

# PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS SOBRE OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Walquíria de Souza Euzebio\**

*Iza Rodrigues da Luz\*\**

**RESUMO:** Este artigo<sup>1</sup> trata da docência e de seus desafios a partir da escuta de seis professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, de Belo Horizonte, proporcionada por uma pesquisa<sup>2</sup>, realizada em 2017. Os resultados indicam que as professoras têm clareza da importância do trabalho de cuidado e educação das crianças, assim como percebem a sua desvalorização social. Como desafios indicaram questões relacionadas aos comportamentos das crianças e às relações com as famílias. Ressalta-se a necessidade de políticas que assegurem melhores condições de trabalho a essas profissionais e que incluam momentos remunerados de formação continuada que possam contribuir para aprimorar o trabalho que realizam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professoras; Educação Infantil; Docência.

## PERSPECTIVES OF TEACHERS ON THE CHALLENGES OF TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**ABSTRACT:** This article deals with teaching and its challenges from the perspective of six teachers at a Municipal Preschool in Belo Horizonte, as revealed by a research conducted in 2017. The results indicate that the teachers recognize the importance of caring for and educating children, but also perceive its social devaluation. Among the challenges they identified are issues related to children's behavior and their relationships with families. It emphasizes the need for policies that ensure better working conditions for these professionals and include paid opportunities for ongoing training that can enhance the quality of their work.

**KEY-WORDS:** Teachers; Early Childhood Education; Teaching.

### Introdução

---

\* Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professora do Ensino Fundamental; [walquiriadesouza@gmail.com](mailto:walquiriadesouza@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4421-8071>

\*\* Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e do Programa de Pós-graduação em Educação desta mesma universidade; [izarodriguesluz@gmail.com](mailto:izarodriguesluz@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4772-1329>

<sup>1</sup> As discussões presentes neste artigo são oriundas da dissertação de mestrado: Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de Educação Infantil. (EUZÉBIO, 2018).

<sup>2</sup> Esta pesquisa foi aprovada no comitê de ética sob o CAAE: 64158817.6.0000.5149 conforme Parecer: 2.004.423 e atendeu os cuidados éticos em seu desenvolvimento e na divulgação dos dados, com autorizações da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, da EMEI e das professoras envolvidas. Todas as entrevistadas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e seus nomes, bem como da EMEI, não foram divulgados, como forma de manter o anonimato. Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG pelo financiamento do projeto que inclui a pesquisa que originou o artigo.

O compartilhamento do cuidado e da educação de bebês e crianças pequenas entre as famílias e as instituições de Educação Infantil ainda é algo recente em nossa sociedade. O direito à educação desde o nascimento foi reconhecido legalmente pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1996); e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Entretanto, a garantia deste direito ainda é um desafio, conforme evidenciam Araújo et al. (2022) ao estudarem as matrículas na Educação Infantil em Tempo Integral no período de 2007 a 2017. Ainda que as autoras constatem um crescimento no número de matrículas no período estudado, vê-se tanto uma distribuição diferenciada conforme as regiões e estados, bem como entre as faixas etárias das crianças, sendo que o acesso à creche, pelos bebês e crianças de até 3 anos, no ano de 2017, contemplava somente 37,32 % do total desta população conforme dados do IBGE. Na faixa etária dos 4 e 5 anos, estavam fora das instituições 16,08%, destaca-se que para esse grupo a frequência às escolas já era obrigatória.

A conquista do direito à educação para os bebês e crianças pequenas é fruto da luta histórica de movimentos sociais e especialmente dos movimentos de mulheres (SILVA, 2016). E a sua efetivação continua dependendo da manutenção desta luta visto que as desigualdades sociais e a pobreza em nosso país são imensas e afetam de modo especial as crianças e adolescentes, impedindo o acesso deste grupo a vários direitos incluindo o da educação. (UNICEF, 2008).

Essas reflexões nos auxiliam a compreender a necessidade de lutar pela visibilidade de bebês e crianças nas políticas públicas, como apontado por Rosemberg (2013), e a defender que sejam reconhecidas e valorizadas aquelas que trabalham com esse grupo, as professoras da Educação Infantil, que exercem um papel fundamental na constituição destes sujeitos. Como boa parte destas profissionais não passaram pela experiência da Educação Infantil e sua formação inicial pode não ter contemplado a atuação nesta etapa, também elas estão buscando compreender melhor a própria atuação e quais são as especificidades da docência na Educação Infantil. Construindo, com seu trabalho cotidiano, referências de novas práticas sociais de compartilhamento do cuidado e educação dos bebês e crianças com suas famílias e demais esferas da sociedade, lidam com a complexidade e a contradição deste ofício e podem, ao compartilhar conosco suas experiências, auxiliar na consolidação do direito à Educação desde o nascimento.

Partindo deste princípio, neste artigo refletiremos sobre os desafios da docência na Educação Infantil a partir da visão das professoras. No diálogo com suas angústias e dúvidas buscamos vislumbrar possibilidades de fortalecimento do reconhecimento e relevância do trabalho que realizam. Para isso, apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve como objetivo geral compreender as ações das professoras diante das manifestações de agressividade das crianças na Educação Infantil. A pesquisa contou com a participação de três professoras de crianças com quatro e cinco anos de idade, das duas coordenadoras pedagógicas e da vice-diretora de uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI de Belo Horizonte/MG e foi realizada no ano de 2017. Realizou-se análise

de documentos, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados, utilizou-se tanto a Análise de Conteúdo (BRAUN e CLARKE, 2006) como a triangulação de dados conforme descrita por Minayo (2012). No texto expomos as informações e análises que se relacionam a docência na Educação Infantil, enfatizando a visão das professoras sobre os desafios deste trabalho.

### **A formação profissional para a docência na Educação Infantil na legislação e literatura da área**

A LDB, ao tratar da formação inicial das(os) profissionais de Educação Infantil, estabelece que os seguintes sistemas responsáveis devem promover a valorização desses profissionais:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Para as (os) profissionais que já atuam na Educação Infantil, mas que ainda não possuem o curso de Pedagogia, recomenda-se que sejam incentivados e auxiliados para progredirem na carreira e melhor se qualificarem para o exercício da docência. Como complementação às leis acima citadas, menciona-se o texto completo, que trata especificamente sobre a qualificação desses profissionais:

Quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil:

11. Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são professoras e professores de Educação Infantil.

11.1 A habilitação exigida para atuar na Educação Infantil é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível Médio.

11.2 Professores sem a formação mínima exigida por lei que exercem funções de professora ou professor de Educação Infantil, quer sejam titulares ou auxiliares, obterão a formação exigida com o apoio da instituição onde trabalham. Caso atuem na rede pública, contarão também com o apoio dos sistemas de ensino.

11.3 Professoras e professores de Educação Infantil das instituições públicas são selecionados(as) por meio de concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 38).

Amparados por essas leis, estudiosos da área defendem a formação em nível superior para os profissionais que atuam na Educação Infantil. Borges (2011), por exemplo, defende que desconsiderar a necessidade de formação do professor para atuar no contexto das creches é um retrocesso, visto que se reconhece que a formação inicial, através de um curso de formação superior é fundamental para preparação do profissional que atuará com crianças pequenas, começando pela definição do papel das professoras/pedagogas.

Nesse sentido, Rocha (2001) defende que os cursos de Pedagogia são responsáveis por preparar as profissionais para atuarem frente às demandas das crianças.

Para isso é preciso que tenham conhecimentos pedagógicos específicos, assim como conhecimentos sobre o universo psicológico da criança além de, a partir de leituras e estudos da área, afinarem o olhar para a realização de uma análise crítica do próprio trabalho. O objeto do campo da Pedagogia define-se, pois, como o ato pedagógico em determinada situação. No caso da educação infantil, este objeto define-se pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação da criança, de forma isolada. Por exemplo: os processos gerais de desenvolvimento da criança interessam à Psicologia; já a educação da criança na creche como um contexto de desenvolvimento, é de interesse particular da Pedagogia que, a partir do conhecimento psicológico, observa, descreve, analisa e critica a intervenção pedagógica (ROCHA, 2001, p. 29).

Assim, Rocha (2011) defende que a “Pedagogia pode afirmar-se pelo estudo da experiência educativa, recolocando-se como Ciência da Educação (...). Cabe à Pedagogia articular o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo” (ROCHA, 2011, p. 28). Completa o pensamento, reconhecendo a inconclusa busca pelos saberes necessários à prática docente e conclui que “cabe à Pedagogia o estudo das relações educativas, seus mecanismos de ação e estruturas subjacentes, inevitavelmente inconclusas e dotadas de um elemento utópico” (ROCHA, 2011, p. 28). Portanto, para formar boas professoras e bons professores, a literatura da área defende que é preciso ensiná-las(los) a buscar o conhecimento necessário e complementar à sua formação. Percebe-se, nesse contexto, que há fortes indícios de que é preciso formar profissionais habilitados para desenvolverem um bom trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas e, ainda assim, as mesmas pesquisas apontam que os cursos de formação superior não conseguem garantir que as(os) alunas(os) terminem a graduação identificando claramente qual o papel da pedagoga/professora no ambiente escolar. Defendem-se com veemência a oferta de cursos de formação continuada e oportunidades de espaços e tempos para reflexões sobre a própria prática como parte da carga horária remunerada.

Para Tardif (2008), entender o trabalho docente é fundamental para se compreenderem as transformações atuais, especialmente no que se refere à sociedade do trabalho. É preciso caracterizar esse trabalho, sem, no entanto, aplicar “visões normativas e moralizantes da docência, que se interessa antes de tudo pelo que os professores deviam ou não fazer, deixando de lado o que eles realmente são e fazem” (TARDIF, 2008, p.36). A observação, compreensão e a valorização dos saberes e das ações dos sujeitos que, voluntariamente, participam das pesquisas voltadas para o campo da educação são indispensáveis para a realização de uma pesquisa interessada em contribuir para o avanço das discussões voltadas às docentes. Nunes (2001) realizou um levantamento de estudos sobre alguns desses “saberes docentes” e observa que foi a partir de 1990 que se iniciou uma busca

por compreender as/os professoras/professores, seus saberes e suas práticas.

Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Percebe-se, então, uma "virada" nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. (NUNES, 2001, p. 29)

Pode-se afirmar que a docência como trabalho organizado e sistematizado – com relações entre trabalhadoras(es) e seu “objeto de trabalho” – ainda é algo novo. Até pouco tempo atrás (se é que já se superou essa visão!) as professoras eram vistas como voluntárias, pessoas dotadas de alguns saberes natos. Portanto, bastava ser mulher e gostar de crianças e/ou ter paciência para ensinar. Nesse sentido, é de fundamental importância apresentar as especificidades do trabalho docente, pois “somente o contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas da docência” (TARDIF, 2008, p.33).

Ao se definir – por mais delimitada que seja essa ação – quais são as especificidades do trabalho docente, contribui-se para a valorização da profissão, de forma a mostrar que esse trabalho não se resume ao “gostar de crianças” ou ao “dar aulas”, mas exige todo um labor profissional, que antecede a entrada dessas profissionais em “sala de aula” e que extrapolam os horários na escola.

Uma Educação Infantil de qualidade se constitui um grande desafio para as professoras e demais responsáveis da área, especialmente porque entende-se que nessa etapa os conteúdos são elaborados a partir da demanda e necessidade das crianças. Portanto, o formato de aulas tradicionais, presentes no Ensino Fundamental e Médio, não se adequam a essa etapa (SILVA, LUZ, GOULART, 2016). Essa proposta de educação para as crianças pequenas pode se estender e inspirar as(os) demais profissionais que trabalham nas etapas posteriores, mas o oposto configura-se como um retrocesso nas conquistas e saberes que já se estabeleceram. Como afirma Tardif (2008) “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Essa impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (TARDIF, 2008, p.31). Merecem ser, portanto, impregnadas de sentidos todas as atividades propostas pelas professoras num esforço diário por superar um modelo de ação que não considere o interesse e necessidade das crianças.

Nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte, onde a pesquisa foi realizada, (BELO HORIZONTE, 2014), encontram-se alguns saberes e fazeres necessários para o desenvolvimento da identidade profissional das professoras da Educação infantil.

- Reconhecer-se e fazer-se reconhecido como profissional de educação;
- Conhecer as diferentes concepções e teorias que permeiam as práticas pedagógicas existentes;
- Conhecer as características gerais de desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos na faixa etária de zero a cinco anos; (BELO HORIZONTE, 2014, p. 109 e 110).

Dentre as ações das(os) docentes, para além do ensino, destacam-se ainda, a observação, compreensão, interpretação, negociação, controle, supervisão, disposição, flexibilidade, envolvimento, análise, criatividade intelectual. É preciso, ainda, instruir, servir, ajudar, entreter, se relacionar com os pais, preparar aulas, corrigir, avaliar etc. No contexto da Educação Infantil, tem-se o cuidado como ação fundamental e indissociável do trabalho de ensino, “portanto, ser docente na Educação Infantil significa possibilitar às crianças uma experiência por inteiro, para além da segmentação do conhecimento por disciplinas” (SILVA, 2013, p. 31) como pode ser notado nas outras etapas de ensino.

Nesse contexto, limpar, dar banho, trocar roupa, alimentar, ninar, consolar, abaixar, levantar, deitar, carregar, confortar, esperar, brincar, cantar, dramatizar, planejar, montar, desmontar, contar, enfim, e, especialmente, se ater à singularidade de cada criança, como um ser individual, com necessidades específicas que precisam ser observadas, atendidas e respeitadas, faz parte da rotina diária das professoras na Educação Infantil. Para SILVA (2009) “isso significa conceber o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças como um processo único, marcado por diferentes dimensões que acontecem no interior das relações entre adultos e crianças e as crianças entre as crianças”. (SILVA, 2009, p.51). Assim como Silva (2009), Dumont-Pena (2015), quando discute o trabalho das professoras da creche, afirma que:

Embora na legislação do campo estejam definidas as competências de cuidar e educar, as definições sobre as ações que derivam dessas competências ainda são muito vagas. Ainda que não se possam escolarizar ou formalizar muitas dessas competências, no campo, a não problematização da questão deixa intocadas as sobrecargas de tarefas, a desvalorização dos saberes tradicionais, domésticos e a crença na função maternal (DUMONT-PENA, 2015, p. 53)

Essa apresentação parece de extrema relevância no que se refere ao reconhecimento e à valorização do trabalho docente, pois, como também aponta Charlot (2013), o professor vive na contemporaneidade o trabalho da contradição “por um lado, o herói da Pedagogia. Por outro, a vítima, mal paga e sempre criticada”, que sente os prazeres e angústias da docência (CHARLOT, 2013, p. 103).

Para lidar com essa contradição e realizar o trabalho que lhes é esperado, Silva (2009) vê a continuidade dos estudos como uma necessidade para alcançarem-se os objetivos propostos para a educação de crianças, visto que cuidar de crianças e educá-las em ambiente institucional envolve ações que precisam ser fundamentadas.

O reconhecimento da complexidade das ações voltadas para acompanhar e favorecer o desenvolvimento integral da criança em espaços coletivos levou ao reconhecimento de que são necessários saberes, competências e habilidades. Tudo isso precisa ser desenvolvido pelos professores por meio da escolaridade elevada e de um processo longo de formação profissional. (SILVA, 2009, p. 52).

Para a autora, só com um processo continuado de formação é possível oferecer às crianças que frequentam a Educação Infantil um ambiente propício para ajudá-las no desenvolvimento de suas capacidades e sua participação na cultura. Afirma ainda a necessidade de que “reconhecer e respeitar as diferenças e encontrar soluções compartilhadas com as famílias é parte das atribuições dos professores e das professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas” (SILVA, 2009, p. 53).

Tendo como fontes essas reflexões passamos a analisar o que as professoras da pesquisa nos disseram sobre a docência na Educação Infantil.

### **A docência na Educação Infantil pelo olhar das professoras**

Como dito, para realização das entrevistas, contou-se com a participação das três professoras das turmas de 4 e 5 anos da EMEI, Maria, Marta e Tarsila, das duas coordenadoras, Dandara e Anita, e da Vice-diretora, Elza.

Dentre as 6 profissionais entrevistadas, 4 possuem formação na área da Pedagogia, uma possui formação em Magistério e uma é formada em História, com pós graduação em Educação Infantil. Três entrevistadas possuem pós-graduação na área da Educação Infantil. A maioria das entrevistadas concluíram o processo de formação inicial nos 10 anos anteriores ao ano de realização da pesquisa. Apenas Marta e Elza se formaram na década de 90. Esses dados confirmam pesquisas anteriores (PINTO, 2009; CAMILO, 2015) que identificam que a maioria das professoras que trabalham na Educação Infantil em Belo Horizonte têm graduação em Pedagogia e pós-graduação na área da educação. Esse fato reforça a legitimidade da luta pela carreira unificada entre as professoras da Educação Infantil e as professoras do Ensino Fundamental.

Todas as entrevistadas trabalhavam em dois turnos, na mesma instituição ou em instituições diferentes. Esse dado também reforça informações de pesquisas anteriores (VIEIRA e SOUZA, 2010; PINTO 2009) que evidenciam a necessidade de as professoras da Educação Infantil trabalharem em dois turnos para poderem ter uma remuneração que atenda às suas necessidades financeiras o que, conseqüentemente pode desmotivá-las a continuarem na Educação Infantil.

No intuito de se conhecer um pouco melhor as professoras que participaram da pesquisa, foi realizada uma sequência de perguntas que ajudou a compreender a concepção que cada uma delas tinha a respeito de sua trajetória na educação e na Educação Infantil, bem como sua análise sobre os aspectos institucionais que estavam diretamente relacionados aos fazeres docentes e, finalmente, a concepção que

tinham sobre a própria prática docente e a relação que estabeleciam com as crianças. Ao serem instigadas a refletir sobre a trajetória na educação, duas das entrevistadas afirmaram terem optado e lutado para se tornarem professoras e todas as entrevistadas abordaram em suas falas a forma como a profissão é desvalorizada social e financeiramente. As participantes definiram como papel da professora de Educação Infantil a função de educar, cuidar, promover valores, ensinar e mediar o conhecimento. Já para as funções de coordenadoras, auxiliar de coordenação e vice direção consideraram que é um trabalho de “faz-tudo”, “quebra-galho” com a responsabilidade de “apagar incêndios”. Quanto à fala das coordenadoras, percebeu-se, no cotidiano da instituição, que elas estavam sempre atendendo às demandas que iam surgindo ao longo do dia, sem tempo para planejamento ou ações que lhes permitissem orientar e acompanhar as professoras e, talvez, por essa razão definiram daquela forma as funções dos cargos de coordenação. Percebeu-se, através das entrevistas, que as coordenadoras e vice-diretoras se sentiam sobrecarregadas com tantas demandas e que gostariam de ter disponibilidade de tempo para auxiliarem as professoras, dando a elas o suporte que necessitam. Nesse sentido evidenciamos:

(...)o quanto é relevante que as professoras da Educação Infantil tenham assegurados no ambiente das instituições espaços para serem ouvidas e poderem compartilhar suas percepções, alegrias, dúvidas e frustrações (...) Voltando o olhar para as relações, compreendemos que as professoras terão maiores possibilidades de serem atenciosas e cuidadosas com as crianças se também puderem ter asseguradas condições concretas de cuidado e atenção no cotidiano das instituições educativas (SILVA e LUZ, 2016, p. 83).

Durante as entrevistas e em conversas informais, tanto com as professoras quanto com uma das coordenadoras, constatamos que elas consideram necessário terem orientações para realizarem seu trabalho. Especificamente nesse contexto observado, percebeu-se que, da mesma forma que as professoras sentem falta de uma “direção”, as coordenadoras e vice-diretora demonstram dificuldade em orientar as professoras, especialmente em temas delicados, como o comportamento das docentes com as crianças, por temerem alguma animosidade.

Tarsila: As pessoas só querem saber de falar mal, não temos ajuda de ninguém. A professora que trabalha nessa sala aqui na parte da manhã, ela é uma boa professora, ano passado ela era ótima, mas esse ano está passando por vários problemas, mas ninguém quer saber, as pessoas só querem falar mal.

Pesquisadora: Você acha que se houvesse um acompanhamento maior, ou se ela/você se sentisse valorizada poderia surtir algum efeito, alguma mudança positiva?

Tarsila: Acho que sim, tinha que ter um acompanhamento individual, chamar pra conversar toda semana, professora por professora. Realizar o processo de escuta. Perguntar o que está acontecendo, sugerir outras maneiras de agir e realizar a prática pedagógica. A coordenação não ajuda (Trecho do diário de campo, 14/07/2017).

Nessa conversa informal com a professora Tarsila, identifica-se que, para ela, é importante sentir que seu trabalho é valorizado, que suas ações com as crianças estão sendo acompanhadas pela coordenação pedagógica, bem como a necessidade de um acompanhamento e suporte à sua prática docente. Quanto às concepções das entrevistadas sobre a relação que estabeleciam com as crianças, todas elas enfatizaram que são “carinhosas e firmes com as crianças” e que percebem que a afetividade é



fundamental para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, assim como a firmeza. Todas elas dizem ser necessário ser firmes e carinhosas para que não percam o “controle da turma”. Disseram compreender que parte da função das professoras na Educação Infantil é cuidar e educar, no entanto, nas entrevistas, há evidência de recusa em executar papéis que não sejam percebidos por elas como “pedagógicos”. Nota-se que se faz necessária uma reflexão mais aprofundada do que seriam esses cuidados atrelados à educação, pois os conceitos não se mostraram claros para algumas professoras, assim como a maneira como estes conceitos podem e devem estar atrelados na primeira etapa da Educação Básica:

Pesquisadora: Como você define sua função como professora da Educação Infantil?

Maria: É a função de educar e também promover os valores fundamentais para a inserção da criança no meio social, que é: o respeito, responsabilidade, a autonomia, etc.

Tarsila: A função da professora é ensinar! É ensinar? É... tem a mediação entre o conhecimento e a criança... É uma coisa que eu vejo da teoria, mas que eu vejo que a gente coloca muito em prática (...), mas eles são muito agitados e ainda não sabem como se comportar de acordo com as rotinas do dia. Eles ficam um pouco confusos, eles têm comportamento de brincadeira na hora que é para fazer atividade, então nesse sentido eu acabo pegando mais no pé deles (...)

Marta: Eu acho assim, a gente trabalha muito, tanto quanto professor de Ensino Fundamental e Ensino Médio, só que a gente não tem reconhecimento, que todo mundo acha que Educação Infantil é só brincar, a gente tem muita responsabilidade, MUITA mesmo, são crianças pequenas... podem machucar, pode... e a gente educa, a gente cuida, mas a gente educa. A gente ensina/às vezes o menino chega no primeiro ano, eles já sabem cortar, eles já sabem colar, eles já sabem os números, eles já sabem as letras, eu acho que facilita o trabalho do professor do Ensino Fundamental. Mas a gente não é reconhecido.

Nas respostas das professoras vemos suas dúvidas sobre qual a função das professoras na Educação Infantil, consideramos que estas dúvidas dificultam a construção da identidade docente, bem como das práticas educativas. A preocupação está em perceber que, tanto nos discursos quanto na prática, a concepção de infância e Educação Infantil não está clara. No momento de descrever as funções como professoras dessa etapa, os conceitos se mostram confusos ou ausentes. Considerando a finalidade central da Educação Infantil de promoção do desenvolvimento integral das crianças, é relevante que as professoras compreendam o papel e a relação do cuidar/educar, especialmente porque a escola é o lugar onde as crianças passam boa parte do dia e onde, mesmo que as professoras e a sociedade não se deem conta disso, as crianças aprendem e são educadas a partir daquilo que observam e ouvem das(os) adultas(os) e de seus pares. A clareza sobre a relevância do trabalho que realizam fez com que as entrevistadas também reconhecessem o quanto este trabalho, muitas vezes, é desvalorizado.

De modo contraditório, mesmo com esse reconhecimento da relevância do trabalho na Educação Infantil, as próprias professoras atribuíam grande valor aos conteúdos escolares e à forma como eles são ensinados às crianças no modelo como acontece no Ensino Fundamental. Os conteúdos próprios da Educação Infantil e a maneira como o conhecimento poderia ser compartilhado nessa etapa são pouco valorizados socialmente e esse fator acaba por influenciar também as professoras. O grande desafio a ser

enfrentado na formação dos professores de Educação Infantil conforme Rego e Pernambuco (2004, p.7) tem sido trabalhar a apropriação dos sujeitos – professores e professoras – acerca do processo de construção de uma proposta coletiva de trabalho que articule as vivências, experiências e a realidade das crianças com os conhecimentos culturalmente construídos, uma vez que, quando retornam à prática cotidiana não conseguem romper com concepções já estabelecidas tradicionalmente. As professoras indicaram reconhecer que a brincadeira é uma das principais linguagens das crianças, mas também apontaram que na escola é preciso que as crianças entendam que elas estão ali para aprender e adotem comportamentos de controle de seus corpos e falas para que esse aprendizado possa acontecer. Ou seja, não há um reconhecimento de que as crianças aprendem com todas as suas experiências e que na Educação Infantil o trabalho docente pode acontecer a partir das demandas de cada grupo de crianças, sem um currículo rígido a ser cumprido.

Atrelada a essa visão e com a preocupação das professoras com o aprendizado de conteúdos escolares que as preparem para o Ensino Fundamental, especialmente os relacionados à leitura e escrita, os conhecimentos específicos da etapa da Educação Infantil, previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), não são devidamente valorizados. Essa concepção afeta tanto a autoestima das professoras quanto as suas escolhas profissionais, aquilo que vão ensinar e compartilhar com as crianças.

Tarsila: Então essa é minha angústia, como que eu vou trabalhar o lúdico, e as brincadeiras, e o que eles vão precisar... Porque eles vão pro Ensino Fundamental, e aí? Então nessa parte eles têm essa dificuldade, eu acredito que é pela idade, eu acho que a gente exige muito deles, e a questão de, nas atividades, eles não entendem como se comportar nesse momento, agora as regras eles entendem. (...) E eu acho que é muita pressão, sabe?

Pesquisadora: Pressão de quem?

Tarsila: Da Prefeitura e dos pais, que não entendem qual é a proposta da Educação Infantil e exigem uma coisa que a gente sabe que pra criança não vai fazer bem. Que ela não está pronta pra viver aquilo, que ela não tá pronta pra abstrair os conceitos. Os pais querem letras bonitas, os pais querem que os meninos aprendam a ler... e esse não é o objetivo geral né... Principal né, da Educação Infantil. Nada contra aprender né, mas o objetivo principal é que as crianças interajam, construam o raciocínio, saiba ter comportamento crítico, ter as coisas... buscar respostas por si mesma (...) "Ah, porque meu filho vai pro Ensino Fundamental no ano que vem e ele não sabe nada...".

Dandara: Ah, é muito complicado, sabe, as pessoas elas não entendem, na verdade, elas não conhecem realmente a concepção de criança, a concepção de infância, a concepção da Educação Infantil, então muitas professoras, elas vêm do Ensino Fundamental e continuam com essa cabeça de Ensino Fundamental e eu percebo muito assim também: "agora eu sou efetiva, agora eu posso tudo", entendeu? E ao mesmo tempo tem professoras que eu percebo um compromisso com o trabalho, mas outras... "eu estou aqui até conseguir coisa melhor". (...) A instituição é pequena, bacana, mas tem muito espaço aqui que dá pra se explorar, mas as pessoas ficam assim: "ah, mas eles [as crianças] têm que acostumar porque eles vão pro Fundamental!", uma coisa não tem nada a ver com a outra! Então assim... vai, daqui um ano, daqui dois anos! E ele não está nesse momento. Ele agora está na Educação Infantil!

Pesquisadora: E como você planeja seu trabalho?

Marta: Eu tenho assim, é... o que eu sempre trabalho... sempre... o nome, os números, é... alguma coisa de geometria, como que fala? É quadrado, essas mais fáceis, e eu tenho o projeto que eu faço da... todo ano eu faço de Literatura. Mas à medida que vai... que

eu vejo que a turma está andando eu vou dificultando as atividades, né? Mas eu faço planejamento sim, mas não quer dizer que é aquilo... que não vou sair daquilo. Posso sair daquilo pra dar outras coisas. Gosto de trabalhar datas, apesar de que não pode trabalhar datas. Assim, época de festa junina eu gosto de dar atividade de festa junina, folclore eu gosto de dar atividade de folclore. (Trecho das Entrevistas, julho de 2017).

As professoras parecem se sentir pressionadas a apresentar para as famílias e direção escolar, os trabalhos que realizam com as crianças através de “materiais palpáveis”, visto que o trabalho voltado para o desenvolvimento global das crianças, que deve ser o foco da Educação Infantil, não traz resultados imediatos. A coordenadora Dandara demonstra clareza sobre a importância da Educação Infantil para as crianças e na entrevista explicita sua preocupação com a forma com que muitas professoras desenvolvem o trabalho naquela escola. Para ela, a grande preocupação se dá pelo fato de as professoras se sentirem desvalorizadas financeiramente e, devido à disparidade entre a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sentirem que o trabalho que realizam com as crianças pequenas é de pouco valor. Talvez por essa razão, e também por terem aprendido dessa forma ao longo de suas formações pessoais e profissionais, aplicam os conteúdos e as formas de ensinar do Ensino Fundamental. Apresentamos abaixo trechos do diário de campo em que esse objetivo de preparação para o Ensino Fundamental parece guiar as ações das professoras.

Criança: Nós vamos ter que escrever isso tudo?

Marta: Qual o problema? No ano que vem vocês vão escrever muito mais! (Anotações do Diário de Campo 31/05/2017).

Marta entrega uma folha para cada criança. A folha está dividida em 5 partes. Essas partes estão enumeradas. Ela pergunta para as crianças se elas sabem em que bairro moram, se sabem o nome do nosso país e da nossa cidade. As crianças passam alguns instantes tentando adivinhar as respostas. Depois de dar as respostas às crianças e escrevê-las no quadro pede que as crianças copiem na folha que receberam: “1- Belo Horizonte. 2 - Hoje é quinta-feira...”

Criança: Aí tá difícil.

Marta: Não reclama. Vamos! Ano que vem vocês vão escrever muito mais. Dependendo da escola que vocês caírem vocês não vão nem brincar, vão só escrever. Agora, em que mês nós estamos? É o mês que tem festa junina. Vocês sabem em que ano nós estamos? (Anotações do Diário de Campo, 29/06/2017).

Percebe-se a partir desse trecho do diário de campo e também das entrevistas a preocupação com a aprendizagem das crianças, no entanto, como apontado pela literatura da área (OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2016) precisa-se estar atento ao que as crianças vivem na Educação Infantil e não somente em prepará-las para as experiências que vão viver no Ensino Fundamental. Atreladas à concepção de criança, infância e Educação Infantil, é possível identificar as diferenças entre aquilo que as professoras já compreendem sobre a docência nessa etapa de ensino e aquilo que precisa ser melhor trabalhado e refletido, como a relação que a escola deve estabelecer com as famílias no sentido de se comprometerem, juntas, a garantir o pleno desenvolvimento das crianças pequenas. Pode-se identificar na entrevista com a professora Marta que sua percepção sobre uma metodologia de ensino tradicional difere bastante do seu comportamento com as crianças:

Marta: Eu acho que a forma da educação tinha que mudar. Uma sala de aula do jeito que nós temos, de colocar todo mundo sentado, eu acho, eu não sei... os meninos mexem com computador, mexem com celular, menino tem um monte de brinquedo super... eletrônicos e tudo mais, a sala de aula é chata! É cansativa! O que de interessante tem? Então assim, eu acho que a gente tem que mudar, sabe, nós professores, sei lá de que forma. E o ambiente escolar também tem que mudar. Não é que é deixar bagunça, você põe os meninos sentados para dar sua atividade e tudo mais, eu acho que tinha que mudar isso, tinha que ter outro tipo de... não é fazer coisa de reciclagem para menino brincar, não é isso. Acho que tinha que ter tecnologia mesmo, uma sala de computador, tablet, uma coisa que a gente podia trabalhar com eles a alfabetização mesmo! Igual tem em outros países mesmo, salas da Educação Infantil com computador, com brinquedo tal... Então, é chato! Então a indisciplina, às vezes pode vir por causa disso: o menino cansa. Aí você tem que ficar dando uma coisa atrás da outra, ficar assim, igual louca pra ver se eles ficam quietos, mas às vezes não funciona (Trecho da Entrevista com Marta, julho de 2017).

Comparando o trecho da anotação feita no diário de campo com a entrevista da Marta, podemos afirmar que há uma boa compreensão sobre os motivos que levam as crianças a terem comportamentos que muitas vezes são considerados como indisciplina. No entanto, suas práticas não condizem com sua perspectiva, pois continua aplicando em seu trabalho os métodos tradicionais de ensino. Considera-se que isso acontece porque a professora não tem orientações e conhecimento sobre outras formas de ensinar e/ou mediar o conhecimento na Educação Infantil. Na seguinte fala há mais indícios do que se evidenciou ao se perguntar à professora quais eram os principais desafios que ela enfrentava.

Marta: O maior desafio é a disciplina. Porque os meninos estão vindo sem limite nenhum, meninos mal-educados, e a família acha que a gente tem que educar. Educar? A gente dá aula! Para ensinar, para alfabetizar, ensinar a Matemática... A gente não está aqui para educar pra criança ser... uma criança bem-educada. Isso a gente aprende em casa. Sentar, comer, é... falar 'por favor', 'obrigada', essas coisas a gente aprende dentro de casa, no dia a dia. A gente... a nossa educação é outra, e eles estão vindo para nós desse jeito. A gente tem que dar a educação que eles não deram em casa e a minha educação da escola (Trecho da Entrevista com Marta, 2017).

A fala da professora expressa pouca clareza quanto à finalidade da Educação Infantil indicada na legislação e literatura da área. Assim como em outras pesquisas, percebem-se “as dúvidas e as incertezas sobre a identidade docente da professora da Educação Infantil” (LUZ et al, 2016, p.104) bem como “o desafio de perceber, valorizar e compreender ações de cuidado como atividades educativas; e na pré-escola, assegurar o tempo necessário para o cuidado e as brincadeiras, considerando as pressões de realizar atividades tidas como de preparação para a alfabetização” (LUZ et al, 2016, p.106). Novamente observa-se que é preciso refletir sobre o papel social da Educação Infantil e sobre os direitos das crianças. Há uma preocupação quando se identifica que algumas professoras podem pensar que “nossa educação é outra” e diferenciar aquilo que as crianças aprendem nas instituições de Educação Infantil daquilo que elas aprendem em casa e não compreenderem que compartilham o cuidado e a educação das crianças com suas famílias. Mesmo com ações que possam ser muito semelhantes, o que diferencia a aprendizagem nesses dois espaços é a intencionalidade, a forma, o profissionalismo para lidar e ensinar questões do cotidiano das crianças pequenas, bem como as relações que as crianças estabelecem entre seus pares. Para

a professora Marta, ainda prevalece o sentido dado à pré-escola de preparação para o Ensino Fundamental, algo que se alinha às pressões que afetam seu próprio trabalho. Ressalta-se que ainda assim ela vislumbra outras formas de organização dos espaços e materiais no ambiente escolar e que provavelmente despertariam maior interesse nas crianças.

Assim como a professora Marta, Tarsila acredita que as crianças precisam saber se comportar nos momentos que elas chamam de “momento da atividade”, que seria algo relacionado ao ensino de conteúdos programados ou semelhantes aos do Ensino Fundamental. Esse comportamento esperado pelas professoras é uma construção que se dá ao longo da vida escolar da criança, por um processo muitas vezes desestimulante. Desde pequenas as crianças entendem que o “momento da atividade” não é um momento para vivenciarem experiências prazerosas, visto que “hora de brincar é hora de brincar e hora de estudar é hora de estudar”. Na concepção recente de Educação Infantil, estes momentos devem estar intimamente ligados. A aprendizagem deveria acontecer em meio ao prazer e ao interesse pela descoberta do novo.

Como apontado por Iza e Melo (2009, p. 285) um dos principais problemas na Educação Infantil é a exacerbação da escolarização da criança que reflete uma imposição de posturas e movimentos aos seus corpos, impedindo-as de brincar, que é a atividade mais importante nessa faixa etária, pois, por meio dela, a criança aprende e se desenvolve (IZA e MELO, 2009, p. 285). Quando as professoras entregavam folhas com atividades a serem feitas, entregavam os cadernos e pediam que pegassem os lápis, parece que pediam às crianças que instantaneamente se tornassem alunas. Mas essa compreensão não ficava clara nem para as professoras, nem para as crianças. Acredita-se que, por esse motivo, a professora Tarsila se sentia angustiada e frustrada, pois, mesmo se considerando uma boa professora, que estimulava as crianças com brincadeiras e atividades diversas, no momento em que gostaria que as crianças se comportassem “como alunas”, elas não conseguiam. Não conseguiam porque a idade não era adequada para esse tipo de comportamento e não conseguiam porque os interesses e regras não estavam claros para ambos os lados. Essa percepção se evidencia quando se pergunta à Tarsila como ela ajuda as crianças a compreenderem as regras e normas da EMEI ou da sala:

(...) Eles respeitam as regras e as normas da escola, agora, eles não respeitam muito bem o ambiente de atividade, igual eu falei, na hora da brincadeira eles se comportam da forma da brincadeira, aí na hora da atividade mais... como eu posso dizer... na hora da atividade mais tradicional eles não têm o mesmo comportamento. Então isso ainda não está muito... o conceito de escola [não está muito formado]. É porque na UMEI<sup>3</sup> eles são muito livres, então é muito difícil você ter esse equilíbrio. Então essa é minha angústia: como eu vou trabalhar o lúdico e as brincadeiras e o que eles vão precisar... porque eles vão para o Ensino Fundamental, e aí? Então nessa parte eles têm essa dificuldade. Eu acredito que é pela idade, eu acho que a gente exige muito deles, e... só assim, questão de nas atividades eles não entenderem como se comportar nesse

---

<sup>3</sup> A partir da Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018 as Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs passam a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, estabelecendo autonomia às instituições que anteriormente eram vinculadas a uma escola tida como pólo.

momento. Agora as regras eles entendem: ‘não pode pular na escada’, ‘não pode colocar a mão na parede que suja’, essas coisas (Trecho da entrevista com Tarsila, julho de 2017).

Durante a fala da professora Tarsila é possível observar uma constante reflexão sobre o comportamento das crianças. À medida que ela vai expondo suas angústias e incertezas, ao verbalizar suas próprias dúvidas com relação ao comportamento das crianças, ela já começa a elaborar suposições sobre o porquê desses comportamentos. Essa percepção é importante para constatar como a análise e o diálogo sobre as próprias práticas podem contribuir para reflexão, tanto sobre os comportamentos das crianças quanto daquilo que as professoras esperam delas. Em outro momento da entrevista, Tarsila retoma a descrição sobre o comportamento das crianças. Ela diz: “quando eu preciso que fiquem mais quietos eles não ficam, porque para eles a escola é brincar. Na mente deles é essa associação: ir para a escola, conversar e brincar. O aprender eles não consideram, eles não acham tão legal. Só quando é com jogos ou brincadeiras” (Trecho da entrevista, 2017). Tão significativo quanto esse momento da entrevista foi quando se perguntou a ela se em seu trabalho com as crianças ela incluía ações que as auxiliassem a compreender e expressar os próprios sentimentos e emoções:

No sentido da escuta? Eu acho que é uma coisa que eu posso repensar. Eu sou muito observadora... eu... eles não se expressam muito para mim, eu... eu acho que eu não propicio um momento para expressar o que pensa (...) Eu observo muito eles se expressando em suas relações, mas em questão da escuta “como você se sentiu realizando esta atividade” ou “seu colega bateu em você e como você está se sentindo?”, essa escuta eu não faço não, mas é uma sugestão bacana. Eu vou praticar (Trecho da entrevista com Tarsila, julho de 2017).

A professora Tarsila demonstrou em sua fala que, durante a entrevista, teve oportunidade para refletir sobre uma questão importante, que talvez, no cotidiano, não teria oportunidade. Através das entrevistas, foram estabelecidos momentos de reflexão que podem contribuir positivamente para transformação da prática pedagógica. As entrevistas e os encontros de formação permitem-nos reforçar a riqueza dos momentos de reflexão como uma condição para que as percepções individuais favoreçam a construção coletiva de referências e princípios para a docência na Educação Infantil. As professoras têm consciência de que essas indagações não se restringem ao trabalho particular de cada uma delas, mas que testemunham a construção de algo ainda muito recente em nosso país, a educação de bebês e crianças em espaços públicos, o que demandará ainda um intenso trabalho de ação-reflexão-avaliação-ação (LUZ et al, 2016, p. 115).

Retomando a pergunta feita, sobre os principais desafios que as professoras enfrentam, foi interessante perceber que as três professoras, Maria, Marta e Tarsila, deixaram claro que o maior desafio que elas enfrentam é com relação à disciplina das crianças e a relação com as famílias, no sentido de colaborarem com as professoras quando elas pedem ajuda. As professoras pesquisadas consideraram que “as crianças são agitadas e sem limites” e acreditam que esse é um problema que deveria ser resolvido em casa e não na escola. Durante o tempo da permanência em campo e durante as entrevistas, observou-se que a relação professoras/familiares era restrita aos momentos de entrada e saída da escola. Os pais

deixavam as crianças rapidamente na porta da sala e já saíam da escola; no horário da saída acontecia da mesma forma.

A professora Marta demonstrou, através da entrevista concedida, que seu papel como professora é dar aula, é ensinar e que educar deveria ser responsabilidade unicamente dos pais, conforme trecho da entrevista citado anteriormente. Esse dado corrobora os resultados de outras pesquisas (LUZ, 2008) que evidenciaram que, na maioria dos casos, as professoras responsabilizam os pais pelos problemas que enfrentam com as crianças e que cabe unicamente a eles resolverem problemas relacionados à educação, indisciplina e agressividade. Ao pesquisar a agressividade no ambiente escolar, Souza e Castro (2008) entrevistaram 15 professoras e, dentre suas conclusões, perceberam que “em 75% dos casos os docentes atribuem a queixa de agressividade a problemas em casa ou na família” (SOUZA e CASTRO, 2008, p. 842). Souza (2002), ao entrevistar 26 educadoras, identificou que, para elas, as razões para que as crianças tenham atitudes agressivas ou de indisciplina são a educação que recebem em casa ou características próprias das crianças e quase nunca a relação que as próprias professoras ou a escola estabelecem com essas crianças.

Conforme as entrevistas com as coordenadoras e vice-diretora, percebe-se que, para elas, o maior desafio está ligado à formação das professoras e em como trabalhar com o grupo, visto que algumas delas chegam à instituição sem terem um conceito claro do papel atribuído às professoras da Educação Infantil. Elas argumentam que algumas profissionais chegam à instituição com conceitos construídos no/para Ensino Fundamental; outras tiveram uma formação básica limitada e, por essas razões, as coordenadoras e vice-diretora consideram importante promover momentos de formação continuada. Consideram ainda que a rotatividade na Educação Infantil é grande, o que acaba atrapalhando o processo de formação dentro da instituição e também o trabalho de coordenação e orientação.

Como observado, as dificuldades das professoras, das coordenadoras e vice-diretora são diferentes e estão diretamente relacionadas à rotina que cada uma delas vive dentro da escola. Considera-se que a formação continuada pode ser um importante instrumento para auxiliar todas as entrevistadas a compreenderem melhor os papéis a serem desempenhados por elas, bem como ajudá-las na compreensão do que significa cuidado e educação na Educação Infantil. Em alguns momentos, as professoras reconhecem a importância de garantir às crianças o direito de se expressarem e reconhecem seu papel de mediadoras das relações e do conhecimento, assim como em alguns momentos reconhecem a parceria que devem estabelecer com as famílias no cuidado e na educação das crianças. No entanto, em outros momentos, negam o papel de educar como uma das atribuições da escola. Daí a importância de constantes práticas e espaços para reflexão e diálogo sobre questões que envolvem o cotidiano da instituição.

## Considerações finais

As análises realizadas evidenciam a relevância da escuta atenta das percepções das professoras acerca dos desafios enfrentados na escola. Por meio de suas dúvidas e angústias pudemos refletir sobre questões e tensões que atravessam a docência na Educação Infantil e que demandarão ainda muitas reflexões pessoais e coletivas se quisermos seguir construindo práticas pedagógicas voltadas para uma formação integral dos bebês e crianças. Indica-se a apropriação dos documentos e literatura da área da Educação Infantil como suporte para o planejamento e avaliação das ações das professoras, de modo que possam em suas experiências concretas encontrarem formas de intencionalmente assegurarem a indissociação entre cuidado e educação.

Entendemos que os desafios enfrentados na docência abrangem as expectativas da sociedade em relação ao processo de aprendizagem na Educação Infantil, bem como as próprias expectativas que as professoras têm em relação ao seu trabalho. Valorizar as atividades consideradas pedagógicas é essencial, mas é igualmente importante reconhecer a relevância das ações que promovem o autocuidado, o cuidado do outro, bem como experiências e relações interpessoais das crianças entre si, que frequentemente são relegadas a um papel secundário.

Nesse contexto, reforçamos a recomendação da necessidade de assegurar momentos para reuniões sistemáticas que também sirvam como oportunidades de formação contínua. Essas reuniões podem facilitar a articulação das expectativas e estratégias entre coordenadoras e professoras, considerando o desenvolvimento dos bebês e crianças em cada etapa. Além disso, promover um diálogo constante com as famílias para compartilhar essas expectativas é essencial para que todos os envolvidos tenham clareza e confiança ao acompanhar o progresso das crianças ao longo de sua jornada escolar. Não menos importante é assegurar condições concretas de valorização do trabalho docente na Educação Infantil, como uma carreira e remuneração que possibilitem segurança financeira às professoras e incluam remuneração pelas horas de formação profissional, planejamento, documentação e avaliação de suas práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Vânia et al. Panorama das Matrículas na Educação Infantil em Tempo Integral (2007 A 2017): Uma Análise do Contexto Brasileiro. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 38, n. 00, 2022. DOI: 10.21573/vol38n002022.119683. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/119683>. Acesso em 13/06/23.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos**. Desafios da Formação, Volume 1. 36 p.1. Belo Horizonte: SMED, 2014.



BORGES, Roberta. A Formação do Professor de Creche Como Prioridade em Políticas Públicas. In: BORGES, Roberta., MONTEIRO, F. P. T (org.). **Ética e Formação do Professor: Desafios da Educação Infantil**. Campinas, SP: Arte Escrita, 2011, p. 13-20.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 10/11/2017.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 10/11/2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 10/11/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22_98.pdf). Acesso em 10/11/2017

BRAUN, Virginia e CLARKE, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. In: **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em 16/05/18.

CAMILO, Rubia. **Novos formatos de docência na Educação Infantil: Um estudo de caso com professoras de projeto**. (Monografia de conclusão de curso). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

CHARLOT, Bernad. **Das Relações com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DUMONT-PENA, Érica. **Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015.

EUZÉBIO, Walquíria. **Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2018

IZA, Dijnane; MELLO, Maria Aparecida Quietas e Caladas: As atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.02, p. 283-302, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BSPxgkQL5zHgc63gn7kFkkG/?format=pdf>. Acesso em 30/05/18.

LUZ, Iza et al. Reflexões das professoras da UMEI Grajaú sobre a docência na Educação Infantil. In: SILVA, I.O; LUZ, I. R; GOULART, M, I, M.(Orgs.) **Crianças, Professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 102-115.

LUZ, Iza. **Agressividade na Primeira Infância: Um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche**. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. Análise qualitativa: teoria passos e fidedignidade. In: **Revista Ciência e Saúde Coletiva para a sociedade**, V. 17, Ano 3, 2012, p. 621-626. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt> "<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt>". Acesso em 16/05/18.

- NUNES, Célia Maria. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação e Sociedade**, nº 74, abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em 10/11/2017.
- OLIVEIRA, Zilma (Org). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta 2012.
- PINTO, Mércia. **O Trabalho Docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- REGO, Maria Carmem; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Formação do Educador Infantil: Identificando Dificuldades e Desafios**. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0814.pdf>. Acesso em 10/11/2017.
- ROCHA, Eloísa. A Pedagogia e a Educação Infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº16, p. 27-34, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004). Acesso em 10/11/2017.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e avaliação. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 44-75, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/rCQyvkvLbt68jLbyvmy3bwh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26/06/2024.
- SILVA, Isabel. Educação Infantil no Brasil. In: **Pensar a Educação em Revista**, v. 2, n. 1, p. 03-33, 2016. Disponível em: [http://www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/vol\\_2/vol\\_2\\_no\\_1\\_full.html](http://www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/vol_2/vol_2_no_1_full.html). Acesso em 10/11/2017.
- SILVA, Isabel. Identidades, formação e práticas profissional com crianças pequenas. In: **Presença Pedagógica**, v. 15, nº 86, 2009.
- SILVA, Isabel; LUZ, Iza. Apresentação. In: SILVA, Isabel; LUZ, Iza; GOULART, Maria (Orgs.) **Crianças, Professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 76-85.
- SILVA, Isabel; LUZ, Iza; GOULART, Maria (Orgs.) **Crianças, Professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.
- SOUZA, Maria Abigail; CASTRO, Rebeca. Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. In: **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 4, p. 837-845, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a22>. Acesso em 13/05/18.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008
- VIEIRA, Livia; SOUZA, Gizele. Trabalho e Emprego na Educação Infantil no Brasil: Segmentação e desigualdades. In: **Educar em Revista**, nº especial 1, 2010, p. 119-139. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CFRHQD9Dmjt63kTdjYzytvD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10/11/2017.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Pobreza na infância e na adolescência**. 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza\\_na\\_Infancia\\_e\\_na\\_Adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf) Acesso em: 19/09/2018.

Recebido em: 15 de outubro de 2023.  
Aprovado em: 04 de abril de 2024.