FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

NIZETE INÁCIO DOS SANTOS

RESUMO

Este trabalho de pesquisa procurou-se compreender a formação do professor para a educação infantil partindo do pressuposto de que o curso de pedagogia atual abrange uma amplitude de habilitações, que permite que o professor atue em diversas modalidades de ensino, como a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e, permite a atuação na gestão escolar. Este estudo realizou-se por meio da pesquisa teórico bibliográfica, a partir da reflexão crítica da autora, articulando as considerações de Durkheim, a respeito da infância e sua historicidade, além dos saberes docentes abordados por Maurice Tardif e Gauthier e reflexões acerca da competência que o professor de educação infantil precisa ter e como tem se construído esse saber no curso de pedagogia, posto por Tizuko Morchida Kishimoto. Conclui-se que os desafios encontrados pelo professor que atua na educação infantil são inúmeros, devido a uma formação ainda deficitária do ponto de vista de conhecimentos próprios da infância e de experiencias práticas.

Palavras-chave: Infância; Professores; Saberes; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

A formação pedagógica oferecida aos professores no curso de pedagogia é insuficiente, a pensar as especificidades das habilitações que lhes são atribuídas, pois, ao sair da graduação é possível atuar desenvolver diversas atividades no contexto escolar, como: gestão; lecionando para o ensino fundamental I, na educação infantil e para jovens e adultos.

Desse modo compreende-se que a formação do professor deve ser ampla e contemplar todas as especificidades para uma educação de qualidade. Mas, cada uma das etapas da vida do ser humano possui características específicas para o seu desenvolvimento, tanto as crianças, com adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Sabe-se que os cursos de pedagogia oferecido nas universidades brasileiras, até o ano de 2016 era composto minimamente por três anos. As universidades, em sua maioria, ofereciam o curso com a duração de três anos e algumas poucas, ofereciam o curso com a duração de quatro anos.

No entanto, mesmo as universidades que ofereciam o curso com um período um pouco maior, não contemplavam um currículo que se aprofundasse no estudo de cada faixa etária, com aprofundamento em metodologias relevantes para as diferentes modalidades de ensino. Pensando nisso, a educação infantil, assim como as demais modalidades, ainda fica defasada em relação à formação de professores. Na grade do curso superior de pedagogia, existem poucas disciplinas que tem um olhar atendo para a educação infantil. Sabe-se que tem a psicologia do desenvolvimento e uma disciplina específica de educação infantil. Mas, ainda é insuficiente para uma prática eficaz do profissional em sala de aula.

Sendo assim, tivemos a intenção com essa pesquisa, de revisitar o tema escolhido: Formação de professores da educação infantil: desafios atuais, a partir de uma perspectiva crítica e analítica, pois pensamos que a formação do professor da primeira infância deveria ser complementada antes mesmo do exercício, tendo em vista a qualidade básica desta modalidade de ensino.

Neste contexto, se percebe uma enorme dificuldade do professor de educação infantil na prática cotidiana com a criança pequena. Ainda se confunde o exercício docente com a maternidade na sala de aula, pois há professores que se referem a criança pequena como filhos, sendo permissivos demais, não estimulando como deveria, não os deixando brincar de acordo com a necessidade da faixa etária e nem como deveria ser a brincadeira: livre, em espaços abertos, com brinquedos diversificados e com materiais não estruturados etc.

Neste sentido, se buscou contextualizar a formação do professor na universidade com as peculiaridades advindas do processo de ensino aprendizagem na educação infantil, em que existem diversas situações peculiares do segmento em que é necessária uma formação adequada, um saber para a infância, entendendo plenamente os aspectos psicológicos, sociais, culturais e históricos para garantir que o sujeito se desenvolva, trazendo o seguinte problema: Qual é a importância de uma formação adequada para os professores de educação infantil?

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é identificar os principais desafios para a formação do professor de educação infantil e as possibilidades. Os objetivos específicos, buscaram nortear a pesquisa, de modo que são os seguintes: investigar os saberes docentes; compreender a infância como uma construção social e como a escola precisa estar preparada para essa criança.

O tema sobre a formação de professores para a infância se justifica à medida

que existe uma lacuna na formação de professores e se faz necessário investigar quais são os saberes docentes essenciais para essa formação acadêmica e o quanto a má formação acaba impactando no desenvolvimento das crianças pequenas.

1 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Em, 1978, Durkheim associou a escola com a infância, de modo que ela fosse um modo eficaz de disciplinar a criança. Pois, segundo ele, a criança pequena não tinha um humor estável e estava sujeita a diversas mudanças de comportamento de acordo com as situações as quais era exposta em seu cotidiano.

Sendo assim, Durkheim (1978) propôs a teoria de que a criança deveria receber a sua educação apoiada em três pilares: político, social e moral. Esses pilares, portanto, requeriam que a criança tivesse uma série de comportamentos doutrinados, que se estendia desde deixar de fazer atividades típicas da faixa etária como repetir situações sem qualquer objetivo claro, apenas para aprender a se comportar em determinado meio, por exemplo.

Nesses pilares que Durkheim propõe, se considera que a criança é um ser passivo, que não deve questionar para que não pareça uma transgressora das normas consideradas corretas. Ela apenas obedece ao que lhe é imposto e faz o que lhe é solicitado com a finalidade de aprender algo ou agradar os mais velhos, compreendendo, portanto, que se obedecer ao que lhe é imposto terá um conhecimento adquirido. Essa obediência e o comportamento passivo, quando não interferidos tendem a ser cultural, seguido por outras gerações.

Esse estereótipo de criança perdurou por muitos anos, até que na Idade moderna, a infância começou a ser notada com as suas peculiaridades, primeiramente pela igreja. Por conta disso, desde meados do século XX a infância passou a ser valorizada na Europa, com a elaboração da Declaração de Genebra em 1924. A Declaração demonstrou uma profunda preocupação com a criança e o adolescente, além de chamar a atenção das nações para uma discussão sobre o assunto, de modo que o direito humano fosse priorizado em todos os sentidos para o desenvolvimento de sociedades justas e igualitárias.

De acordo com Kishimoto (1999), no Brasil, a creche começou a se expandir após o advento da revolução industrial, em que as mães já não tinham mais com quem deixar os filhos pequenos e eram praticamente obrigadas a fazer parte do mercado de trabalho para prover sustento da família. Contudo, o Estado não pode subsidiar os custos da instituição e o terceiro setor começou a se responsabilizar por esse segmento, que por ora, não tinha qualquer comprometimento educacional e apenas provinha o cuidado das crianças de maneira muito precária. Além disso, não havia a exigência de uma formação para a atuação nesse campo, então, os profissionais que trabalhavam com as crianças pequenas não tinham o pré-requisito de qualquer formação em nível superior.

Aos poucos, o Estado brasileiro começou a reconhecer a importância de uma instituição para infância para além dos cuidados. Isso aconteceu por causa da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente em 1959, que impulsionou discussões no âmbito legal e foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a criança e o adolescente têm direito a educação, independentemente de sua condição socioeconômica e que a família, a sociedade e o Estado devem zelar por esse direito.

A educação infantil do século XXI atende a muito mais crianças do que nas últimas duas décadas do século passado. No início do ano 2000, havia uma base de 20 a 30% das crianças do país, entre quatro e seis anos que frequentavam algum tipo de instituição e no ano de 2018, os dados revelam que há por volta de 70 a 80% de frequência das crianças em escolas no Brasil. As frequências das crianças nas instituições de educação infantil mostram que há uma valorização por parte da sociedade acerca da instituição de ensino, de modo que a família valoriza a instituição como um bom lugar onde os seus filhos podem estar e que elas podem partilhar.

De acordo com o Plano Nacional de Educação de 2001, Lei n. 10.172/2001, estabeleceu que em até 2011, a educação infantil atendesse pelo menos 50% da população de 0 a três anos e 80% da população entre 4 e 5 anos. Contudo, se sabe que essas metas ainda continuam sendo um desafio para os municípios, visto as dificuldades econômicas estatal.

Um marco importante para tanto, foi o estatuto da Criança e do adolescente e antes dele, a própria Constituição federal que pela primeira vez na história do Brasil reconheceu a criança como um sujeito de direitos e a partir de então, ela passou a ter um lugar social. Assim, a partir de políticas públicas, tiveram algumas ações que foram importantes na constituição e na garantia de instituições mais democráticas. Então, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, para subsidiar a prática educacional, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil, em 2010, ou seja, um Conselho Nacional que passou a legislar sobre a educação infantil, de modo que ela

não é mais uma caridade às famílias economicamente desfavorecidas.

Corroborando com a disposição acerca da educação infantil retratada na LDB, a DCNEI (1996), resgata a importância de uma educação de qualidade na formação do sujeito, retomando o valor e o espaço que a educação infantil vem tomando como parte da educação básica e apresentando o conceito da educação infantil. A base da educação infantil está organizada em torno de sete direitos de aprendizagem das crianças, que são o direito à: conviver, participar, brincar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Todos esses direitos de aprendizagem previstos nas diretrizes devem andar juntos na educação infantil, contudo, se sabe que nem sempre foi assim. Antes de reconhecer a criança como um sujeito de direitos, a instituição para a infância, as creches, tinham um caráter assistencialista em que se provia apenas o cuidado com o corpo e não se considerava o desenvolvimento intelectual e a capacidade da criação de culturas infantis.

Deste modo, a Resolução n. 5/2009, vem problematizando o modelo de educação que está posto, bem como, vem questionando e orientando a formação de professores que atuam com crianças pequenas, compreendendo que elas demandam um olhar diferenciado dos professores e dos funcionários que trabalham na instituição. A DCNEI (2010, p. 11), portanto, tem como objetivo "estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil".

Em 2013, com o novo documento que visa nortear toda a educação básica, o MEC lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que vem de encontro com as Diretrizes para a educação infantil, fortalecendo e reforçando algumas concepções e complementando em outros aspectos.

Deste modo, o documento apresenta prioridade no atendimento à educação infantil, ressaltando:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 82).

De acordo com as Diretrizes, o cuidar e o educar são duas tarefas indissociáveis na educação infantil, uma vez que se compreende que a criança é sujeita integral em que tanto o cuidar como o educar se complementam. Deste modo:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem [...] a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2009, p. 19).

Sendo assim, é urgente um olhar para a formação dos profissionais que atuam com as crianças pequenas, pois se faz necessário rever a formação, tanto dos profissionais que estão em exercício como os que estão se formando, de modo que, as velhas concepções a respeito da infância sejam esquecidas e que se adotem novas práticas institucionais. Ainda existem inúmeras escolas de educação infantil que se utilizam das velhas práticas, só o cuidar, e não asseguram o direito da criança do seu desenvolvimento pleno, compreendendo a sua formação integral.

Por outro lado, enquanto existe uma dificuldade acentuada em se adotar novas perspectivas para a educação infantil no sentido de educar, existem professores que se sentem desvalorizados pelo fato de também ter que prover os cuidados com a criança pequena. Muitos acham que deveria haver um outro profissional para ficar responsáveis por trocar as crianças pequenas, bem como, dar banho, levá-los ao banheiro, trocar a roupa etc. (KRAMER, 2005).

Além dessa situação conflitante que professores tem enfrentado em relação a sua prática na educação infantil, ainda se tem o fato preponderante que estabelece que a educação para a infância não deve antecipar qualquer etapa do ensino fundamental. Portanto, de acordo com as DNCEI (2010),

[...] têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 07).

Deste modo, é importante que haja uma constante busca acerca do esclarecimento do papel docente na educação infantil para que não se perca os objetivos essenciais dessa modalidade de ensino. Uma vez que, a educação infantil deve ser tratada como uma fase de aprendizagem, em que

devem ser respeitadas as peculiaridades infantis, de modo que as crianças possam desenvolver as habilidades e competências de acordo cm cada fase vida.

2 A COMPREENSÃO DOS SABERES DOCENTES

Comumente, os alunos tendem a sair do curso de pedagogia muito angustiados, com muitas dúvidas sobre como ter uma atuação docente com sucesso na sala de aula. Eles se sentem minimamente preparados para enfrentar uma situação conflitante em sala de aula.

Segundo Bernadete Gatti e Elba Siqueira Barreto (2009), evidenciou-se que a falta de comunicação entre teoria e prática, foi um dos principais problemas apontados pelo estudo. Esse estudo, por sua vez, teve como foco a análise da grade curricular de diversos cursos de licenciatura pelo Brasil. Segundo os dados coletados, as ementas dos cursos que eram enviados ao Ministério da Educação, não eram claras em relação aos conteúdos abordados pelo curso.

No Brasil, as primeiras pesquisas que debruçaram na formação docente, datam dos anos 90, período em que foram influenciadas pelas pesquisas norte americanas, as que consideravam o professor como figura importante do processo ensino aprendizagem com enfoque na prática pedagógica complexa e a formação profissional subjetiva que vai se construindo no decorrer da própria atuação docente.

Segundo Tardif (2002, p. 36), o saber docente pode ser definido como "Um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes coerentes da prática profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Da mesma forma, que o professor aponta que existem os saberes profissionais, que são provenientes da formação do professor no curso de educação superior.

Assim, pode se dizer que o saber do professor, acaba se tornando subjetivo, pois existe o saber adquirido na universidade e um saber que é concebido pela sua experiência, pelo seu dia a dia. Desta forma, com o passar do tempo na profissão, os saberes vão se delineando e o profissional vai criando uma característica própria, com mais facilidade ou não para lidar com algum tipo de situação de conflito ou para ensinar.

Tardif (2002), contudo, chama a atenção para os saberes experienciais, de modo que ele é o único saber que o professor pode controlar, já que os demais possuem produção independentemente da sua prática. Esse controle que os professores não possuem em relação aos saberes experienciais, acontece porque a cada dia de exercício docente ele precisa de novas estratégias diante de novas situações que surgem, desde os conflitos sociais como uma habilidade que ele precisa desenvolver para lidar com algum tipo de questão, seja ela de aprendizagem ou outro tipo de situação em confronto com as condições da profissão.

A segunda observação de Tardif (2002), os saberes experienciais ocorrem em um processo de aprendizagem rápida, que segundo o autor, são aqueles acumulados nos cinco primeiros anos de vida profissional, discriminados como experiência fundamental. Esse saber advém da prática profissional, em que o professor, no fazer do dia a dia, nas necessidades de inventar e reinventar estratégias de ensino, de avaliar e reavaliar a sua aula, acaba caracterizando uma forma própria de ensinar.

A terceira observação de Tardif (2002) em relação aos saberes experienciais, decorre do objeto-condição, que é basicamente como o professor administra a sua sala de aula, levando em consideração como é a sua relação com o conhecimento e a sua relação com os alunos. O autor afirma, portanto, que o conhecimento prático da turma e das aprendizagens, é mais importante do que os conhecimentos que são necessários em relação a hierarquias, como a Secretaria de Educação ou a relação com outros especialistas.

Para Gauthier (2006), o professor tem um profundo conhecimento sobre a cultura que se institucionaliza na escola e de como ela acontece. Ele é o profissional que sabe o peso que a comunidade representa ou não, sabe as consequências positivas e negativas do entorno, sabe o quanto a família de uma comunidade escolar contribui ou não para o desenvolvimento dos alunos etc.

Além do saber docente apresentado, principalmente, por Tardif (2002), é preciso considerar que ao se tratar da educação infantil, o saber docente precisa de uma formação mais direcionada, com um foco pontual, tendo em vista que a criança possui especificidades próprias da idade e o professor que atua com os pequenos, seja os de 0 a 3 anos ou os de 4 a 5 anos, precisam ter um conhecimento acadêmico garantido, que é essencial para a atuação com os pequenos.

3 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com uma pesquisa realizada em diversos cursos de pedagogia, por Tuzuko Morchida Kishimoto, renomada especialista da infância, professora da Universidade São Paulo e pesquisadora, evidenciou-se algumas lacunas nos cursos de formação de professores. Essas lacunas são provenientes de variados fatores, sendo que os principais estão relacionados a uma falta de aprofundamento em assuntos que dizem respeito a infância e ao adulto, não são

discutidas as teorias da docência (os saberes docentes) e não há aprofundamento em pesquisas-ação.

Segundo Gatti e Barreto (2009), os cursos de pedagogia, em geral, não foram formatados para formar professores, mas foram feitos como um bacharelado para formar educadores, planejadores da educação e pesquisadores. Com o passar do tempo, algumas disciplinas foram sendo agregadas ao curso, como didática e prática de ensino, mas não com a intenção de formar profissionais com conhecimentos específicos em educação infantil ou em alfabetização, mas para dar aula em escolas de curso normal.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), quando o professor não tem uma formação adequada para lecionar nas diferentes modalidades de ensino, seja qual for, ele demora a adquirir competências, e geralmente, essas competências quando não adquiridas no curso de ensino superior são adquiridas na própria sala de aula com os alunos, através de tentativa e erro. Ou seja, os alunos acabam se tornando espécie de cobaias por conta de uma formação insuficiente.

Gatti e Barreto (2009) ainda afirma que a maioria dos professores de educação básica adquirem o repertório de ensino para a atuação docente no curso normal em nível médio. Contudo, esses repertórios de ensino, onde se aprende uma prática e outra, são superficiais e na prática, o professor acaba se confundindo e misturando as metodologias de ensino.

Desta forma, compreende-se que se faz importante que o professor aprenda sobre metodologias no curso de formação em nível superior e que os fundamentos filosóficos e sociológicos estejam previstos nas próprias metodologias de ensino, que tem os seus fundamentos sociológicos, antropológicos, psicológicos e filosóficos. Assim, entende-se que o método está baseado em uma abordagem de conhecimentos científicos e que ele possui um fundamento lógico, que se transforma em prática.

Campos (1999), também considera inapropriada a proposta de formação para atuação em áreas como educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para a autora, as instituições de cursos superiores de formação de professores, deveria ter um currículo flexível em que fosse possível montar a grade curricular de acordo com a faixa etária que se pretende atuar. Outra proposta, seria uma organização no recrutamento de professores pela rede de ensino, em que fosse possível admitir o professor que tivesse habilitação específica para determinada modalidade. Para os professores que já atuam na educação, a autora propõe uma formação efetiva em serviço.

A formação efetiva em serviço, de acordo com Campos (1999), precisa ser estimulante, de modo que haja uma recompensa na carreira, seja uma progressão que promova recompensa em prêmios e bonificações, seja recompensa que dê algum tipo de prestígio para o profissional que busca um melhor desempenho na sua função através da formação.

Segundo Dahlberg; Moss; Pencce (1999) apud Kishimoto (2005), ao integrar uma formação para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, acaba-se multiplicando alguns fundamentos e ensinando antigas práticas, de modo que se forma professores reprodutores, não reflexivos. Além disso, há um descuido em relação a formação para a educação infantil e os professores acabam antecipando a escolaridade e não se importando com a integração do brincar e do educar, ações essas que devem caminhar juntas, considerando a criança um sujeito integral.

Para Cardona (2006), a formação inicial dos professores acaba ficando muito centrada nos pilares da educação, como: a filosofia, a história, a sociologia. Assim, ela explora muito pouco o chão da sala de aula da escola ou da creche. Para a autora, há uma consciência crescente de que isso precisa mudar e que é necessário trazer a realidade das creches e escolas para as universidades. Um grande problema que é decorrente nas escolas e creches com os professores em formação continuada, é que não há uma reflexão sobre as novas práticas, então, acaba se vivenciando mais do mesmo e o professor acaba não tendo uma formação de fato.

Desta forma, por muito tempo, a educação infantil foi descaracterizada, pois foi entendida socialmente como um lugar em que a criança teria que ficar até os pais voltarem do trabalho. Por isso, os profissionais que atuavam nessa modalidade não se viam como professores e sequer, sabiam da importância de desenvolvimento e habilidades nessa fase tão peculiar e importante do desenvolvimento humano.

De acordo com Kishimoto (2005), com base em algumas análises de ementas de cursos superiores de pedagogia, foi possível contatar que apenas 60 a 70% da carga horária dos cursos é destinada a formação pedagógica e dessa, apenas 10 a 16% é destinada a formação do professor para a atuação em educação infantil.

Essa formação específica para a educação infantil, de acordo com Kishimoto (2005), é de extrema relevância, pois, ele deve estudar a criança e a sua forma de interação com as outras crianças e com os adultos, de estudar também a forma como as crianças pequenas entendem o mundo e aprendem, se desvinculando da prática em que se deve fragmentar o conhecimento como tem acontecido com o ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão da formação inicial dos professores inevitavelmente reflete por toda a carreira docente, por anos a fio, por diversas turmas e pela formação de milhares de crianças. Por isso, a nossa insistência em compreender como acontece a formação docente nos cursos de graduação e como essa formação inicial e a continuada se estende para a prática cotidiana.

Sendo assim, pensar na formação docente para a infância, requer algumas especificidades, que de acordo com os autores abordados no decorrer desse trabalho, tem acontecido lentamente no Brasil, já que o curso de formação de professores ainda tem um lugar muito pequeno reservado as disciplinas especificas para a educação infantil.

Além de que, a educação infantil só foi reconhecida como espaço de aprendizagem em meados da LDB de 1996 e aos poucos, esse direito vem sendo reforçado, ganhando característica de acordo com as leis que reforçam esse entendimento como os RCNEI, as DCNEIS e a BNCC.

Por conta do pouco tempo em que começou a haver uma preocupação com a formação docente para a educação infantil, ainda há um longo caminho pela frente em relação a essa questão. É necessário e urgente que haja uma reformulação nos cursos superiores de pedagogia e que se compreenda que as educações infantis, bem como o ensino fundamental, precisam de espaço próprio e específico para essas modalidades de ensino.

Portanto, se evidenciou que a formação de professores no curso de graduação possui alguns pontos relevantes que merecem atenção e temos a convicção de que esse é um tema que merece mais aprofundamento e pesquisa, pois muito tem a se discutir em relação às práticas para a infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172. pdf Acesso em 20 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. Educação e Sociedade, cedes, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CARDONA, Maria João. Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional. Chamusca: Ed. Cosmos, 2006.

DURKHEIM. Émile. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. Pro-PosiÁıes, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005.

_____. Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação. Org: 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, Sonia. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.