. Já o modelo da Orientação Personalista (García, 1999) apresentou sua influência em apenas dois Projetos, na UFPA e na UFG. Além dos modelos já apontados, a USP também apresentou a influência, em seu Projeto Pedagógico, do modelo do Professor como Profissional Reflexivo (Contreras, 2002).

De modo geral, a busca por indícios dos modelos formativos que permeiam os cursos de Pedagogia das Universidades analisadas, nos permitiu observar a complexidade que envolve a formação docente. Esta formação é carregada de pequenas nuances que vão se mesclando e interpondo ao longo da construção da trajetória formativa e profissional das professoras, e a análise dos modelos formativos presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia é apenas uma delas. Neste sentido, embora a grande maioria dos cursos analisados tenha demonstrado interesse em buscar uma formação crítica, ainda nos deparamos com a influência de modelos tradicionais, que compreendem a docência como mera aquisição e transmissão de conhecimento.

Ao analisarmos o papel da docência na Educação Infantil, presente nestes Projetos Pedagógicos e permeada pelos modelos formativos, nos deparamos com sua baixa representatividade nos currículos dos cursos de Pedagogia, principalmente em comparação com as disciplinas e suas cargas horárias, voltadas para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme podemos observar no gráfico abaixo:

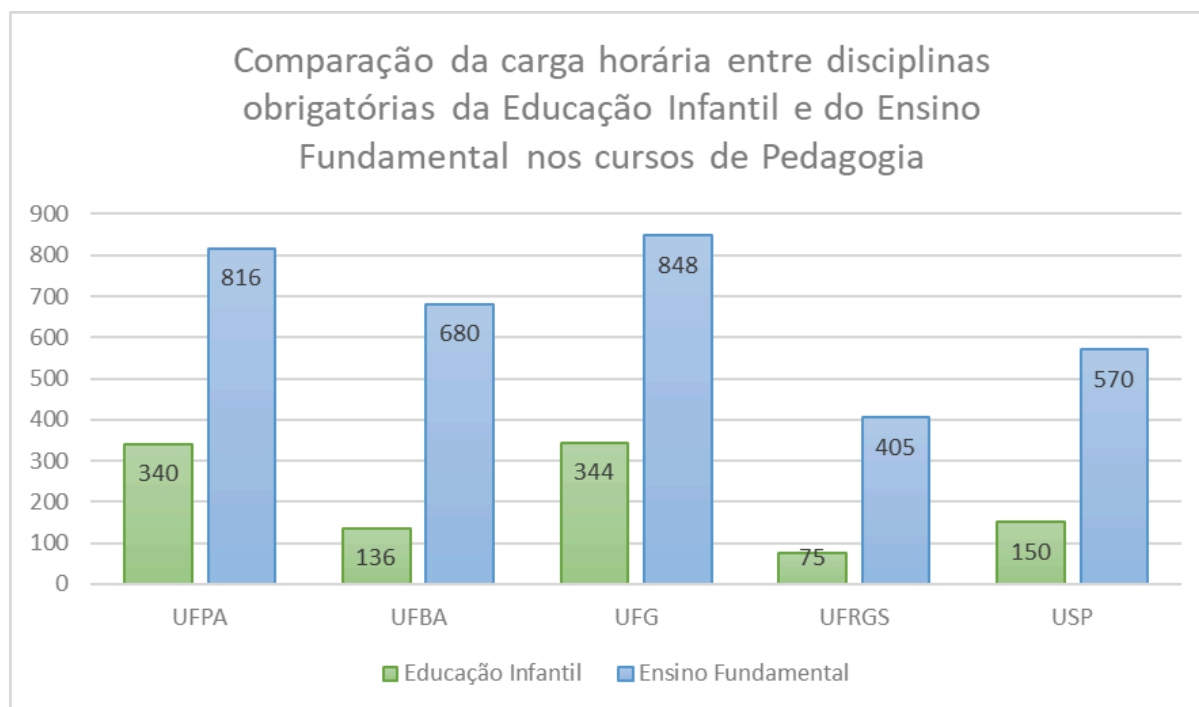


Gráfico 7 – Comparação da carga horária entre disciplinas obrigatórias da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Ao nos concentrarmos nas especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas, essa baixa representatividade tornou-se muito próxima da invisibilidade, principalmente quando analisamos as disciplinas obrigatórias do curso, ou seja, as cursadas por todas as graduandas em Pedagogia.

Um pouco mais da metade (cerca de 54%) das estudantes que participaram da pesquisa, encontraram dificuldade em apontar ao menos uma disciplina que contribuísse para sua aprendizagem sobre as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas. E mesmo quando as estudantes elencaram algumas disciplinas que abordaram a docência com esta faixa etária, elas ressaltaram que a grande maioria destas faziam referência a docência na Educação Infantil de maneira geral, analisando as concepções e práticas que envolviam as crianças de 0 a 5 anos, abordando mas não se concentrando especificamente na docência de 0 a 3 anos, o que foi comprovado pela leitura e análise das ementas e referências bibliográficas das disciplinas mencionadas. Quando nos voltamos para as disciplinas optativas encontramos dados semelhantes, nos quais, apenas 28% das participantes alegaram a contribuição das mesmas na aprendizagem da docência com bebês e crianças bem pequenas.

Apesar de, na opinião de algumas participantes, eventuais disciplinas contribuírem para pensar a docência com bebês e crianças bem pequenas, elas ressaltaram que faltaram

diversos aspectos formativos na sua formação inicial, tanto práticos quanto teóricos, para o exercício da docência com as crianças de 0 a 3 anos. De acordo com a maioria graduandas participantes, foi exatamente a especificidade da docência com esta faixa etária que deixou de ser abordada, pois destacaram a ausência de formações acerca do tempo e rotina específicas destas crianças; a sua relação sutil e intrínseca entre o cuidar e educar; como ocorre o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas e sua relação com o fazer pedagógico; além do papel da ludicidade nesta faixa etária. Estes fatores, apontados pelas discentes participantes, podem ser considerados algumas das especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas que ajudam a compor a docência com esta faixa etária, e que, portanto, devem ser abordados nos cursos de Pedagogia.

Embora a invisibilidade da docência com bebês e crianças bem pequenas nos cursos de Pedagogia, não seja um dado promissor tanto para o desenvolvimento da profissionalização docente, quanto para a qualidade da educação na primeira infância, ela não pode ser considerada uma novidade. Os próprios documentos oficiais que regulamentam a formação docente pouco reconhecem a Educação Infantil, e definitivamente não reconhecem e asseguram as especificidades da docência com as crianças de 0 a 3 anos em suas diretrizes e orientações, conforme constatamos nas seções anteriores desta pesquisa.

Se considerarmos que os documentos produzidos pelas Universidades, para orientar seus cursos de Pedagogia, pautam-se nesses documentos oficiais produzidos pelo Governo Federal, não há surpresas em constatar que as especificidades de bebês e crianças bem pequenas se percam dentro da diversidade e extensa abrangência do curso em questão. Evidenciando que:

Os bebês e as crianças bem pequenas ainda não são reconhecidos, de forma concreta, como sujeitos da educação formal, apesar da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) deixar claro que os processos de atendimento das crianças de 0 a 6 anos são uma responsabilidade do campo educacional. Assim, podemos afirmar que, além da invisibilidade social e histórica que vem sendo, pouco a pouco, denunciada e fazendo com que a categoria geracional - infância - em distintos campos do conhecimento e da política venha ganhando atenção, os bebês e as crianças bem pequenas seguem sendo invisíveis dentro do sistema escolar. Trata-se de uma dupla invisibilidade: macroestrutural, nas políticas públicas e educacionais, e micro, nas pedagogias da Educação Infantil (Gobbato; Barbosa, 2017, p.32).

Mediante este cenário, torna-se necessário alterarmos a formação docente, de modo que esta possa contribuir para a ruptura da invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas dentro das escolas de Educação Infantil, assegurando seu reconhecimento dentro da

documentação pedagógica, das práticas pedagógicas, espaços físicos, recursos e financiamentos, dentre tantos outros aspectos que permeiam a rotina nestas instituições de ensino. Mas para além do microestrutural, também devemos romper com a invisibilidade que permeia as políticas educacionais, garantindo que as esferas Federais, Estaduais e Municipais, reconheçam, valorizem e assegurem as especificidades da educação e docência com as crianças de 0 a 3, só assim poderemos buscar uma educação emancipatória de qualidade.

7- A Invisibilidade de Bebês e Crianças Bem Pequenas - os efeitos na formação docente

A abordagem original do Ciclo de Políticas proposta por Ball, contava com apenas três contextos (influência, produção de texto e prática), mas após pesquisas e críticas, o Ciclo foi expandido com mais dois contextos (resultados e/ou efeitos e estratégia política), que apresentam uma forte ligação com dois dos contextos originais, como já vimos na seção 3 desta pesquisa. Em uma entrevista (Mainardes; Marcondes, 2009), Ball afirmou, que o contexto dos resultados ou efeitos, pode ser compreendido como uma extensão do contexto da prática, uma vez que as interpretações dos textos políticos geram resultados e efeitos que podem ser vivenciados por todos os sujeitos englobados pela política em questão.

De acordo com a abordagem do Ciclo de Políticas, o contexto dos resultados ou efeitos⁴³, apresenta uma grande preocupação com as questões de igualdade e justiça social, concentrando-se na análise dos impactos que as políticas educacionais exercem sobre as desigualdades sociais. Estes efeitos ocasionados pelas políticas educacionais podem ser divididos em duas categorias, sendo os efeitos de primeira ordem, que são evidentes e englobam as mudanças tanto na prática quanto na estrutura, e os efeitos de segunda ordem, que se referem aos impactos sociais (Mainardes, 2006a). Neste sentido,

Resultados [efeitos] de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados [efeitos] de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização (Mainardes; Marcondes, 2009, p.306).

Durante a análise das políticas educacionais, a presença dos efeitos de primeira ordem é mais evidente, uma vez que os mesmos são mais explícitos e ocorrem mais próximos ao contexto da prática. Já para compreendermos os efeitos de segunda ordem, que relacionam-se com as questões de desigualdade e justiça social, necessitamos de um olhar mais amplo e crítico, uma vez que estes podem demorar muito tempo para ocorrer, o que consequentemente dificulta serem identificados e associados às políticas que os geraram.

A análise dos documentos oficiais de formação docente, tanto em nível Federal (legislações e diretrizes), quanto em nível local (Projetos Pedagógicos das Universidades), salientou a constante invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas nas políticas

⁴³ Embora os estudos de Mainardes (2006a e 2006b) acerca da abordagem de Ball, nomeie o contexto como “Contexto dos resultados ou efeitos” o autor afirma ser preferível o termo efeitos, pois as políticas causam impactos e efeitos na sociedade, não apresentando apenas resultados.

educacionais, e consequentemente do exercício da docência com esta faixa etária. Se os documentos oficiais, bem como as interpretações destes, optam por excluir as especificidades da docência com as crianças de 0 a 3 anos dos cursos de Pedagogia, qual o efeito desta ação para o campo educacional?

Os dados desta pesquisa nos permitem atribuir ao menos três efeitos de primeira ordem, relacionando a invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas nas políticas de formação docente com a formação docente inicial nos cursos de Pedagogia, sendo eles: a compreensão sobre qual o nível de escolaridade necessário para as profissionais que exercem a docência com as crianças de 0 a 3 anos; as lacunas quanto a especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas nos cursos de Pedagogia; a falta de interesse em exercer a docência com esta faixa etária.

Compreendermos que a docência com bebês e crianças bem pequenas não apenas necessita de profissionais formadas em nível superior, mas que esta qualificação profissional se traduz em um direito da primeira infância (atendendo assim às demandas legais), sendo apenas o primeiro passo em busca de uma educação de qualidade que respeite as singularidades desta docência. Contudo, esta compreensão parece caminhar a passos lentos dentro da realidade escolar, encontrando um pouco mais de representatividade no meio acadêmico, inclusive entre as discentes dos cursos de graduação em Pedagogia.

Segundo as participantes da pesquisa, quando questionadas sobre quais profissionais deveriam ser responsáveis pela educação de bebês e crianças bem pequenas dentro das instituições de Educação Infantil, a resposta quase unânime (48 das 50 participantes) foi de que a educação dessa faixa etária deveria estar ao encargo de profissionais formadas nos cursos de Pedagogia. Destas 48 respostas, duas participantes ainda incluíram a necessidade destas pedagogas contarem com uma especialização específica para a docência com as crianças de 0 a 3 anos, e, outras duas participantes destacaram o fato da educação nesta faixa etária ser um ato compartilhado com as famílias e a comunidade escolar, afirmando que “todos têm sua contribuição no aprendizado e desenvolvimentos das crianças, é uma parceria colaborativa de responsabilidade pelo aprendizado dos pequenos” (UFRGS 9).

Embora a maioria das respostas das discentes participantes apontem para a necessidade e direito da docência com as crianças de 0 a 3 anos ser desempenhada por profissionais formadas em nível superior, duas participantes da pesquisa apontaram que a educação de bebês e crianças bem pequenas poderia ficar ao encargo de monitoras ou agentes

educacionais, desde que estas tenham cursado o magistério em nível médio. Cabe salientar, que apesar dos estudos e pesquisas apontarem a importância da formação docente para a docência nas creches (Barbosa; Richter, 2013; Campos, 2018; Gobbato; Barbosa, 2017, Rosenberg, 2015), a resposta destas participantes está de acordo com o exigido pela LDBEN, que aponta a formação em nível médio na modalidade Normal, como condição mínima para docência em toda a Educação Infantil (Brasil, 1996).

Ao nos concentrarmos na realidade das creches do Brasil, este ideal formativo defendido pelos estudos e pesquisas acadêmicas, e reafirmados pela maioria das discentes participantes da pesquisa, se mostra presente, porém ainda distante da totalidade. De acordo com os dados do Censo da Educação Básica de 2023, as creches do país contam com cerca de 375.832 docentes em exercício, destas 79,5% são formadas em nível superior, enquanto 20,1% são formadas em nível médio (sem informações se esta formação é na modalidade Normal), e ainda contamos com 0,4% das professoras (1.355 docentes) que possuem apenas o Ensino Fundamental completo (Brasil, 2024).

O fato das docentes estarem assumindo turmas de crianças de 0 a 3 anos nas creches brasileiras, sem possuírem a formação mínima exigida por lei, mesmo após a sua inclusão no sistema educacional, não é um fato recente. No final da década de 90, a falta de formação das profissionais responsáveis pela educação de bebês e crianças bem pequenas, já chamava a atenção dos pesquisadores e pesquisadoras da área acerca deste descaso. Em muitos municípios, a formação mínima exigida era apenas o Ensino Fundamental (apesar da publicação da LDBEN), e mesmo este não era atingido por grande parte das profissionais em exercício. Cabe salientar que, embora as pesquisas identificassem um grande número de profissionais leigas atuando na docência nas creches, era difícil mensurar a quantidade específica de docentes sem a formação mínima, devido à falta de dados estatísticos referentes às creches neste período (Kishimoto, 1999).

Com a inclusão das creches nos Censos da Educação Básica, a análise da realidade destas instituições de ensino passou a ser acompanhada com maior facilidade. Atualmente, apesar da formação em nível superior para a docência nas creches ainda não ser universal no país, ela vem sendo ampliada gradativamente, se em 2023 o Censo da Educação Básica indicou que cerca de 79,5% das profissionais responsáveis pela docência de bebês e crianças bem pequenas haviam concluído um curso de graduação, em 2022 as graduadas correspondiam apenas a 77,9% do total das docentes em exercício (Brasil, 2023; 2024).

O aumento de apenas 1,6% pode ser considerado pequeno, principalmente se considerarmos que a LDBEN, em 1996, previa em suas disposições transitórias um prazo de 10 anos (ou seja, até 2006) para que todas as profissionais que ainda não tivessem a formação em nível superior a realizassem neste período. Contudo, a LDBEN teve este artigo revogado nos anos posteriores⁴⁴, o que solidificou a formação em nível médio, como a mínima exigência formativa (Brasil, 1996).

Manter a formação docente, principalmente quando se refere à docência com bebês e crianças bem pequenas, desvinculada do nível superior, trata-se de um projeto antigo com muitos agentes envolvidos, como discutimos nas seções anteriores desta pesquisa (principalmente nas seções 4 e 5). Entretanto vale destacarmos novamente o papel das agências multilaterais, dentre as quais sobressai-se o papel do Banco Mundial, que enfatiza em diversos documentos e relatórios próprios, a manutenção da baixa escolaridade para as professoras de Educação Infantil, com ênfase nas docentes das creches, recorrendo a:

[...] um favorecimento a uma formação mínima técnica, em nível médio, ou a uma suposta tendência natural para desempenhar essa função profissional por vocação, destituída de uma formação prévia específica. A formação inicial em nível superior não aparece como projeção para o cenário educacional brasileiro. O fundamental aqui é a retirada do espaço universitário como formador. Fica subentendido que a profissional se torna professora pela prática. E, nesse discurso, a formação continuada aparece com um sentido que tende a esvaziar a importância da formação inicial, uma vez que a reduz a uma dimensão praticista do “saber fazer”. É um discurso que intensifica a cisão entre teoria e prática, ignorando o que o movimento de educadores vem por um longo tempo defendendo sobre a necessidade de uma formação inicial consistente (Borges; Garcia, 2022, p.8)

A exigência da formação docente em nível superior para a docência com bebês e crianças bem pequenas, não aparece como ideário no mercado neoliberal, não está na agenda das agências multilaterais e não se traduz em políticas públicas. Contudo, apesar do que pregam os detentores do poder, diversos estudos e pesquisas do meio acadêmico apontam a formação docente em nível superior, principalmente nos cursos de Pedagogia, como um forte fator de contribuição para a qualidade da educação ofertada nas instituições de Educação Infantil (Campos, 2018).

Neste contexto, cabe destacar que a formação docente em nível superior para atuação nas creches do país, embora seja almejada, e se traduza em um indicador de qualidade, ela

⁴⁴ Por exemplo, alteração proposta pela Lei no 12.014/2009 admitindo plenamente a formação em nível médio para professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (Gatti *et al.*, 2019, p.81).

não pode ser considerada como o único fator a contribuir para a qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil. Outros estudos também apontam que as variáveis presentes no cotidiano escolar afetam diretamente a relação entre professoras, bebês e crianças bem pequenas. Dentre estas variáveis podemos destacar:

[...] a divisão de trabalho entre os adultos na instituição; o número de crianças por professora e o número de crianças e adultos em cada sala; o currículo adotado; a organização do tempo; as rotinas seguidas no cotidiano; a organização e o arranjo dos espaços; os recursos educativos disponíveis (equipamentos, materiais, brinquedos); a presença e a atuação do coordenador pedagógico; a gestão da instituição; a relação com as famílias e a comunidade; a gestão da rede municipal e/ou da entidade conveniada (Campos, 2018, p.14).

Independentemente de reconhecermos a influência de outras variáveis na qualidade da educação ofertada à bebês e crianças bem pequenas, não podemos deixar que os discursos de vocação, dom, aprender fazendo e mesmo da maternagem, dentre tanto outros usados ao longo dos anos para justificar a falta de formação das profissionais das creches, permeiem o exercício profissional e a formação das profissionais responsáveis pela educação das crianças de 0 a 3 anos. As crianças bem pequenas e bebês que frequentam as instituições de Educação Infantil, sejam elas públicas ou privadas, têm o direito de serem atendidas por profissionais qualificadas, graduadas em Pedagogia, ou que pelo menos atendam o pré-requisito mínimo de formação estabelecido pela LDBEN, enquanto não conseguimos alterar a legislação vigente.

O fato de encontrarmos no meio acadêmico, dentre as respostas das futuras pedagogas que participaram da pesquisa, o discurso de que a educação de bebês e crianças bem pequenas pode ficar ao encargo de profissionais com formação em nível médio, desde que tenham cursado o magistério, salienta o impacto da constante invisibilidade das crianças de 0 a 3 anos associada a influência destes discursos que legitimam a baixa escolaridade e mesmo a falta de formação para a docência nas creches, na formação acadêmica.

Deste modo, torna-se imprescindível rompermos com esses discursos que desqualificam a necessidade de uma formação docente em nível superior para atuação com bebês e crianças bem pequenas. Quando consideramos que por trás desses discursos se encontra um mercado neoliberal, cujos interesses são voltados para atender as exigências das classes dominantes, priorizando constantemente os valores econômicos em detrimentos aos aspectos sociais, além de desconsiderar as carências das camadas populares, este ato torna-se ainda mais urgente.

Defendemos veementemente que a docência nas creches brasileiras deve ser exercida por profissionais com formação em nível superior, formadas nos cursos de Pedagogia, não apenas por se tratar de um direito de bebês, das crianças bem pequenas e de suas famílias, mas também por ser um direito das educadoras, “em ter acesso aos bens educacionais e culturais da nossa sociedade” (Silva; Rossetti, 2000). Contudo, as respostas das participantes desta pesquisa, acerca da sua formação, nos apontam alguns aspectos que necessitam de extrema atenção acerca desta formação inicial.

Ao questionarmos as participantes sobre o que elas consideram que faltou em sua formação ao pensar em exercer a docência com bebês e crianças bem pequenas, as respostas foram abundantes e apontaram diversas lacunas a serem preenchidas nos cursos de Pedagogia. Dentre os principais pontos destacados pelas discentes participantes, está a falta de disciplinas específicas sobre a educação de bebês e crianças bem pequenas, a ausência de práticas voltadas para a docência com esta faixa etária, e a necessidade de professoras e professores formadores que compreendam as especificidades da educação com as crianças de 0 a 3 anos que frequentam as creches em nosso país.

A maioria das discentes participantes da pesquisa apontou a falta de ao menos uma disciplina que abordasse diretamente as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas. No total, 19 graduandas de 4 das 5 Universidades participantes (UFPA, UFBA, UFG e USP), apontaram este fator como a principal falha em seus cursos de Pedagogia, pensando na docência com crianças de 0 a 3 anos. De acordo com as participantes da pesquisa que cursam a Pedagogia na UFRGS, a parte teórica contempla as especificidades desta faixa etária, desde que as graduandas optem pelo Percurso Formativo da Educação Infantil, sendo que o Percurso Comum à todas as graduandas também apresenta lapsos quanto às disciplinas voltadas para a docência com esta faixa etária.

De acordo com essas 19 discentes participantes, há necessidade da criação de uma disciplina obrigatória específica para a aprendizagem da docência com bebês e crianças bem pequenas, uma vez que estas particularidades não conseguem ser amplamente desenvolvidas em uma única disciplina que aborde toda a Educação Infantil. Uma participante ainda, apontou alguns tópicos essenciais que necessitam ser abordados por esta disciplina sendo eles: “a educação dos bebês, seu tempo de aprendizado, o brincar, os cuidados, o período de adaptação, a alimentação, o desenvolvimento do bebê no sentar, engatinhar e andar, ou seja, aprender cada etapa dos bebês” (UFPA 7). Outra participante ainda destacou a falta de

disciplinas que abordem não apenas “o desenvolvimento nessa faixa etária, mas também como é o fazer docente nessa faixa etária” (USP 1).

O fato da docência com bebês e crianças bem pequenas ser abordada por poucas disciplinas no curso de Pedagogia, ainda mais se compararmos com a quantidade de disciplinas voltadas para o Ensino Fundamental, já nos chamou atenção ao realizarmos a análise das matrizes curriculares e ementas das disciplinas dos cursos das Universidades participantes, na seção 6. A falta de disciplinas acadêmicas que priorizem as especificidades das crianças de 0 a 3 anos, compreendendo-a como um conhecimento importante para a formação e futura atuação docente, não é um fato recente, e tampouco tem se alterado no decorrer das décadas.

Se em 1999, Kishimoto já apontava que a inserção da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia ocorreu sob a influência de ideias que não resguardavam as especificidades da docência em cada faixa etária, imperando sob a máxima de “o que pode mais deve valer para o menos” (p.65). Uma década depois, não observamos grandes mudanças. Em 2009, Bernardete A. Gatti e Elba S. de Sá Barretto, em uma pesquisa envolvendo 71 cursos de Pedagogia no Brasil, apontaram que, no que se refere à Educação Infantil, a grande maioria destes cursos conta com apenas uma disciplina semestral da área, na qual os conhecimentos teóricos são priorizados, sendo as questões práticas das creches bem menos frequentes nos currículos desses cursos.

Cerca de 14 anos depois, já em 2023, Silvia Helena Vieira Cruz, Cristiane Amorim Martins e Maria de Jesus Araújo Ribeiro, apresentam os resultados de uma pesquisa semelhante, na qual analisaram os planos de ensino dos cursos de Pedagogia de 81 instituições públicas, com ênfase na formação inicial para a docência na Educação Infantil como um todo. Segundo as pesquisadoras, os cursos analisados priorizam a abordagem teórica, não contemplando as demandas necessárias para a Educação Infantil, e especialmente para o exercício da docência com bebês e crianças bem pequenas (Cruz; Martins; Ribeiro, 2023).

Uma segunda fragilidade apontada por grande parte das participantes (18 de 50 participantes), em seus respectivos cursos de Pedagogia, quando pensamos no exercício da docência com bebês e crianças bem pequenas, se caracteriza pela ausência dos aspectos da prática com esta faixa etária no decorrer da formação. A demanda por mais ações práticas relacionadas à docência com crianças de 0 a 3 anos (incluindo o estágio obrigatório com esta

faixa etária), foi apontada por mais de uma discente participante de cada uma das 5 Universidades pesquisadas.

A ausência da prática com bebês e crianças bem pequenas nos cursos de Pedagogia, foi apontada de maneira bem direta pelas participantes da pesquisa, que responderam a questão sobre o que faltou na sua formação para o exercício da docência com as crianças de 0 a 3 anos, com falas como: “Mais práticas com esse público em específico” (UFBA 6); “Prática” (UFPA 8); “Teoria e prática” (UFG 8); “Faltou tempo para conviver com bebês no espaço escolar” (USP 10); “Ter mais informações em relação à prática com bebês e não só conteúdo teórico” (UFRGS 3); “Estágio obrigatório voltado para essa faixa etária e disciplinas obrigatórias também” (UFBA 8); “Mais ações práticas com as teóricas servindo de base e aplicação com as crianças” (UFRGS 9), dentre outras.

Assim como a invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas nos currículos dos cursos de Pedagogia não é um fato recente, as críticas relacionadas à falta de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação docente também recorre de longa data. Saviani (2007), ao analisar a trajetória histórica do conceito de Pedagogia, aponta duas grandes tendências educacionais⁴⁵ pautadas na relação teoria-prática que permearam, e que ainda permeiam as concepções pedagógicas no decorrer dos séculos. Segundo o autor, a primeira tendência:

“[...] seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática” (Saviani, 2007, p.103).

A oposição entre estas duas tendências se concentra na maneira como abordam o processo de aprendizagem da docência, podendo se caracterizar por uma oposição entre a ênfase nos aspectos teóricos e a ênfase nos aspectos práticos da formação docente. Segundo Saviani (2007), esta oposição entre a teoria e a prática pode gerar uma contraposição entre os/as formadoras e os/as estudantes, pois, enquanto o grupo discente reivindica a presença

⁴⁵ Embora reconheçamos a importância e complexidade da relação entre teoria e prática nos cursos de formação docente, esta não compreende o enfoque central da pesquisa, portanto, para um maior aprofundamento sobre a temática da relação entre teoria e prática sugiro a leitura dos textos:

SAVIANI, D. Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade. Tema em Destaque - Formação de Professores Versus Formação de Pedagogos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006> Acesso em: 05 mar. 2025.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J. *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 9-45.

ativa da prática na sua formação, o grupo docente tendem a ressaltar e defender a importância da teoria, nesse sentido:

[...] a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro (Saviani, 2007, p.107).

Apesar de distintos, tanto a teoria quanto a prática são aspectos fundamentais para a formação docente, principalmente quando atreladas ao contexto social em que a educação ocorre. Ao priorizar apenas um aspecto na formação das futuras pedagogas, seja a teoria ou a prática, corremos o risco de fornecer uma formação deficitária, que não oferecerá os subsídios necessários para a realização de um trabalho docente de qualidade.

Buscando compreender o contexto que a formação inicial ocorre nos cursos de Pedagogia participantes da pesquisa, além dos apontamentos das discentes, a análise dos modelos formativos que influenciam a formação docente (seção 6), também nos forneceu alguns indícios sobre como a relação teoria-prática aparece na formação inicial das futuras pedagogas. De modo geral, vemos a dualidade entre teoria e prática sendo repetida nos modelos formativos das cinco Universidades estudadas. Em seus Projetos Pedagógicos, fica evidente a influência e coexistência de ao menos dois modelos formativos distintos, sendo um modelo que prioriza os aspectos teóricos e produções acadêmicas e outro modelo voltado para a formação crítica e compreensão da prática.

Apesar dos modelos formativos das Universidades apresentarem indícios de valorização e reconhecimento da contribuição tanto da teoria quanto da prática em contextos sociais para a atuação docente, na fala das discentes participantes há uma discrepância nesta valorização, havendo pouco, ou mesmo nenhuma ênfase nos aspectos práticos da docência com bebês e crianças bem pequenas. De acordo com uma participante, além da falta do aspecto prático quanto a docência com as crianças de 0 a 3 anos, a Universidade também está distante da realidade escolar, pois segundo a discente, “a universidade oferece um conhecimento muito teórico, romantizado, e um pouco fora da realidade de sala de aula. Então acredito que por mais que tivesse uma disciplina seria mais uma teórica” (UFPA 4).

Se considerarmos o fato de que a análise das matrizes curriculares e ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia, bem como as respostas da grande maioria das discentes participantes, apontam para pouca ou nenhuma representatividade da docência com bebês e

crianças bem pequenas nas disciplinas ofertadas pelos cursos, podemos inferir que a relação entre teoria-prática a ser abordada em tão pouco espaço e tempo também tende a ser comprometida, correndo o risco de oferecer uma formação genérica que pouco poderá contribuir para o exercício da profissão docente, e tampouco para uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 3 anos.

O risco de uma formação genérica e aligeirada, principalmente quando direcionado para a atuação na Educação Infantil, também foi apontado pela pesquisa realizada por Bernardete A. Gatti e Elba S. de Sá Barretto, em 2009. De acordo com as autoras, os cursos de Pedagogia pesquisados por elas apresentavam abordagens mais genéricas em suas ementas, pouco se referindo às questões práticas, apenas:

Alguns poucos cursos promovem um aprofundamento da formação nessas modalidades educativas, quer mediante a oferta de disciplinas optativas, quer de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados propriamente para as práticas docentes como uma construção integrada a conhecimentos de fundo (Gatti; Barretto, 2009, p.121-122).

A oposição entre a prática reivindicada pelas discentes e valorização da teoria por parte do corpo docente, pode ter sua origem no distanciamento entre a Universidade e as escolas de Educação Infantil. Em uma experiência como voluntária em uma escola pública, Magda Soares aponta que:

Quando cheguei à rede e às escolas, e defrontei com a realidade cotidiana da vida escolar, percebi quanto nossas teorias ora não funcionam, ora funcionam mal, ora podem clarear problemas e assim melhorar a prática, ora precisam ser reformuladas com base na prática... Concluí que não sabemos o que realmente significa a relação teoria-prática quando estamos na Universidade, inseridos em uma instituição essencialmente acadêmica, [...]. Quando mergulhamos na vida escolar, numa inserção de parceria e colaboração, percebemos que a relação entre teoria e prática não é tão simples como parecia, como se pensava, que é complexa e, sobretudo, que é de grande riqueza e potencialidade (Soares, 2014, p.152).

O distanciamento das professoras e professores que atuam como formadores nos cursos de Pedagogia, da realidade escolar, principalmente da realidade das creches em nosso país, compreende a terceira lacuna na formação inicial apontada pelas discentes participantes da pesquisa.

Para três participantes a ausência de professores e professoras formadoras que compreendam as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas, foi um fator que deixou um lapso na sua formação. De acordo com elas faltou “Professores mais

preparados e com experiência nessa área da Educação” (UFPA 9), e ainda “Professores que pudessem ensinar como trabalhar com essa faixa etária” (UFG 4). Uma participante relatou sua experiência positiva com uma professora formadora em específico, mas que esta não é a realidade da Universidade em que estuda, pois em suas palavras: “No meu caso, tive uma professora maravilhosa que deu suporte, falou sobre a docência com bebês em sala, então tivemos amparo, mas tem colegas que as professoras não dão esse suporte” (UFG 1).

A ausência de professores e professoras formadoras que atuam nos cursos de Pedagogia e que compreendam as especificidades que abarcam a educação e docência com bebês e crianças bem pequenas, pode estar vinculado a falta de experiência própria dos/das formadoras com a docência na área, uma vez que estes/estas podem nunca ter lecionado com esta faixa etária ou lecionaram há muito tempo atrás, talvez no início da profissão docente, pois:

[...] grande parte dos formadores não viveram a experiência de serem professores de crianças pequenas; não distinguem com clareza o que distingue e /ou aproxima uma criança de três ou cinco anos e também, muitos deles, não compreendem o que significa uma escola infantil neste momento histórico, com essas crianças, nessa cultura, e sua contribuição na formação humana. Muitos nem mesmo sabem como ela funciona (Barbosa, 2016, p.132).

Compreender a realidade atual das escolas de Educação Infantil, bem como as políticas públicas voltadas para esta etapa da Educação Básica, entender o contextos sociais e culturais que permeiam a relação das crianças de 0 a 3 anos com a sociedade nas quais estão inseridas, conhecer as especificidades e potencialidades destas crianças, são fatores imprescindíveis para que os/as formadoras possam oferecer os subsídios necessários para uma formação inicial que permita às futuras docentes pensarem e refletirem sobre o que se caracteriza a educação e docência com bebês e crianças bem pequenas.

O contato das Universidades, assim como dos/das professoras formadoras com as escolas de Educação Infantil, com o cotidiano que envolve a docência e aprendizagem de bebês e crianças bem pequenas é essencial para a compreensão do universo infantil nesta faixa etária, assim como para a formação das futuras profissionais que poderão atuar nesta etapa de ensino. Esse distanciamento dos/das professoras formadoras do cotidiano das creches, pode comprometer não apenas a formação inicial, mas também o próprio acesso ao conhecimento das estudantes sobre esta etapa de ensino, sendo este:

[...] um fato muito relevante para a não qualificação dos novos professores que se formam no ensino superior com teorias e propostas inadequadas para

a leitura crítica das realidades onde irão atuar e com ausência de um repertório teórico e prático para a construção de proposições inovadoras na área (Barbosa, 2016, p.132).

Ao oferecermos uma formação inicial com limitações que podem comprometer a formação para o exercício da docência nas creches, estamos negando tanto o direito de bebês e crianças bem pequenas a terem acesso à uma educação de qualidade, quanto das graduandas de receberem uma formação que lhes dê subsídios para o exercício da sua profissão. Cabe a formação inicial atender, ou ao menos abordar, as demandas com as quais as futuras pedagogas irão se deparar ao ingressarem na profissão, contudo dada a ampla diversidade de atuação profissional vinculada ao curso de Pedagogia, esta tarefa se torna um desafio muitas vezes intransponível para as Universidades, que acabam priorizando uma ou outra área de atuação, e infelizmente, a docência com bebês e crianças bem pequenas não está entre as áreas priorizadas.

Este apagamento da docência com bebês e crianças bem pequenas ficou cada vez mais evidente no decorrer da produção e análise dos dados desta pesquisa, mas a fala de duas graduandas participantes parece sintetizar este fato. Para além das fragilidades e lacunas apontadas pela maioria das discentes participantes, duas participantes foram além, e de acordo com elas a invisibilidade da docência com bebês e crianças bem pequenas na sua formação foi total, sendo que de acordo com elas em sua formação sobre o tema faltou “Tudo” (USP 2), “Tudo” (USP 3).

Se muitas vezes, é através da graduação em Pedagogia, que se inicia a trajetória profissional das professoras⁴⁶, o fato das graduandas apontarem grandes lacunas, ou mesmo ausências, em sua formação, são dados alarmantes para a qualidade da educação na primeira infância. É dentro do espaço acadêmico que a futura pedagoga entra em contato com os saberes e as teorias que permeiam a sua profissão, acompanhadas e orientadas por professores e professoras pesquisadoras da área, além de poderem vivenciar as experiências da prática pedagógica, aventurando-se na profissão com o respaldo das docentes já em exercício (Sarti, 2019).

⁴⁶ Embora os dados do Censo da Educação Básica de 2023, nos aponte que a maioria das docentes das creches possuem formação em nível superior, a trajetória história da docência nas creches brasileiras não nos permite supor que a trajetória profissional das professoras se inicia apenas após a conclusão da graduação, pois muitas já atuavam junto à turmas de bebês e crianças bem pequenas como auxiliares ou agentes educacionais, e mesmo como docentes apenas com a formação em nível médio. Nesta pesquisa 7 das 50 discentes participantes já exercem a docência com bebês e crianças bem pequenas, antes da conclusão do curso de Pedagogia.

Nesse sentido, a formação inicial precisa se atentar para as demandas com as quais as futuras pedagogas irão se deparar ao ingressarem na profissão, com o intuito de prepará-las, ou ao menos elucidá-las, para as dificuldades e diversidades que são iminentes ao início da carreira. Muitas vezes, a falha na inserção das professoras no magistério resulta da discrepância encontrada entre a formação inicial que receberam e a realidade que encontram nas salas de aula, causando nestas um efeito de choque perante a realidade escolar (Sarti; Bueno, 2017).

É durante os primeiros contatos das professoras com a sala de aula, que suas ações podem apresentar um caráter de sobrevivência e descoberta, sendo que:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (Huberman, 1995, p. 39).

Ao vivenciarem uma situação de ensino pela primeira vez como docentes, é comum que as professoras iniciantes se sintam inseguras, pois até o presente momento, elas vivenciaram essas situações apenas no papel de alunas e estudantes, e para superar essa insegurança é comum que elas recorram ao conhecimento adquirido durante sua formação inicial. Contudo, se a formação docente inicial não oferece um repertório teórico e prático acerca da realidade da docência nas creches, corremos o risco das professoras iniciantes basearem suas ações profissionais nas suas experiências pessoais enquanto alunas, ou mesmo no que o senso comum atribui como ideal para a educação de bebês e crianças bem pequenas. Neste sentido, as pesquisas sobre os saberes docentes, nos alertam que esses:

[...] conhecimentos do senso comum sobre o que significa ensinar, que fazem parte do repertório utilizado pelos professores nos desafios cotidianos que enfrentam em seu trabalho, baseiam-se geralmente em modelos tradicionais ainda encontrados no ensino fundamental, muito diferentes do que as diretrizes e referenciais curriculares vigentes para a educação infantil propõem para a prática pedagógica com crianças pequenas, inclusive com bebês nas creches. Na medida em que a especificidade da educação infantil é pouco contemplada nos currículos de formação inicial, é grande o risco de que esses saberes do senso comum se tornem o principal sustentáculo do trabalho docente no cotidiano, permeando rotinas e práticas inadequadas à fase de desenvolvimento de crianças entre zero e 5 anos de idade (Campos, 2018, p.19-20).

Embora a utilização de práticas do senso comum no exercício da docência seja uma temática complexa e com inúmeras ressalvas, não podemos desconsiderar ou mesmo desvalorizar os saberes oriundos da experiência pessoal das professoras iniciantes. No entanto, necessitamos que a formação nos cursos de Pedagogia permita a ressignificação, aprimoramento e até a ruptura destes saberes baseando-se nas teorias e pesquisas que abordam a especificidade da educação e docência com bebês e crianças bem pequenas (Barbosa, 2016).

Para além dos dois efeitos já apontados (a falta de compreensão sobre o nível de escolaridade das docentes de bebês e crianças bem pequenas e as lacunas e limitações da formação inicial), o questionário aplicado às discentes concluintes dos cursos de Pedagogia, nos forneceu outras informações que nos permitiram compreender um terceiro efeito, que essa invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas nas políticas educacionais de formação docente pode acarretar para o exercício da docência. Este efeito compreende a falta de interesse em exercer a docência com esta faixa etária.

Como apontado nas seções anteriores (4, 5 e 6), compete ao curso de Pedagogia formar profissionais para múltiplas funções em uma carga horária mínima pré-definida, e que neste contexto a docência com bebês e crianças bem pequenas acaba sendo preterida em prol as necessidades que atendam diretamente ao interesse do mercado neoliberal, ou que sejam consideradas como investimento econômico, como por exemplo o exercício da docência no Ensino Fundamental (Rosemberg, 2002). Neste sentido, se a docência com as crianças de 0 a 3 anos não é abordada nos cursos de Pedagogia, como as graduandas podem considerá-la como uma possibilidade de atuação profissional?

De acordo com uma participante, elas não podem, pois seu contato com bebês e crianças bem pequenas se deu por iniciativa própria, através da pesquisa, o que a levou a cogitar atuar com turmas desta faixa etária, mas que o mesmo não ocorreu com suas colegas de turma, pois segundo a discente foi:

Após a minha pesquisa para o TCC, que trata sobre a prática docente em turmas de berçário, eu me sinto mais preparada para atuar na área, porém, devido a falta de uma disciplina obrigatória, eu percebo que a maioria das pessoas do meu curso desmerece esta área por não ter este contato. (UFPA 6 - grifo nosso)

O fato da maioria das discentes participantes da pesquisa, não considerarem prontamente a docência com bebês e crianças bem pequenas como uma possibilidade de carreira na docência, se comprovou mediante as respostas sobre a projeção de atuação

profissional após graduadas. De acordo com 30% das participantes (15 discentes), a docência com esta faixa etária não se caracteriza como uma possibilidade, enquanto para 34% (17 discentes), ela se caracteriza como possibilidade de atuação desde que não haja outras opções, ou seja, para cerca de 64% das graduandas que participaram da pesquisa a docência com as crianças de 0 a 3 anos não é uma atuação almejada. Apenas 36% das participantes (18 discentes), afirmaram ter interesse em lecionar com esta faixa etária, sendo que destas, 14% (7 discentes) já atuam como docentes com crianças de 0 a 3 anos.

É interessante observar que uma porcentagem semelhante (34% das participantes), à das discentes que se visualizam como docentes de bebês e crianças bem pequenas, escolheu realizar o estágio com crianças de 0 a 3 anos. Ao compararmos as respostas sobre o estágio e a futura atuação docente, apenas 1 das 17 participantes que realizaram o estágio com as turmas de 0 a 3 anos desconsiderou prontamente o exercício da docência com esta faixa etária, já para 7 dessas participantes a docência de 0 a 3 anos é uma possibilidade, embora não prioritária, e 9 dessas participantes consideram a docência com bebês e crianças bem pequenas uma opção de atuação profissional, independente de outras opções.

Apesar de preocupantes, estes dados não são surpreendentes, principalmente se considerarmos que o campo de atuação docente com bebês e crianças bem pequenas ainda se caracteriza por um campo em construção. A desvinculação das creches dos setores da assistência social e a sua inclusão no sistema educacional, começou a ocorrer apenas na década de 1990 (Barbosa; Richter, 2013), sendo recente dentro da história da educação brasileira. Nesse sentido, as creches ainda lutam pelo seu reconhecimento enquanto etapa educacional, e dentre estas lutas, está a legitimação da docência com as crianças de 0 a 3 anos como um campo de atuação profissional potente e que merece ser valorizado pela importância da sua função (Côco; Galdino; Vieira, 2017).

Contudo, se a docência com bebês e crianças bem pequenas ocupa um papel marginalizado dentro do curso responsável pela formação das profissionais que irão atuar junto a essas crianças, a visualização da docência nas creches como um campo potente de atuação profissional, se torna uma expectativa difícil de ser atingida. Sabemos que são múltiplas as variáveis que influenciam na escolha de atuação docente, envolvendo não apenas as características pessoais de cada graduanda, mas também os contextos sociais, culturais e econômicos em que estão inseridas (Gatti, 2009). No entanto,

Vale dizer que, no percurso da formação, muitos professores desenvolvem suas convicções sobre os objetivos para a carreira profissional. As grades curriculares, o corpo docente, a dinâmica e o incentivo da instituição formadora com o acadêmico influenciam suas decisões futuras (Andrade, 2020, p.170).

Embora a vivência dentro da Universidade não possa ser considerada a única responsável pela escolha de atuação profissional das graduandas em Pedagogia, ela ainda exerce uma forte influência, uma vez que é a grande responsável pela aproximação das discentes de Pedagogia com os saberes que envolvem a educação e a docência. Não podemos negar que, entre optar pelo que lhe é conhecido ou pelo que é desconhecido, muitas vezes a sensação de segurança do que lhe é familiar irá prevalecer. Ao não possibilitarem o contato das discentes com o que compreende ser docente de bebês e crianças bem pequenas, os cursos de Pedagogia acabam por limitar, ou mesmo excluir uma das possibilidades de atuação profissional das graduandas, principalmente para quem não quer se arriscar perante o desconhecido.

O ingresso na profissão docente não é uma tarefa fácil e prazerosa, pelo contrário, é um momento composto por diversas incertezas e vulnerabilidade para as professoras iniciantes, independente da etapa da Educação Básica que optem por lecionar. Pois, mesmo após anos de estudo e dedicação durante a graduação, os:

Sentimentos de insegurança e frustrações diversas caracterizam o ingresso no magistério para muitos jovens professores, que se ressentem da formação inicial que receberam, considerando-a incipiente para o enfrentamento dos múltiplos desafios impostos pela docência cotidiana a um novato na profissão (Sarti; Bueno, 2017, p.229).

Se o ingresso na profissão docente em qualquer etapa da Educação Básica, é permeado por sensações de insegurança e mesmo frustrações diante da realidade escolar, só podemos inferir que esta sensação seja ainda mais intensa nas docentes que optam pela docência na turma de bebês e crianças bem pequenas, uma vez que os cursos de Pedagogia apresentam lacunas e fragilidades que podem limitar a qualidade da sua formação inicial.

Apesar desses efeitos da invisibilidade das especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas nos cursos de Pedagogia, terem forte impacto no exercício da docência com as crianças de 0 a 3 anos, pesquisas recentes apontam outros fatores que têm impactado de maneira significativa a atratividade da carreira docente como um todo.

O desinteresse em ingressar, ou mesmo se manter, na carreira docente, independente do nível de ensino pretendido, tem se mostrado uma constante nas pesquisas em educação em

nível mundial, despertando o interesse de instituições como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO⁴⁷ que passaram a desenvolver algumas pesquisas na área (Gatti, 2009). No Brasil, a situação não é diferente do cenário global, sendo que a profissão docente não tem se mostrado atrativa para os alunos e alunas concluintes do ensino médio, por, na opinião destes, se tratar de uma profissão *socialmente desvalorizada*, com *baixa remuneração*, além de não ser necessário uma especialização ou mesmo uma formação adequada, correspondendo a um *dom* ou a uma *vocação* de ensinar (Cericato, 2016).

Essas afirmações de senso comum, que insistem em apontar para um “dom de ensinar” só distancia as professoras do seu desenvolvimento profissional, influenciando negativamente o status social da profissão, além de contribuir para que as docentes não repensem sua prática, considerando-a algo absoluto e imutável (Woods, 1999). Essas ideias de dom ou vocação para ensinar remontam às origens da educação, a qual era compreendida como uma missão ou um sacerdócio, e mesmo após anos de luta, pesquisa e defesa da educação, este ideais de senso comum ainda permeiam as concepções da sociedade, sendo refletido nas falas das/dos estudantes do ensino médio.

Ao nos referimos à docência na Educação Infantil, principalmente à docência com bebês e crianças bem pequenas, seu vínculo deixa de ser o sacerdócio, e passa ao aspecto da maternagem, se relacionando com características femininas, com o fato de ser mulher, pois:

[...] como o cuidado com crianças não fugia a maternagem, o magistério representava a continuação de sua missão, nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino (Almeida, 1998, p.37).

Nessa perspectiva, o cuidado e educação dos bebês e das crianças bem pequenas deveria ficar ao encargo das mulheres por sua aproximação com os aspectos da maternidade, concebendo os saberes necessário a educação das crianças de 0 a 3 anos, como intrínsecos às mulheres pelo simples fato de serem ou poderem vir a ser mães algum dia, relegando a necessidade de qualquer conhecimento específico ou formação para a docência com esta faixa etária. Esta associação da carreira do magistério com as mulheres, aliada às

⁴⁷ Para mais informações sobre os índices internacionais sugiro a leitura de: FANFANI, E. T. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.
OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

especificidades da docência com as crianças de 0 a 3 anos, dentro da sociedade capitalista, acaba repercutindo também no status social da profissão, sendo este:

[...] visto como não produtor de riqueza. A literatura aponta que características desse tipo são tidas como qualidades naturais, inatas, aprendidas no espaço do privado e da reprodução e, linearmente, associadas ao sexo feminino. Nesse sentido, muitos dos atributos relacionados à docência não são valorizados como profissão (Gatti, 2009, p.68).

Já apontamos nas seções anteriores (seção 4 e 5), que na sociedade atual, tanto mulheres quanto bebês e crianças bem pequenas são sujeitos de pouco ou nenhum poder de negociação política (Rosemberg, 2006), e como tais acabam sendo negligenciados pelas políticas públicas. A associação das especificidades da educação das crianças de 0 a 3 anos (que envolve a tríade brincar, cuidar e educar de maneira intrínseca), às características femininas e maternas, em uma sociedade em que as mulheres e crianças são consideradas como “seres menores”, resulta em uma desvalorização ainda maior da docência com esta faixa etária.

De acordo com as pesquisadoras Sônia Kramer e Maria Fernanda Nunes (2007), a diminuição da docência com bebês e crianças bem pequenas, começa pela própria maneira que a sociedade se refere às professoras que atuam nessa etapa de ensino, raramente como professoras ou docentes, mas constantemente como *tias* ou até *as meninas da Educação Infantil*, com o intuito de “modelar aquelas que atuam junto às crianças menos como adultas, profissionais, professoras, e mais como crianças, menores, meninas” (p.450), tendo como consequência o enfraquecimento e a desprofissionalização do que é ser docente de bebês e crianças bem pequenas.

Além dessa relação com o universo feminino, outros fatores contribuem para a tentativa de desprofissionalização da docência com crianças de 0 a 3 anos. Neste sentido, podemos destacar as condições precárias de trabalho e a baixa remuneração. A profissão docente como um todo, é mal remunerada no país, mesmo após a implementação da Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério - PSPN (Brasil, 2008), o salário ainda encontra-se “defasado em relação ao dos demais profissionais com formação de nível superior” (Gatti *et al.*, 2019, p.174). Contudo, quando nos referimos a docência com bebês e crianças bem pequenas essa baixa remuneração é ainda mais acentuada pois, é “fato de que na educação brasileira, as professoras ganham não segundo o nível de escolaridade que adquiriram na sua formação, mas de acordo com o nível em que atuam” (Kramer; Nunes, 2007, p.450), ação

esta que só é possível pois a grande maioria dos estados e municípios descumprem a Lei do PSPN (Trein; Farenzena, 2022)

As condições de trabalho que as professoras das creches brasileiras encontram em seu cotidiano - não exclusivamente, mas especialmente nas redes públicas de ensino - acentuam ainda mais as questões relacionadas com a desvalorização da docência enquanto profissão. A situação de grande parte das escolas do país não é ideal. Muitos dos espaços escolares são inadequados, com prédios que não apresentam segurança, estabilidade e mesmo conforto para que professoras e crianças possam se desenvolver de maneira efetiva, a oferta de materiais de apoio é restrita e muitas vezes inexistente, falta tempo para as professoras dialogarem com seus pares, há um excesso de trabalho burocrático, dentre outras demandas (Silva; Rosa, 2016).

Quando pensamos na profissão docente, principalmente no exercício da docência com bebês e crianças bem pequenas, e buscamos seu reconhecimento e valorização, temos que compreender que não é apenas necessário mudar seu status social, ou mesmo sua remuneração, precisamos que as condições de trabalho nas creches sejam prioridade, uma vez que estas condições:

[...] extrapolam a questão salarial e envolvem também a oferta de estrutura física adequada, recursos materiais e equipamentos. Embora se constituam como fatores de natureza objetiva, influenciam o modo de ser e estar na docência, mostrando que aspectos externos ao indivíduo referentes às condições concretas de exercício da profissão contribuem para compor a subjetividade docente (Gomes; Nunes; Pádua, 2019, p.281).

As condições que as docentes encontram para realizar seu trabalho exerce uma influência direta na sua relação com a profissão, na maneira como elas podem desempenhar seu papel com bebês e crianças bem pequenas, como as relações vão sendo estabelecidas no interior das escolas, nos suportes que elas encontram para desempenhar adequadamente sua função, ou a falta destes, que necessitará de improviso e criatividade por parte das docentes para suprir sua demanda. Todos estes fatores impactam na maneira como as professoras são vistas pela sociedade, bem como na maneira que elas próprias se reconhecem enquanto profissionais.

Nesse sentido, podemos observar que a desvalorização da docência com as crianças de 0 a 3 anos, engloba diversos aspectos e arenas de atuação, mas principalmente que esta realidade necessita ser alterada com urgência.

Para tanto, é necessário constituir espaços para a interlocução entre as necessidades e desejos da sociedade para a educação das crianças de 0 a 3 anos, a formação dos docentes nas universidades e o redimensionamento das práticas realizadas nas creches, num diálogo permanente e plural, que pode desvelar outros modos de construir essa *scholè* para os bebês e as crianças bem pequenas (Barbosa; Richter, 2013, p. 89).

Os dados aqui apresentados nos possibilitaram compreender que a invisibilidade da docência com bebês e crianças bem pequenas nas políticas educacionais, contribui para a legitimação da não profissionalização das professoras que são responsáveis pela educação e cuidado destas crianças em espaços coletivos. E, mesmo quando a formação dessas docentes, passa a ocorrer nos cursos de Pedagogia, ela apresenta inúmeras lacunas, que não auxiliam na compreensão das especificidades dessa docência, e conseqüentemente no exercício da docência com esta faixa etária. Além de não colaborar para que a docência com as crianças de 0 a 3 anos seja almejada, ou mesmo considerada como uma possibilidade de atuação profissional.

Apesar de, nesta pesquisa termos apontados três efeitos de primeira ordem causados pelo fato das especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas serem invisíveis nas políticas públicas de formação docente, não podemos afirmar que estes são únicos, mas sim que se apresentaram mais evidentes para o grupo pesquisado. Não podemos deixar de mencionar que os efeitos das políticas são múltiplos, podendo ser observados a curto, médio e longo prazo, e que por diversas vezes passam a ocorrer em outros contextos de realização (Mainardes; Marcondes, 2009). Desse modo, uma pesquisa voltada para a análise de políticas educacionais nunca será findada, mas sempre poderá ser reaberta em outro contexto de realização, com outra análise e outra interpretação.

8- Considerações Finais

A inserção da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro, reconhecendo-a como a primeira etapa da Educação Básica, gerou, ao longo dos anos, diversos embates e discussões (influenciados tanto por pesquisa e estudos acadêmicos, quanto por interesses políticos e neoliberais) sobre os eixos e diretrizes que compreendem a educação e cuidado com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas nas instituições de ensino. Dentre os diversos eixos e complexidades que permeiam a educação da primeira infância, a questão da formação docente se mostrou uma problemática constante, principalmente quando nos referimos a docência com crianças de 0 a 3 anos de idade.

A falta de interesse pela formação inicial para a docência com bebês e crianças bem pequenas, remonta a própria origem da Educação Infantil, relegando a educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos a quem se dispusesse a tarefa, independente de qualificação ou formação específica para o exercício da profissão. Com o passar dos anos, mas especialmente com a promulgação da LDBEN (Brasil, 1996), passou-se a exigir uma formação mínima para o exercício da docência nas creches, sendo esta a conclusão do nível médio, na modalidade Normal, ou a formação em nível superior, nos cursos de licenciatura plena.

Após diversas determinações legais, no atual cenário brasileiro, a formação das professoras e professores para atuação em toda a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental está ao encargo dos cursos de Pedagogia. Cabe ao curso de Licenciatura em Pedagogia, assim como aos demais cursos de formação em nível superior, seguir as orientações e legislações oficiais estabelecidas para o seu referido curso. Contudo, essas orientações legais são passíveis de múltiplas interpretações quanto à sua implementação, podendo repercutir inclusive nos modelos formativos adotados pelas Universidades em seus cursos.

Portanto, se cabe aos cursos de Pedagogia formarem as professoras para o exercício da docência com bebês e crianças bem pequenas nas creches brasileiras, e as orientações legais que direcionam estes cursos são passíveis de interpretações que impactam seus modelos formativos, nos inquietamos quanto ao papel ocupado pela docência com crianças de 0 a 3 anos não apenas dentro dos cursos de Pedagogia, mas também em toda a política educacional de formação docente.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi investigar os modelos formativos para a docência na Educação Infantil em cinco Universidades Públicas Brasileiras, indagando

quanto à presença de especificidades para a educação de bebês e crianças bem pequenas (normalmente atendidas pelas creches na Educação Infantil). Buscamos compreender as especificidades que envolvem a docência com esta faixa etária, bem como analisar os textos que regulamentam esta formação docente inicial e o cenário político e educacional que influenciaram suas proposições.

Optamos por realizar a pesquisa com Universidades Públicas dado ao reconhecimento do papel destas instituições na propagação do conhecimento científico na comunidade brasileira, assim como na luta pela construção de uma sociedade democrática que almeja sua emancipação social (Ristoff, 2011). Deste modo, selecionamos a Universidade com o curso de Pedagogia mais antigo de cada uma das cinco macrorregiões em que o país encontra-se dividido, de modo a esboçarmos, mesmo que de maneira sucinta, a diversidade nacional. Cabe destacar que, apenas na região Centro-Oeste foi necessário realizar o convite para a segunda Universidade com o curso mais antigo, pois a Universidade Federal de Mato Grosso, em adesão a BNC-Formação, retirou a docência para a Educação Infantil da sua matriz curricular.

Quanto a participação das discentes dos cursos de Pedagogia das Universidades que aderiram à pesquisa, optamos por enviar o formulário eletrônico para as alunas que estavam concluindo o curso de Pedagogia nos anos de 2023 e 2024, uma vez que estas já haviam concluído a maioria das disciplinas das matrizes curriculares dos cursos, e muitas inclusive já haviam realizado a disciplina de estágio.

A opção pela Abordagem do Ciclo de Políticas como inspiração metodológica para as análises realizadas na pesquisa, se mostrou, ao mesmo tempo, desafiadora e esclarecedora. Nos propusemos a compreender e elucidar os diversos contextos que abarcam as políticas públicas de formação docente inicial, o que nos levou a relacionar os acontecimentos do macro contexto com o que é vivenciado no micro contexto, observando alguns dos seus efeitos e resultados mais imediatos na realidade educacional. Contudo, o maior desafio encontrado na pesquisa foi superar a invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas em nossa sociedade, principalmente na sua relação com a formação docente, cujos estudos sobre a docência com esta faixa etária, apesar de apresentar um crescimento nos últimos tempos, ainda é um campo muito recente no meio acadêmico.

Um passo importante na pesquisa para o combate desta invisibilidade, foi trazermos como primeiro contexto analisado, o Contexto da Estratégia Política, que nos permitiu

compreender as atuais concepções de bebês e crianças bem pequenas que permeiam a nossa sociedade, bem como algumas das diversas especificidades que envolvem a docência com esta faixa etária, ressaltando a importância desta temática ser abordada de maneira consistente nos cursos de Pedagogia.

Este contexto nos permitiu compreender que, bebês e crianças bem pequenas são seres integrais que participam da sociedade, que não apenas absorvem a cultura produzida pela humanidade, mas que também produzem sua própria cultura infantil, com linguagens e compreensões próprias do mundo, sendo sujeitos repletos de potencialidades e perspectivas. No entanto, para que estas concepções sejam valorizadas e passem a influenciar de maneira efetiva as políticas públicas, dentre outras esferas educacionais e sociais, é imprescindível o rompimento com a visão adultocêntrica, patriarcal e capitalista que insiste em manter as crianças de 0 a 3 anos (e não apenas elas), em um lugar menor, em um não-lugar dentro de uma sociedade que está voltada apenas para a geração de lucro e capital.

Ao pensarmos no reconhecimento e valorização de bebês e crianças bem pequenas pelas suas potencialidades e especificidades, a educação pode ocupar um papel central na garantia deste direito. Ao defendermos que os cursos de Pedagogia englobem em sua estrutura curricular as particularidades da docência com as crianças de 0 a 3 anos (como a sutileza da relação entre cuidar e educar; a preparação prévia dos ambientes e espaços nas creches; a relação entre tempo e rotina; a observação e registros atentos; dentre outras demandas), buscamos assegurar a visibilidade destas crianças enquanto sujeitos com direito à uma educação de qualidade, que devem ter suas necessidades educacionais atendidas por profissionais formadas que compreendam estas especificidades e sintam-se seguras para exercer a docência com esta faixa etária.

Dando sequência na produção e análise dos dados da pesquisa, buscamos, através do Contexto de Influência, compreender o cenário político e conceitual que permeou a publicação das diretrizes de formação docente, perpassados pelos governos Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro.

De maneira geral, os dois documentos elaborados durante os governos Lula e Dilma, sendo eles as DCNP e DCN, respectivamente, apresentaram um cenário de influência muito semelhante quanto a sua proposição. As propostas das duas diretrizes, foram fortemente influenciadas pelos ideais e interesses das agências multilaterais, na qual a imposição dos valores e ideais do mercado neoliberal se fizeram presentes. Estes ideais aliados ao baixo

poder político e social atribuídos para as crianças de 0 a 3 anos, resultaram em uma invisibilidade das mesmas nas políticas de formação docente. Contudo, cabe destacar que durante o governo Dilma, não houve tanta ênfase, ou mesmo subsídios para o ensino informal como nos governos anteriores e subsequentes, embora este ainda se fizesse presente. Durante este período também houve a criação de políticas que almejam garantir vagas e espaços escolares adequados para as crianças de 0 a 3 anos.

Enquanto os governos Lula, e principalmente Dilma, buscavam uma mediação entre as exigências do mercado neoliberal e as medidas democráticas e sociais a favor da população (embora ainda profundamente desequilibrada, com hegemonia do capital), após o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, o cenário nacional sofre fortes mudanças, dentre elas a promulgação de um novo documento sobre a formação docente, a BNC-Formação. O enfoque da educação brasileira neste período, passa a ser exclusivamente atender às demandas capitalistas, regendo a educação pela lógica empresarial, na qual as medidas de terceirização e privatização são consideradas ideais e benéficas para a educação brasileira, assim como a padronização do ensino e desvalorização docente.

Ao voltarmos nossa análise para o Contexto da Produção de Texto, nos concentramos diretamente nos textos destes três documentos oficiais que regulamentam a formação docente (DCNP, DCN e BNC-Formação). Um fator preocupante nesta análise, foi o fato de que apesar destes serem os documentos oficiais que legitimam a formação docente no país, não há, em nenhum deles, menção à docência com bebês e crianças bem pequenas. No entanto, cabe destacar que mesmo relegando as especificidades da docência com as crianças de 0 a 3 anos à invisibilidade, as DCNP, afirmam ser uma das funções do curso de Pedagogia formar os profissionais para o exercício da docência em toda a Educação Infantil, inclusive nas creches, além dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Enquanto as DCNP trazem a formação docente para atuação na Educação Infantil como uma das atribuições do curso de Pedagogia, as DCN, avançam em seu texto na relação entre a formação inicial e continuada, agrupando-as em um único texto oficial, compreendendo-as como ações complementares. O texto das DCN, também avança ao trazer uma visão ampliada do que se configura a valorização profissional do magistério, relacionando formações, planos de carreira, condições dignas de trabalho e salários que respeitem a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN 11.738/2008), (Brasil, 2015a).

Embora o texto da BNC-Formação não tenha servido de base para as Universidades participantes elaborarem seus Projetos Pedagógicos em vigor no momento da pesquisa, optamos por realizar sua análise, dado ao seu caráter oficial e o início de sua implementação nos cursos de formação docente. A BNC-Formação como um todo traz diversas afirmações e conceitos preocupantes no âmbito educacional, como: uma ênfase nas práticas e competências; submissão explícita às demandas do mercado neoliberal; redução da profissão docente a um conglomerado de técnicas e práticas; padronização dos conhecimentos; dentre outros. Contudo, o que nos chamou a atenção no âmbito desta pesquisa, foi, além do fato de não mencionar a docência com bebês e crianças bem pequenas, a separação da formação docente nos cursos de Pedagogia, o qual passou a considerar a formação para docência com crianças de 0 a 5 anos como uma formação distinta da formação para atuação com os primeiros anos do Ensino Fundamental, ficando a critério dos cursos de Pedagogia optarem por qual formação ofertar.

Ao nos depararmos com a invisibilidade da docência com bebês e crianças bem pequenas nos documentos oficiais de âmbito nacional que regulamentam a formação docente inicial, nos indagamos quanto a presença desta docência nos documentos produzidos pelas próprias Universidades, mais especificamente nos Projetos Pedagógicos, matrizes curriculares e ementas das disciplinas. Neste sentido, demos início à análise do Contexto da Prática, buscando compreender os modelos formativos que permeiam os cursos de Pedagogia das Universidades participantes, bem como a presença das especificidades da docência com as crianças de 0 a 3 anos.

No que se refere aos modelos formativos, pudemos destacar ao menos a influência de dois modelos formativos em cada curso de Pedagogia analisado. Contando com a presença de um modelo mais tradicional, voltado para as pesquisas acadêmicas e conhecimentos teóricos, como: Orientação Acadêmica (García, 1999) que mostrou indícios de influência nos Projetos Pedagógicos da UFBA, UFRGS e USP; o modelo da Racionalidade Técnica (Diniz-Pereira, 2014) presente na UFPA; e o modelo Instrumental-Tecnicista (d'Ávila, 2008) em alguns trechos do Projeto Pedagógico da UFBA. Já os modelos formativos com ênfase na formação crítica e/ou reflexiva das futuras pedagogas que se mostraram presentes nos Projetos Pedagógicos analisados, foram: o modelo da Racionalidade Crítica (Diniz-Pereira, 2014), nos documentos da UFPA, UFG e USP; a Orientação Social-Reconstrucionista (García, 1999), que mostrou sua influência nos Projetos Pedagógicos da UFPA e UFRGS; a Orientação

Personalista (García, 1999), na UFPA, UFG; e a perspectiva do Professor como Profissional Reflexivo (Contreras, 2002) presente nos documentos da USP.

A busca pela presença das especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas, associada aos modelos formativos presentes nos Projetos Pedagógicos, resultou na constatação da sua baixa representatividade (muito próxima da invisibilidade) nos currículos dos cursos de Pedagogia analisados, principalmente quando analisamos as disciplinas obrigatórias do curso, ou seja, as cursadas por todas as graduandas. Compreendemos que compete aos cursos de Pedagogia uma ampla formação, devendo englobar a docência, pesquisa e gestão, mas ao compararmos a representatividade da docência na Educação Infantil com a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fica evidente qual é o enfoque formativo dos cursos, nos quais as disciplinas voltadas para a docência com as crianças maiores (Ensino Fundamental) superam em muito as disciplinas voltadas para a Educação Infantil, especialmente para a docência nas creches.

Essa invisibilidade da docência com bebês e crianças bem pequenas nos documentos oficiais, assim como nos documentos das Universidades pode acarretar em impactos significativos para o exercício docente com esta faixa etária, conforme foi apontado na análise do Contexto dos Resultados (efeitos) que contou com a importante participação das discentes concluintes dos cursos. Deste modo, pudemos identificar pelo menos três efeitos desta invisibilidade, sendo eles: a compreensão sobre qual o nível de escolaridade necessário para as profissionais que exercem a docência com as crianças de 0 a 3 anos; as lacunas quanto a especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas nos cursos de Pedagogia; e a falta de interesse em exercer a docência com esta faixa etária.

Esta tese demonstrou que a aprendizagem da docência com bebês e crianças bem pequenas, nos cursos de Pedagogia, ainda está bem longe da ideal, na qual a invisibilidade das crianças de 0 a 3 anos nos documentos oficiais que regulamentam a formação docente inicial acarretam inúmeros problemas para o exercício da docência com esta faixa etária. Longe de esgotar o debate, as análises aqui apresentadas reforçam a necessidade de ampliarmos a visibilidade das crianças de 0 a 3 anos, garantindo sua presença nas diversas arenas que envolvem as políticas públicas, bem como no cotidiano e práticas educacionais, tendo como destaque a importante contribuição do meio acadêmico com pesquisas voltadas para esta temática. Assim, esta pesquisa espera continuar abrindo caminho para futuras pesquisa e estudos que aprofundem as especificidades da docência com esta faixa etária, tanto no aspecto formativo quanto prático, para além dos limites aqui apontados.

Ao propormos esta análise inspirada na Abordagem do Ciclo de Políticas, nos comprometemos com a pesquisa e análise das diversas arenas que compõem uma política pública. A produção dos dados nos permitiu identificar e refletir sobre a invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas na nossa sociedade, mas principalmente nas políticas de formação docente, o que impacta diretamente no exercício da docência com esta faixa etária, e até mesmo na opção por exercer esta profissão. Sendo assim, cabe ressaltar que, a presente pesquisa é relevante no atual contexto da Educação Infantil, no qual, apesar do número crescente de pesquisas envolvendo a educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos, estas ainda encontram-se invisíveis em diversos cenários, mas particularmente nas políticas públicas.

Finalizando, queremos destacar que apesar dos dados produzidos e apresentados nesta pesquisa serem uma importante contribuição para a compreensão da realidade da formação docente para a atuação com bebês e crianças bem pequenas, não podemos afirmar que estes são os únicos. Os resultados e efeitos das políticas educacionais são inúmeros, podendo se manifestar em temporalidades distintas (curto, médio e longo prazo) e transcender os contextos originais de sua implementação (Mainardes; Marcondes, 2009). Nessa perspectiva, a análise de políticas públicas não se esgota em um único estudo, mas pode se reconfigurar constantemente, permitindo novas interpretações e abordagens críticas.

Para encerrar, reafirmamos a importância de rompermos com a invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas nas diversas esferas da sociedade, mas especialmente, na esfera educacional. A docência com as crianças de 0 a 3 anos deve ser reconhecida em toda a sua complexidade e potência – não apenas nos documentos oficiais, mas na estrutura dos cursos de Pedagogia, que precisam incorporar as especificidades do trabalho com essa faixa etária. Uma formação docente inicial que abarque as particularidades da docência com bebês e crianças bem pequenas é fundamental para que as futuras professoras se sintam aptas e valorizadas ao atuar nas creches, além de contribuir para o combate à desprofissionalização histórica que marginaliza tanto as educadoras quanto as crianças desta faixa etária. A negligência com essa fase crucial da educação não é um acidente, mas um reflexo de práticas capitalistas que desqualificam a educação e cuidado na primeira infância.

Assim, a luta pelo reconhecimento e valorização da Educação Infantil é coletiva, diária e que não se findará, exigindo o compromisso de docentes, pesquisadoras, famílias e da sociedade como um todo, para que bebês, crianças bem pequenas e suas professoras sejam

vistos como sujeitos plenos, culturalmente ativos e dignos de direitos – não apenas no discurso, mas nas políticas e práticas cotidianas.

Referências

ABUCHAIM, B. O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

AGUIAR, M. A. Da S., BRZEZINSKI, I., FREITAS, H. C. L., SILVA, M. S. P. da., & PINO, I. R. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 819–842, out. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/sckL7kBHbJtY3VnqMNTFVQf/abstract/?lang=pt#> Acesso em:

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998

ANDRADE, C. L. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: questões sobre a identidade e a formação. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 26, n. 51 e 52, 2 p.159-186, jan./dez. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/12594> Acesso em: 17 mar. 2025.

ARELARO, L. R. G. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Anfope. **Documento Final do 12º Encontro Nacional**. Brasília, 2004.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Anfope. **Documento Final do 13º Encontro Nacional**. Brasília, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Anfope. **Documento Final do 1º Encontro Nacional**. Brasília, 1983.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Anfope. **Documento Final do 20º Encontro Nacional**. Brasília, 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Anfope. **Documento Final do 18º Encontro Nacional**. Goiânia, 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO (Anfope) et al. **Documento conjunto**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 7. Brasília, 2005

BACELAR, V. L. da E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador : EDUFBA, 2009.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARBOSA, I. G. O Proinfantil e a formação do professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2011. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/items/cb959cec-dfe6-4836-bde7-17a263487d02> Acesso em: 11 fev. 2024.

BARBOSA, M. C. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais, I, novembro de 2010, Belo Horizonte, 2010, p 1- 17.

BARBOSA, M. C. S. (Consultora). Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia, [S. l.]**, n. 17, p. 75–92, 2013. DOI: 10.5585/dialogia.N17.4410. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4410> Acesso em: 11 abr. 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, J. D. G.; GARCIA, M. M. A. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: disputas por hegemonia. **Revista Espaço do Currículo**. v.15, n. 2, p. 1 19, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365184299_A_FORMACAO_INICIAL_DE_PROFESSORAS_DE_EDUCACAO_INFANTIL_disputas_por_hegemonia_INITIAL_EDUCATION_OF_CHILDREN'S_TEACHERS_EDUCATION_disputes_for_hegemony_LA_FORMACION_INICIAL_DE_PROFESORAS_DE_EDUCACION_I Acesso em: 18 fev. 2025.

BORGES, M. do C. G. **A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em Creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos**. Orientador: Profº Dr. Marcos Cezar de Freitas. 2006. Dissertação de Mestrado. PUC/SP.

BOURDONCLE, R. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et Formation**, Paris, n. 35, p.117-132, 2000. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1674 Acesso em: 19 mai. 2024.

BRASIL, CNE. Conselho Pleno. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Parecer CNE/CP nº 05/2005, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de maio de 2006. CNE, 2005b.

BRASIL. Agência Senado. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. Brasília, 28 de dezembro de 2016b. Disponível

em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil> Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015a. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Resolução CNE/CP n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019f. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 46, 15 de abril de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Parecer CNE/CP n. 02/2015, de 9 de junho de 2015b. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 13, 25 de junho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Parecer CNE/CP n. 22/2019, de 7 de novembro de 2019e. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 142, 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Reexame do Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Resolução CNE/CP nº 22, de 09 de agosto de 2022.** Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 09 de agosto de 2022d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio 2006.

BRASIL. Dilma Rousseff (2011 - 2014). **Discurso de Posse.** Brasília, 01 de janeiro de 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/01/01/integra-do-discurso-da-presidente-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-posse> Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Brasília 2009a. Acesso em: 31 out. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2016.** Brasília, 2016a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2003**. Brasília, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2004**. Brasília, 2005c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2005**. Brasília, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica 2006**. Brasília, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica 2010**. Brasília, 2019a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica 2011**. Brasília, 2019b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica 2014**. Brasília, 2019c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília, 2019d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: Inep, 2021.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: Inep, 2023.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2021: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2022a. Acesso em 10 jan. 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2023: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2024. Acesso em 10 jan. 2025. Disponível em:

<https://riep.inep.gov.br/items/2a3e230d-1545-43c6-9203-68637d4bb8b4>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília, DF: Inep, 2022b.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 99**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - SERES. **Sistema e-MEC: Relatório de consulta pública**. Brasília, 2022c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais**. Brasília, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 17 jul. 2008. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 1tr0 Jan. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.; GONÇALVES, F.. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 242, p. 96–111, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/RKWkQnmhWdNfLDfrXjQpm3C/> Acesso em: 14 abr. 2025.

CALDERÓN, A. I.; PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C.. Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 39, p. 1185–1198, out. 2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BM36SLyvDZjKsQMSxDYLZVm/#> Acesso em: 16 mar. 2023.

CAMPOS, M. M. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. In: **Laplage em revista**, vol. 4, núm. Extra 1, (Sept/Dec. Especial), 2018, pp. 9-22 Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, Brasil. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6788942> Acesso em: 10 mar. 2023.

CAPES. **História e missão**. GOV.br, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao> Acesso em: 02 nov. 2021.

CARDOSO NETO, O. F.; DE NEZ, E. Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais seus avanços, reveses e perspectivas. **Interação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 121–144, 2021. Disponível em: <https://interacao.org/index.php/edicoes/article/view/117> Acesso em: 17 mar. 2024.

CASTELLI, C. M.; DELGADO, A. C. C. Entre amas de leite, especialistas, mães e creches: concepções sobre bebês no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 375–385, 2017. DOI: 10.15448/1981-2582.2017.3.26831. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/26831> . Acesso em: 4 abr. 2025.

CAVALCANTI, C. J. de H.; NASCIMENTO, M. M.; OSTERMANN, F. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 3, p. 1064–1088, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.1064-1088.1059. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1059> Acesso em: 23 mar. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERICATO, I. L.. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, p. 273–289, maio 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 mar. 2025.

CÔCO, V.; GALDINO, L.; VIEIRA, M. A. F. de O. TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: perspectivas para a docência na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 272–289, 2017. DOI: 10.15687/rec.v10i2.35502. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35502> . Acesso em: 17 mar. 2025.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002, p. 53-85.

COUTINHO, A. M. S. Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. **Da Investigação às Práticas**, 4(1), 31 -43, 2013. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/inp/v4n1/v4n1a03.pdf> Acesso em: 23 out. 2024.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p. 79-89, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/806/1872> Acesso em 10 mai. 2025.

CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A.; RIBEIRO, M. de J. A.. Analysis of curriculum maps of Pedagogy programs in Early Childhood Education training courses offered by state-funded institutions in Brazil. In: **EUROPEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION CONFERENCE - EECERA**, 31., 2023, Cascais – Portugal. Book of Abstracts... Portugal, 2023. p.207.

D'ÁVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n. 30, p. 33-41, 2008.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão** [recurso eletrônico]. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019.

DIDONET, V. As implicações das competências do bebê para a pedagogia da infância. In: ARAGÃO, R. O. (org.). **O bebê, o corpo e a linguagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 235-244.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15> Acesso em: 10 abr. 2024.

DOURADO, L. F.. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299–324, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt#ModalHowcite> Acesso em: 20 mar. 2023.

ELA, J. **Investigação científica e Crise da racionalidade**. 2012: Livro I, Edições Pedagogo – Coleção Reler África.

EVANGELISTA, O. TRICHES, J. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa**. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2008. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo_olindaejocemara_docencia_gest%C3%A3o_e_pesquisa.pdf Acesso em: 27 dez. 2023

FALEIROS, F. et al. Use of Virtual Questionnaire and Dissemination as a Data Collection Strategy in Scientific Studies. **Texto & Contexto - Enfermagem [online]**. 2016, v. 25, n. 04 [Acessado 26 Agosto 2022] , e3880014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPxxk7LT78W3JBtdpjf/abstract/?lang=pt#>

FERREIRA, L. G. Formação de Professores e Ludicidade: Reflexões Contemporâneas num Contexto de Mudanças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Diversidade. v. 1, n. 2, p. 410-431, out./dez., 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> Acesso em 07 mai. 2025.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009.

FORMOSINHO, João.; FERREIRA, F. I.; MACHADO, J. Universitarização da Formação de Professores e Profissionalidade Docente. **V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia**. Acta (Comunicacións e Posters) Nº4 (Vol.6) Ano 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279480273_Universitarizacao_da_formacao_de_professores_e_profissionalidade_docente Acesso em 27 abr.2024.

FRIGOTTO, G. BRASIL E A POLÍTICA ECONÔMICO-SOCIAL: Entre o medo e a esperança. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4567> Acesso em: 28 dez. 2023

FULLGRAF, J. B. G. A Situação da Educação Infantil no Brasil: desafios e perspectivas. **Dialogia, [S. l.]**, n. 17, p. 39–61, 2013. DOI: 10.5585/dialogia.N17.4475. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4475> Acesso em: 4 fev. 2024.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. 351p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBATO, C. BARBOSA, M. C. S. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 21-36, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/289> Acesso em: 26 mar. 2024.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, V. A. F. M., NUNES, C. M. F. PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2019, v. 100, n. 255, pp. 277-296. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NfjgYksvFCrtdpJhkmTtRjb/> Acesso em 14 mar. 2025.

GUNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, Aug. 2006 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso>. accesson 04 Dec. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. O golpe de 2016, as fragilidades da democracia liberal brasileira e o papel da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-30, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/ZdACFu>. Acesso em: 23 maio 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de Professores**. Porto. Porto Editora. 1995. P. 31-46.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global E Formação Docente National Learning Standards, Global Agenda, and Teacher Education BNCC, Agenda Mundial y Formación Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/995/pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2020.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 61–79, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jmtCsHtZ8tVGsv3XrktJxsd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 mai. 2023.

KRAMER, S. Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil - Encontro Técnico Realizado em Belo Horizonte-Abril de 1994 MEC/SEF/DPE/COEDI Relatório-Síntese Contendo Diretrizes e Recomendações. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. /MEC/SEF/COEDI - Brasília, 1994.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423–454, maio 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RmBJyv49kjGD9z9pQJvSRNK/abstract/?lang=pt#top> Acesso em: 18 mar. 2025.

LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão** [recurso eletrônico]. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843–876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 16 Abr. 2023.

LUCKESI, C. C. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese**. Ludopedagogia, Salvador, BA: UFBA/FACED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. L. de A. **Formação profissional para Educação Infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. 1998. 238 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição Para a Análise de Políticas Educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006a.

MAINARDES, J. A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO** – PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago, 2006b.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. In: **Laplage em revista**, ISSN-e 2446-6220, Vol. 4, Nº. 1, 2018, págs. 186-20. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, Brasil. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6275809> Acesso em: 21 abr. 2024.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.143-167.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=pt&nrm=iso Acesso: 18 mai 2019.

MAUÉS, O. As Políticas de Formação de Professores: a “universitarização” e a prática. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 16, 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/514> Acesso em: 27 abr. 2024.

MERCADANTE, A.; ZERO, M. (orgs.). **Governos do PT: Um legado para o futuro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso Acesso em 18 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORUZZI, A. B.; ALONSO, G. BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO DEBATE SOBRE CULTURA INFANTIL. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 653–675, 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.45966. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/45966> . Acesso em: 15 mar. 2025.

OLIVEIRA, M. K. de. Vigotski e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão** [recurso eletrônico]. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019.

PEDROSA, M. I. **A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos.** Brasília: MEC, 2009.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2018.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p.75-80

RISTOFF, D. A universidade brasileira em tempos de contemporaneidade. In: **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** M. MOROSINI (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011, p.23-35.

ROCHA, E. A. C. 30 anos da educação infantil na Anped: caminhos da pesquisa. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 1, n. 17, jan./jun. 2008 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/1980-4512.2008n17p52> Acesso em: 08 abr. 2025.

ROSEMBERG, F. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, D., GOBBI, M. A., GOULART, A. L. F. (Org). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora** – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. cap.08, p.163-184.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** Campinas: Autores Associados, 2006.

ROSEMBERG, F. Educação para quem?. **Ciência e Cultura**, Campinas, n. 12, v. 28, p. 1466-1471, 1976.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo , n. 115, p. 25-63, Mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 01 maio 2018.

SANTOS, M. O. dos. **Currículos praticados com bebês : Professoras com a palavra.** São Paulo: Pimenta Cultural , 2024.

SARMENTO, M, J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. In: **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. V. 23. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9857/9109> Acesso em: 08 abr. 2025.

SARTI, F. M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e190003, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fq6wr95GbRhTBBJW6wnDFmk/#> Acesso em: 20 abr. 2024.

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, v. 29, n. 4, p. 215–244, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7JCqgFfbp8cnPHJyXmnw9Pg/#> Acesso em: 20 abr. 2024.

SARTI, F. M.; BUENO, M. C. Relação intergeracional e aprendizagem docente. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 227-253, 13 set. 2017.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667> Acesso em: 19 maio. 2023

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 dez. 2023.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43–62, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCY6yvjvfhYPKWNbFMMmL3Pm/abstract/?lang=pt#ModalHocite> Acesso em: 28 dez. 2023.

SCHMITT, R. V. “Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605> Acesso em: 26 dez. 2023.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI, M. C. F. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 23, 2000, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2000. p. 1-13. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF> Acesso em 02 mar. 2025.

SILVA, F. L. e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados** [online]. 2001, v. 15, n. 42 [Acessado 14 Agosto 2022] , pp. 295-304. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/sChGgpZPhMty6rW9V3w4NKH/?lang=pt#>

SILVA, I. DE O. E. ; LUZ, I. R. DA. ; FARIA FILHO, L. M. DE .. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 84–97, jan. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d5PyScbX9w3qdBC8gVJMhFQ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12 abr. 2025.

SILVA, K. A. C. P. C. DA; ROSA, S. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 14, p. 119-134, 30 jun. 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/136> Acesso em 12 Jan 2021.

SILVA, M. R. da. Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da Educação Básica. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 38ª., 2017, São Luiz/MA. Anais... São Luiz/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_1161.pdf Acesso em: 06/04/2023.

SOARES, M. Formação De Rede: Uma Alternativa De Desenvolvimento Profissional De Alfabetizadores/As. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.146-173, dez. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/50230625/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Rede_uma_alternativa_de_desenvolvimento_profissional_de_alfabetizadores_as Acesso em: 05 mar. 2025.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 43-61, abr. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312014000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 12 set. 2024.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. AFINAL, O QUE QUEREM OS BEBÊS?. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 13, Nº. 33, p. 377-390, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003117959> Acesso em 10 set. 2024.

TREIN, L. D.; FARENZENA, N.. Carreira e Remuneração do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. e08148, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GRC67zmKXp6dJDmyFDtvTqR/> Acesso em 22 mar. 2025.

UFBA. **Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal da Bahia**. Faced: UFBA, 2012.

UFG - Campus Goiânia. **Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Goiás**. Goiânia: UFG, 2015.

UFPA - Campus Belém. **Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal do Pará**. Belém: UFPA, 2010.

UFRGS. **Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2023.

UNDIME. **Governo extingue os cursos normais superiores**. UNDIME, 2006. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/governo-extingue-os-cursos-normais-superiores> Acesso em: 18 fev. 2024.

USP - Campus São Paulo. **Projeto Político Pedagógico da Universidade de São Paulo**. FEUSP: USP, 2024.

VARGAS, G.; GOBBATO, C., BARBOSA, M. C. S. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES, ano 15, v. 20, n. 47, p. 46-67, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328> . Acesso em: 10 set. 2023.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 28–39, 2016. Acesso em: 1 nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644098>.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escolhidas**. vol. IV. Madrid: Visor, 1996

WALLON, H. Ciclo da Aprendizagem. **Revista Escola**. Fundação Victor Civita. São Paulo, ed. 160, 2003.

WITTORSKI, R. Algumas especificidades da profissionalização das profissões relacionais. **Investigar em Educação - II^a Série**, Número 2, p.31-38, 2014.

WOODS, P. **Investigar a Arte de Ensinar**. Porto/Pt: Porto Editora. 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aplicado às discentes concluintes dos cursos de Pedagogia

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “A Aprendizagem da Docência com Bebês: uma análise dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras”.

Trata-se de um projeto de doutorado desenvolvido por mim, Marina Gianez, sob orientação da Professora Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

O objetivo geral deste estudo é investigar os modelos formativos para a docência na Educação Infantil nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras, indagando-os quanto à presença de especificidades para a educação de bebês e crianças bem pequenas (atendidas pelas creches na Educação Infantil). E os objetivos específicos são: Compreender o cenário político e educacional que influenciaram a proposição das Diretrizes Nacionais que regulamentam a formação docente no país a partir de 2006, com ênfase na educação de bebês e crianças bem pequenas; Analisar o texto das Diretrizes Nacionais que regulamentam a formação docente no país, com destaque para a menção sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas; Verificar como os atuais cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras abarcam a docência com bebês e crianças bem pequenas em seus currículos; Apontar a contribuição cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras, para a futura docência com bebês e crianças bem pequenas; Elencar quais as especificidades da formação docente para a educação com bebês e crianças bem pequenas, precisam ser abordadas pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras.

Você está recebendo este convite por estar cursando o último ano ou período do curso de Pedagogia, e portanto já concluiu a maior parte das disciplinas da grade curricular do curso em questão. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, caso isso aconteça após você já ter preenchido os instrumentos de coleta de dados, solicitamos que nos envie um email retirando seu consentimento de participação na pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora, com a sua instituição ou com a instituição para a qual forneceu os dados, no caso a UFSCar.

A coleta de dados será realizada virtualmente, por meio de um formulário eletrônico com questões sociodemográficas, e com tópicos sobre a sua formação ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia, e suas aspirações para o futuro na profissão, com ênfase nos aspectos relacionados à docência com bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos de idade) . Tomará aproximadamente 10 a 15 minutos de seu tempo.

Você terá acesso ao formulário somente depois que der o seu consentimento para participar da pesquisa e suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento, em qualquer fase do estudo, será divulgado seu nome. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada. Uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local (pen-drive/HD externo), apagando todo e qualquer registro da “nuvem”. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

O preenchimento do formulário virtual não oferece risco imediato a você, porém, considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto emocional, evocando sentimentos ou lembranças desagradáveis, ou mesmo levar a um leve cansaço após responder ou estresse causado pela instabilidade no uso da internet. Caso alguma dessas possibilidades ocorra, você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do formulário ou procurar pela pesquisadora responsável.

Esta pesquisa está diretamente relacionada à temática da formação docente em nosso país, buscando proporcionar maiores informações e discussões sobre a formação específica para a docência com bebês e crianças bem pequenas, e desta maneira, contribuir para a compreensão do atual cenário da formação docente brasileira. Neste contexto, esta pesquisa não oferece benefício direto e imediato a você, mas indiretamente, a produção do conhecimento na área da formação docente poderá despertar atenção de autoridades responsáveis pela formulação de políticas públicas educacionais, buscando uma melhoria na qualidade da Educação no país.

Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar da pesquisa. Você poderá fazer o download de uma via deste termo e salvar em seus arquivos eletrônicos.

Ele está assinado pela pesquisadora principal e contém seu telefone e endereço para que você possa tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Endereço para contato (24 horas por dia sete dias por semana): Pesquisadora responsável: Marina Gianeze

Endereço da pesquisadora responsável: Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH - Rodovia Washington Luís, Km 235, s/n, São Carlos - SP, 13565-905

Telefone da pesquisadora responsável para contato: XXXXXX

Email: XXXXX

Link para download em PDF do TCLE: XXXXX

Ao clicar no botão abaixo [Próxima], o(a) Senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE, e iniciará a resposta ao questionário. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador. Caso desista da participação antes de finalizar o formulário basta não enviar ao final ou fechar essa página no seu navegador a qualquer momento.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Após ler este documento selecione uma das opções a seguir: *

- ☐ Aceito participar na pesquisa e estou ciente dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar do estudo. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: ephumanos@ufscar.br. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep.
- ☐ Não aceito participar da pesquisa

Informações pessoais

Nesta seção as perguntas serão voltadas para a identificação do perfil geral dos participantes da pesquisa, mantendo o sigilo quanto a identidade de cada participante conforme explicitado no TCLE.

2. Você se identifica como:

- ☐ Mulher
- ☐ Homem
- ☐ Prefiro não dizer
- ☐ Outro:

3. Qual a sua faixa etária?

- ☐ Menos de 20 anos
- ☐ De 20 a 25 anos
- ☐ De 25 a 30 anos
- ☐ Acima de 30 anos

4. Onde você cursou a Educação Básica (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio)?

- ☐ Exclusivamente em escolas públicas
- ☐ A maior parte em escolas públicas
- ☐ Exclusivamente em escolas privadas
- ☐ A maior parte em escolas privadas
- ☐ Metade em escolas públicas e metade em escolas privadas

☐ Outro:

5. Você trabalha na área da Educação?

- ☐ Sim
☐ Não

6. Você já exerce a docência?

- ☐ Sim
☐ Não

7. Caso você já atue como professora, para que turma você leciona?

Formação Acadêmica

Nesta seção as questões estarão voltadas para a sua relação com o curso de Pedagogia da sua Universidade e suas expectativas após a conclusão do curso.

8. Em qual Universidade você estuda (use a sigla se preferir)?

9. Em qual cidade está localizado o seu campus?

10. Seu curso é

- ☐ Matutino
☐ Vespertino
☐ Noturno
☐ Integral
☐ Outro:

11. Porque você escolheu o curso de Pedagogia?

12. Como está o andamento do seu curso de acordo com a matriz curricular?

- ☐ Estou cursando as disciplinas conforme a disposição da matriz curricular do curso (cursei as disciplinas propostas na matriz curricular de acordo com o meu período no curso)
☐ Estou adiantada com relação a matriz curricular do curso (cursei mais disciplinas do que o estabelecido pela matriz curricular de acordo com o meu período de tempo no curso)
☐ Estou atrasada com relação a matriz curricular do curso (cursei menos disciplinas do que o estabelecido pela matriz curricular de acordo com o meu período de tempo no curso)

13. Qual a sua concepção sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas? (Bebês e crianças bem pequenas compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos)

14. Você teve alguma disciplina obrigatória no curso de Pedagogia sobre docência com bebês e crianças bem pequenas? (Bebês e crianças bem pequenas compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos)

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não me recordo

15.Em caso afirmativo, qual o nome das disciplinas obrigatórias que abordaram os aspectos da docência com bebês e crianças bem pequenas (Bebês e crianças bem pequenas compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos) ?

16.Você teve alguma disciplina optativa no curso de Pedagogia sobre docência com bebês e crianças bem pequenas? (Bebês e crianças bem pequenas compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos)

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não me recordo

17.Em caso afirmativo, qual o nome das disciplinas optativas que abordaram os aspectos da docência com bebês e crianças bem pequenas (Bebês e crianças bem pequenas compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos) ?

18.Você reconhece alguma outra atividade de formação que possa ter contribuído para a aprendizagem da docência com bebês e crianças bem pequenas (Bebês e crianças bem pequenas compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos)?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Simpósios
☐ Congressos
☐ Grupos de estudo e pesquisa
☐ Oficinas de formação
☐ Outro:

19.Você já cursou alguma disciplina de estágio no curso?

- ☐ Sim
☐ Não

20.Em caso afirmativo, este estágio foi realizado com bebês e crianças bem pequenas (Bebês e crianças bem pequenas compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos) ?

- ☐ Sim
☐ Não

21.O que você mudaria na sua formação pensando na docência com bebês e crianças bem pequenas (Bebês e crianças bem pequenas compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos)?

22.O que faltou na sua formação para você se sentir preparada para a docência com bebês e crianças bem pequenas (Bebês e crianças bem pequenas compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos)?

23.Você acredita que há uma necessidade de formação específica para exercer a docência com bebês e crianças bem pequenas (Bebês e crianças bem pequenas compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos)?

24. Quais profissionais você acredita que devem ser responsáveis pela educação de bebês e crianças bem pequenas (Bebês e crianças bem pequenas compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos)?

- ☐ Apenas professoras formadas
- ☐ Monitoras ou agentes educacionais com formação em Magistério
- ☐ Monitoras ou agentes educacionais que concluíram o Ensino Médio
- ☐ Outro:

25. Você pretende trabalhar com educação depois de formada?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

26. Em caso negativo, o que você pretende fazer depois de formada?

27. Caso você opte por exercer a docência depois de formada, você optaria por lecionar com bebês e crianças bem pequenas (Bebês e crianças bem pequenas compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

28. Em caso negativo, com qual faixa etária você gostaria de exercer a docência?

- ☐ Educação Infantil com crianças de 4 a 5 anos
- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Outro:

Finalização do questionário

Muito obrigada por seu tempo e dedicação. Sua contribuição foi de extrema importância para o sucesso desta pesquisa!

29. Caso deseje receber informações sobre a posterior defesa e publicação desta tese deixe seu e-mail para que possamos enviar os links e informações para você.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS 510/2016)

**A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA COM BEBÊS: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “A Aprendizagem da Docência com Bebês: uma análise dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras”.

Trata-se de um projeto de doutorado desenvolvido por mim, Marina Gianeze, sob orientação da Professora Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

O objetivo geral deste estudo é investigar os modelos formativos para a docência na Educação Infantil nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras, indagando-os quanto à presença de especificidades para a educação de bebês e crianças bem pequenas (atendidas pelas creches na Educação Infantil). E os objetivos específicos são: Compreender o cenário político e educacional que influenciaram a proposição das Diretrizes Nacionais que regulamentam a formação docente no país a partir de 2006, com ênfase na educação de bebês e crianças bem pequenas; Analisar o texto das Diretrizes Nacionais que regulamentam a formação docente no país, com destaque para a menção sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas; Verificar como os atuais cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras abarcam a docência com bebês e crianças bem pequenas em seus currículos; Apontar a contribuição cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras, para a futura docência com bebês e crianças bem pequenas; Elencar quais as especificidades da formação docente para a educação com bebês e crianças bem pequenas, precisam ser abordadas pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras.

Você está recebendo este convite por estar cursando o último ano ou período do curso de Pedagogia, e portanto já concluiu a maior parte das disciplinas da grade curricular do curso em questão. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, caso isso aconteça após você já ter preenchido os instrumentos de coleta de dados, solicitamos que nos envie um email retirando seu consentimento de participação na pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora, com a sua instituição ou com a instituição para a qual forneceu os dados, no caso a UFSCar.

A coleta de dados será realizada virtualmente, por meio de um formulário eletrônico com questões sociodemográficas, e com tópicos sobre a sua formação ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia, e suas aspirações para o futuro na profissão, com ênfase nos aspectos relacionados à docência com bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos de idade). Tomará aproximadamente 10 a 15 minutos de seu tempo.

Você terá acesso ao formulário somente depois que der o seu consentimento para participar da pesquisa e suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento, em qualquer fase do estudo, será divulgado seu nome. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada. Uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local (pen-drive/HD externo), apagando todo e qualquer registro da “nuvem”. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

O preenchimento do formulário virtual não oferece risco imediato a você, porém, considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum

desconforto emocional, evocando sentimentos ou lembranças desagradáveis, ou mesmo levar a um leve cansaço após responder ou estresse causado pela instabilidade no uso da internet. Caso alguma dessas possibilidades ocorra, você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do formulário ou procurar pela pesquisadora responsável.

Esta pesquisa está diretamente relacionada à temática da formação docente em nosso país, buscando proporcionar maiores informações e discussões sobre a formação específica para a docência com bebês e crianças bem pequenas, e desta maneira, contribuir para a compreensão do atual cenário da formação docente brasileira.

Neste contexto, esta pesquisa não oferece benefício direto e imediato a você, mas indiretamente, a produção do conhecimento na área da formação docente poderá despertar atenção de autoridades responsáveis pela formulação de políticas públicas educacionais, buscando uma melhoria na qualidade da Educação no país. Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar da pesquisa. Você poderá fazer o download de uma via deste termo e salvar em seus arquivos eletrônicos. Ele está assinado pela pesquisadora principal e contém seu telefone e endereço para que você possa tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar.

Endereço para contato (24 horas por dia sete dias por semana):

Pesquisadora responsável: Marina Gianezi

Endereço da pesquisadora responsável: Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH - Rodovia Washington Luís, Km 235, s/n, São Carlos - SP, 13565-905

Telefone da pesquisadora responsável para contato: XXXXXXXXXX

Email: XXXXXXXXXXXX

APÊNDICE C - PERFIL DAS DISCENTES PARTICIPANTES

Denominação das Participantes na Pesquisa	Gênero F - feminino M - masculino NI - prefiro não dizer	Idade 1 - de 20 a 25 anos 2 - de 25 a 30 anos 3 - acima de 30 anos	Andamento do curso 1 - Padrão 2 - Adiantado 3 - Atrasado	Exerce a docência com crianças de 0 a 3 anos
UFPA1	F	2	3	Não
UFPA2	F	2	2	Não
UFPA3	F	3	2	Não
UFPA4	F	3	2	Não
UFPA5	F	3	1	Não
UFPA6	F	1	1	Não
UFPA7	F	3	1	Não
UFPA8	F	3	3	Não
UFPA9	NI	3	3	Não
UFPA10	F	1	3	Não
UFBA1	F	3	2	Não
UFBA2	F	1	3	Não
UFBA3	F	3	1	Não
UFBA4	F	1	1	Não
UFBA5	F	2	3	Não
UFBA6	F	1	1	Não
UFBA7	F	1	3	Não
UFBA8	F	2	3	Não
UFBA9	F	2	3	Sim
UFBA10	F	3	1	Não
UFG1	F	1	1	Não
UFG2	F	1	1	Sim
UFG3	M	3	1	Não
UFG4	F	2	3	Não
UFG5	F	1	1	Não

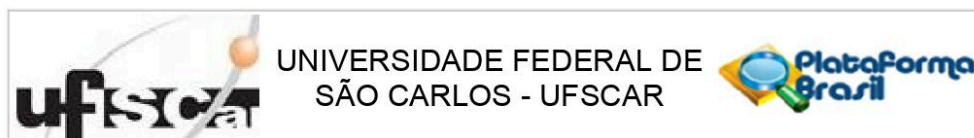
UFG6	F	3	1	Não
UFG7	F	3	1	Não
UFG8	F	1	1	Não
UFG9	M	2	3	Não
UFG10	F	1	1	Não
UFRGS1	F	1	3	Não
UFRGS2	F	1	1	Sim
UFRGS3	F	2	1	Sim
UFRGS4	F	1	3	Sim
UFRGS5	F	1	2	Não
UFRGS6	F	1	3	Não
UFRGS7	F	2	1	Não
UFRGS8	F	3	1	Não
UFRGS9	F	3	3	Sim
UFRGS10	F	3	3	Não
USP1	F	3	3	Não
USP2	F	3	1	Não
USP3	F	1	3	Não
USP4	F	1	3	Sim
USP5	F	1	3	Não
USP6	M	2	3	Não
USP7	F	3	1	Não
USP8	M	3	1	Não
USP9	F	2	2	Não
USP10	F	3	1	Não

Tabela 2 – Identificação das discentes participantes da pesquisa, por Universidade.

Fonte: elaboração da autora, 2025

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Aprendizagem da Docência com Bebês: uma análise dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras

Pesquisador: MARINA GIANEZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70887923.3.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.197.155

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2051118, de 27/06/2023) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto_Doutorado, de 27/06/2023): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

RESUMO

Trata-se de estudo transversal, observacional e qualitativo (análise documental e aplicação de questionário). O presente projeto de pesquisa traz para o debate no campo educacional a temática da formação docente inicial para a docência com bebês e crianças bem pequenas, tendo como objetivo principal investigar os modelos formativos para a docência na Educação Infantil das Universidades Públicas brasileiras, indagando quanto à presença de especificidades para a educação de bebês e crianças bem pequenas (normalmente atendidas pelas creches na Educação Infantil). Traçando uma análise entre os textos políticos que regulamentam a formação docente no país, e a realidade encontrada em algumas Universidades Públicas brasileiras, buscamos compreender como as especificidades para a docência com bebês e crianças bem pequenas se apresentam nos cursos de licenciatura em Pedagogia no Brasil. Visamos também elencar junto as discentes concluintes destes cursos fatores,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

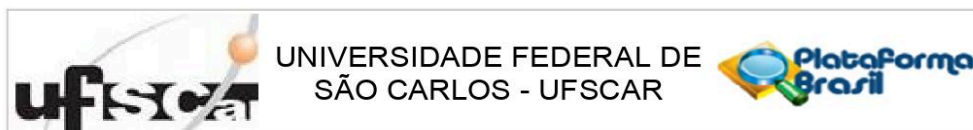
UF: SP

Município: SÃO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.197.155

presentes ou não na sua formação, que possam ser considerados favoráveis para sua constituição enquanto futura professora de crianças de 0 a 3 anos. Esperamos que os questionamentos e resultados apontados pela pesquisa possam contribuir para as discussões acerca das políticas públicas voltadas para a formação docente inicial, com o devido recorte para as especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas. Desta maneira, espera-se reunir dados suficientes para compreender os contextos e as políticas educacionais que permeiam esta formação, bem como algumas necessidades formativas das futuras professoras, possibilitando uma melhor compreensão da formação e profissionalização docente, bem como o seu impacto na valorização do magistério.

HIPÓTESE

Tomando por base os objetivos propostos, a pesquisa parte da hipótese que ao atribuirmos aos atuais cursos de Licenciatura em Pedagogia a responsabilidade pela formação inicial de diversas áreas de atuação profissional (docência na Educação Básica, no Ensino Médio, sendo este na modalidade Normal, e na Educação Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar, além da pesquisa e gestão educacional), em uma carga horária ínfima (3.200 horas), estamos corroborando a disputa de poder dentro do currículo, na qual algumas áreas recebem maior destaque, e consequentemente maior carga horária dedicada a sua aprendizagem que outras. Neste contexto, a Educação Infantil, e especialmente a docência com bebês, aparece de maneira muito tímida nos currículos (quando aparece), o que nos leva a inferir que as atuais formações iniciais, não estão se atentando para a necessidade de formar docentes que compreendam e sintam-se preparadas para lecionar atentando-se para as especificidades que os bebês e as crianças bem pequenas necessitam.

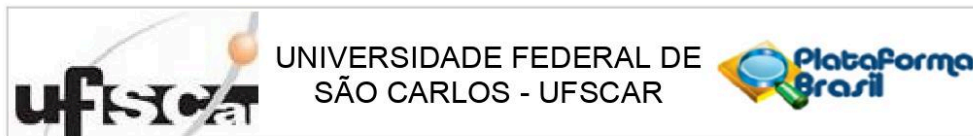
METODOLOGIA

Serão convidados estudantes do último ano da graduação em Pedagogia de 5 instituições de ensino de todo país (UFBA, FEUSP, UFG, UFPA, UFRGS) através de e-mail a ser solicitado às instituições. Os voluntários deverão responder a um questionário de 28 perguntas sobre informações sociodemográficas e sobre a graduação que está realizando.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Não foi detalhado no projeto encaminhado à Plataforma Brasil.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **CEP:** 13.565-905
E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.197.155

Objetivo da Pesquisa:

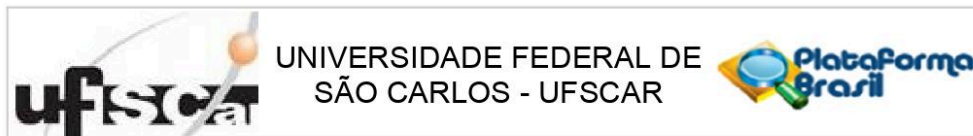
- Investigar os modelos formativos para a docência na Educação Infantil das Universidades Públicas brasileiras, indagando quanto à presença de especificidades para a educação de bebês e crianças bem pequenas (normalmente atendidas pelas creches na Educação Infantil).
- Compreender o cenário político e educacional que influenciaram a proposição das Diretrizes Nacionais que regulamentam a formação docente no país a partir de 2006, com ênfase na educação de bebês e crianças bem pequenas;
- Analisar o texto das Diretrizes Nacionais que regulamentam a formação docente no país, com destaque para a menção sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas;
- Verificar como os atuais cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras abarcam a docência com bebês e crianças bem pequenas em seus currículos;
- Apontar a contribuição cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras, para a futura docência com bebês e crianças bem pequenas;
- Elencar quais as especificidades da formação docente para a docência com bebês e crianças bem pequenas, precisam ser abordadas pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos, a pesquisadora aponta que se considera a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto emocional, evocando sentimentos ou lembranças desagradáveis, ou mesmo levar a um leve cansaço após responder ou estresse causado pela instabilidade no uso da internet. Caso alguma dessas possibilidades ocorra, o participante poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do formulário ou procurar pela pesquisadora responsável.

Quanto aos benefícios, informa que esta pesquisa está diretamente relacionada à temática da formação docente em nosso país, buscando proporcionar maiores informações e discussões sobre a formação específica para a docência com bebês e crianças bem pequenas, e desta maneira, contribuir para a compreensão do atual cenário da formação docente brasileira. Neste contexto, esta pesquisa não oferece benefício direto e imediato ao participante, mas indiretamente, a produção do conhecimento na área da formação docente poderá despertar atenção de autoridades responsáveis pela formulação de políticas públicas educacionais, buscando uma melhoria na qualidade da Educação no país.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.197.155

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto foi preenchida e assinada corretamente. TCLE está de acordo ao preconizado pela Resolução CNS nº 510 de 2016.

Foram anexadas as cartas de anuência por parte dos responsáveis pelas instituições onde será realizada a pesquisa.

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado com as seguintes recomendações:

- De acordo com a LGPD, informações pessoais dos eventuais voluntários da pesquisa (incluindo e-mails) não devem ser disponibilizados pelas instituições. Portanto, a forma de recrutamento deverá ser reavaliada pela pesquisadora.
- Deverá ser fornecido aos voluntários no TCLE a informação de como será garantido o anonimato deles em relação às informações dos questionários.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

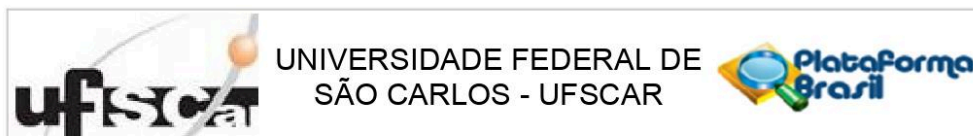
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.197.155

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2051118.pdf	27/06/2023 11:22:19		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Marinaassinado.pdf	27/06/2023 11:21:29	MARINA GIANEZ	Aceito
Outros	Versao_Impressa_Questionario_Virtual_da_Pesquisa.pdf	26/06/2023 09:54:04	MARINA GIANEZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_UFRGS.pdf	26/06/2023 09:49:56	MARINA GIANEZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_UFPA.pdf	26/06/2023 09:49:47	MARINA GIANEZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_UFG.pdf	26/06/2023 09:49:38	MARINA GIANEZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_UFBA.pdf	26/06/2023 09:49:29	MARINA GIANEZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_FEUSP.pdf	26/06/2023 09:49:14	MARINA GIANEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Assinado.pdf	26/06/2023 09:45:31	MARINA GIANEZ	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_Pesquisa.pdf	26/06/2023 09:44:33	MARINA GIANEZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado.pdf	26/06/2023 09:43:56	MARINA GIANEZ	Aceito

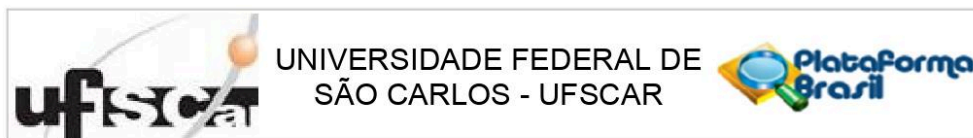
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.197.155

SAO CARLOS, 24 de Julho de 2023



Documento assinado digitalmente
SONIA REGINA ZERBETTO
Data: 14/09/2023 10:08:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP
Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685
CEP: 13.565-905
E-mail: cephumanos@ufscar.br