

**O PROFESSOR DE CRIANÇAS NA ATUALIDADE:
ENFOQUES LEGAIS E PEDAGÓGICOS**

Géssica Priscila Ramos¹

Muriane Sirlene Silva de Assis²

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre o professor de crianças na atualidade. Para tanto, propõe análises referentes ao perfil deste profissional na legislação e em documentos oficiais brasileiros, bem como na literatura sobre formação. Observa que a proposição de uma nova forma de interpretar a relação entre docência e infância, na atualidade, implica para além de mudança das práticas educativas, reflexões sobre concepções e políticas educacionais mais articuladas à tríade criança, conhecimento e professor.

Palavras-chave: Aspectos Legais. Aspectos Pedagógicos. Formação Docente. Professor de Criança.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunta da UFSCar. Membro do GEPIFE, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (UNESP CNPq). E-mail: gessicamos@ufscar.br.

² Doutora em Educação. Diretora de Escola - Secretária Municipal de Educação de Araraquara. Membro do GEPIFE, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Escolarização (UNESP CNPq). E-mail: muriane_assis@hotmail.com.

Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre o professor de crianças na atualidade. Para tanto, faz uma análise geral do perfil desse profissional na legislação e em documentos oficiais brasileiros que demonstram avanços e lacunas em suas determinações. Na sequência, discute o perfil pedagógico da formação docente, apontando caminhos possíveis para uma formação mais adequada à educação da infância.

Pretende-se, com essas reflexões, contribuir para avanço de uma efetiva educação de qualidade para a infância no Brasil, concatenando algumas lacunas legais e pedagógicas que ainda perpassam a formação do professor de crianças, bem como possíveis caminhos.

O professor de crianças na legislação nacional

Para se falar sobre o professor de criança na atualidade é indispensável esclarecer que criança, em nosso país, segundo o artigo 2º, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), é a pessoa de até doze anos de idade incompletos. Sob essa conotação, fica legalmente subentendido, que professor de criança é aquele profissional que atua na educação tanto do sujeito da educação infantil, quanto do ensino fundamental.

No caso da educação infantil, o professor atuaria em espaços chamados de “creches” ou entidade equivalentes, com crianças de até 3 anos de idade, e em “pré-escolas”, com crianças de 4 até 6 anos de idade. O foco central de seu trabalho com a criança, conforme o artigo 29 da LDB 9394/96, é a ação direcionada para “aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

No tocante ao ensino fundamental, este profissional atuaria em “escolas”, tendo como papel principal, segundo os incisos do artigo 32 da referida Lei, realizar a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento de sua capacidade de aprender pelo domínio da

leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural, social, político, tecnológico, artístico e ético-moral da sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem pela aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como pela formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, solidariedade e tolerância recíproca.

Apesar dessas assertivas, há que se considerar que a definição de professor de crianças não segue, na legislação e nos documentos oficiais, a linearidade dessa lógica. Isso levaria à suposta definição de que o professor de criança, no Brasil, nada mais é do que aquele que educa a criança desde a educação infantil, em creches e pré-escolas, até o ensino fundamental, nas escolas.

De acordo com o artigo 32 da LDB/96, desde 2006 – com prazo obrigatório máximo de implementação para 2010 – o ensino fundamental, cujo ingresso era previsto para criança de 7 anos de idade, com duração total de 8 anos, teve seu ingresso alterado para a faixa etária de 6 anos, com duração total de 9 anos. Tanto num caso, quanto noutro, a faixa etária máxima para um fluxo de aprovação escolar regular seria de 14 anos de idade para o 9º ano ou a 8ª série, 13 anos para o 8º ano ou a 7ª série e 12 anos para o 7º ano ou a 6ª série.

Legalmente, portanto, não é todo o professor de ensino fundamental, ainda que regular, que lida com crianças - tal qual a definição do ECA (BRASIL, 1990) – no Brasil, mas notadamente o professor que atua nos anos iniciais e no primeiro dos anos finais da referida etapa de ensino. Essas considerações indicam ainda que, pela LDB/96, não é o próprio desenvolvimento da criança e sua passagem para a adolescência que subdivide o ensino fundamental em duas partes distintas (anos finais e anos iniciais), mas os conteúdos que são trabalhados nas diferentes etapas do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e que exigem professores de formações diferenciadas entre si. Nesse caso, pode-se deduzir que, legalmente, nem todo professor que atua no ensino fundamental é professor de crianças e que sua formação não se diferencia por esse parâmetro.

Usualmente, atua com criança - considerando-se sua aceção no ECA -, no ensino fundamental, o professor que leciona até o seu 6º ano (ou 5ª série). Contudo, deve-se considerar que a formação do professor de ensino fundamental do 1º ao 5º ano (ou da 1ª a 4ª série), diferencia-se da formação do professor do 6º ao 9º ano (ou da 5ª à 8ª série) que é aquele profissional que, legalmente, atua com o sujeito considerado adolescente pelo ECA (BRASIL, 1990).

Não por acaso, está previsto na LDB/96 que, enquanto a formação do professor do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (ou de 1ª a 4ª série) - que atua com aquele que o ECA define como criança - é mais ampla e geral - podendo ocorrer inclusive em nível médio, na modalidade Normal -, a formação do professor do 6º ano (ou da 5ª série) - que também atua com aquele que o ECA define como criança - precisa ser feita necessariamente em nível superior, em curso de licenciatura - de diferentes áreas e específicas (curso de Licenciatura em Letras, Matemática, História, Geografia etc., por exemplo) -, em universidades e institutos superiores de educação, assim como a formação do professor do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental (ou da 6ª, 7ª e 8ª séries) - que atua com aquele que o ECA define como adolescente.

Tal fato possibilita ao menos duas hipóteses centrais, com implicações jurídicas e/ou educacionais:

- 1ª) a de que o ECA encontra-se superado em sua definição de criança e adolescente e que, por isso, necessita ser revisto para que haja adequação jurídica dos direitos e deveres, benefícios e penalidades, segundo a faixa etária em questão;
- 2ª) a de que o ensino fundamental encontra-se inadequado no que diz respeito ao seu professor de crianças, já que no 6º ano (ou 5ª série) prevê um profissional que não tem formação específica para lidar com crianças apesar de fazê-lo.

Se é possível notar tais incongruências no tocante à definição de professor de crianças do ensino fundamental com base em legislações

e documentos oficiais, não é possível dizer que a educação infantil esteja isenta delas. Como se sabe, nem todo profissional que atua na educação infantil, em creches e pré-escolas, é professor, mesmo atuando na educação de crianças.

Isso se explica, pois não há exigências legais em nosso país que obriguem que todo profissional que atua com crianças em creches e pré-escola seja efetivamente um professor, não obstante a LDB/96 ter incluído ambas como partes da educação infantil e como parte da educação básica, ou seja, na área educacional. Por isso, existe, ainda hoje, como possibilidade legal, a atuação de profissionais de outras áreas, ou até mesmo sem formação em área específica alguma, como “educadores” na educação infantil, sob nomenclaturas como berçaristas, babás, auxiliares, monitoras, recreadoras, recreacionistas, pajens etc., já que o título de “professor”, necessariamente implicaria, no plano legal, a obrigatoriedade formativa em cursos de educação, bem como o pagamento de salário diferenciado (para mais) e regulamentado nos Estatutos e Planos de Carreira Municipais e Estaduais do Magistério.

Com base nesses parâmetros gerais, é possível se verificar que o professor de criança, no Brasil, atualmente trabalha na pré-escola dentro da educação infantil, com crianças de 4 e 5 anos (total de 2 anos), e no ensino fundamental, anos iniciais e primeiro ano dos anos finais, isto é, de 6 a 11 anos de idade (total de 6 anos). O professor de criança no país, segundo a atual configuração, concentra-se notadamente no ensino fundamental. Esse fato certamente impulsiona os cursos de formação do professor de crianças a se concentrarem na faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade, deixando em segundo plano a formação do professor da primeira infância e, por conseguinte, reforçando a falta de exigência legal de professores na educação das crianças de 0 aos 3 anos de idade.

Apesar disso, vale destacar que, de acordo com o artigo 62 da LDB/96, para atuar como professor da educação básica, seja na educação infantil, seja nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário que o profissional tenha formação em cursos para a docência. O profissional tem que passar, necessariamente, pela formação em nível superior, em

curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, ou, minimamente, pela formação em nível médio, na modalidade Normal. Isso, entretanto, vem gradativamente sendo superado, no país, por força do § 4º, do artigo 87, das Disposições Transitórias da LDB/96, que estabeleceu que até o final da Década da Educação (1996-2006) somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou aqueles formados por treinamento em serviço.

Anteriormente à aprovação da LDB 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), pode-se dizer que os professores de crianças de 4 a 10 anos foram, por muito tempo, formados basicamente em nível médio, na modalidade normal, e nos cursos de Pedagogia, em nível superior. A LDB/96, contudo, trouxe novidades ao criar o chamado Curso Normal Superior para atuar na formação dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (art. 63, inciso I), bem como ao mencionar que o curso de Pedagogia seria responsável pela formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica (art. 64).

Ainda que não tenha ficado impedido que o curso de Pedagogia atuasse também na formação docente, muita confusão se originou a partir de tais determinações da LDB/96. Em 1999, grande polêmica foi posta no setor educacional quando o Decreto nº 3.276 (BRASIL, 1999) no parágrafo §2º de artigo 3º, ao tentar acabar com as confusões, define que a formação em nível superior de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental seria feita exclusivamente em Cursos Normais Superiores. Essa exigência, todavia, foi alterada logo no ano seguinte, após árduos embates do setor educacional organizado com o setor político oficial, ficando definido, pelo Decreto nº 3.554 (BRASIL, 2000), em seu artigo 1º, que a formação em nível superior de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deveria ocorrer preferencialmente, e não mais exclusivamente, nos Cursos Normais Superiores.

Tal fato, desde então, abriu caminho para o revigoramento do curso de Pedagogia no campo da formação do professor de crianças

no Brasil. Nesse espírito, em 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, na Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006), indicando que o professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental deveria ser formado preferencialmente nos cursos de Pedagogia.

Apesar desse avanço - tendo em vista a longa experiência do curso de Pedagogia na formação do professor de crianças no Brasil -, pode-se dizer que uma das maiores complicações para sua atuação plena nesse sentido é a amplitude formativa a que, simultaneamente, destina-se tal curso. Conforme os parágrafos e incisos dos artigos 4º e 5º da Resolução nº 1/06 (BRASIL, 2006), espera-se que o formando do curso de Pedagogia, dentre outras coisas:

- exerça funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental – inclusive para educação de jovens e adultos - 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;

- entenda e atue nas necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos;

- saiba e ensine os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física para os diferentes públicos a que se destina;

- participe da gestão das instituições, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, bem como planeje, execute, acompanhe e avalie projetos e programas educacionais;

- realize pesquisas que proporcionem conhecimentos;

- e que saiba fazer tudo isso em espaços escolares - incluindo escolas indígenas e de remanescentes de quilombos ou de populações de etnias e culturas específicas – e em espaços não-escolares, dentre outras coisas.

Aspectos pedagógicos da formação do professor de crianças

Conforme analisado no início deste artigo, a legislação brasileira atual determina o tipo de formação necessária para o professor de crianças. Entretanto, nota-se que a discussão sobre as especificidades e a qualidade dessa formação, bem como sobre as condições de trabalho do professor, permanece ainda em aberto no país.

Isso revela que, apesar dos avanços trazidos pela LDB 9394/96 - no tocante ao esclarecimento sobre o tipo de formação necessária para este docente -, eles, infelizmente, não foram suficientes para corrigir distorções históricas que marcam a formação e atuação dos professores de crianças no Brasil. Essa afirmação se justifica por uma série de problemas que acompanham a educação das crianças ao longo do tempo no país, tais como: muitos profissionais, ainda, trabalham sem possuir a formação exigida em lei; a formação oferecida nem sempre atende às demandas do trabalho com crianças de 0 a 12 anos, de modo que possuir formação nem sempre significa estar preparado; existem inúmeras realidades nas quais os salários pagos aos profissionais são baixos e as condições de trabalho são ruins; a formação continuada, quando oferecida, geralmente, não atende aos interesses e necessidades dos profissionais, entre outros problemas.

Os direitos já consignados à infância no Brasil revelam ainda estar longe de serem consolidados, sobretudo em termos legais, merecendo atenção para a garantia do conquistado. Apesar desta constatação, não é possível desconsiderar os avanços já alcançados no país no que diz respeito à formação do professor de crianças. Campos (1999) lembra que a LDB/96 e as reformas educacionais do final da década de noventa trouxeram avanços significativos para a abordagem da formação e da carreira docente. Segundo ela:

Talvez pela primeira vez em nosso país, começamos a pensar um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento. Ou seja, começamos a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra 'aluno'. (CAMPOS, 1999, p. 127).

Campos (1999) destaca que, apesar disso, o processo educativo no Brasil ainda precisa considerar a criança de forma integrada e sem privilegiar um aspecto de seu desenvolvimento em detrimento de outros e afirma que a literatura tem mostrado que a Educação Infantil tem contribuído significativamente para isso. Campos (1999, p. 128) argumenta que:

Esse é um dos motivos pelos quais adoto a expressão ‘professores de crianças de 0 a 10 anos’, porque, afinal, é disso que se trata quando pensamos no que prescreve a nova LDB, ao incluir a educação em creches e pré-escolas na educação básica e ao definir o mesmo tipo de formação para os professores que atuam na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Embora a legislação determine o tipo de formação necessária para o professor de crianças, ainda verificamos rupturas na formação e, especialmente, nas práticas docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Resguardadas as especificidades de cada etapa da educação e do nível de desenvolvimento das crianças, o ingresso no Ensino Fundamental parece vir acompanhado da necessidade de se negar a infância. A negação da infância, geralmente, dá-se quando essa fase da vida é compreendida como o período da incapacidade, da impossibilidade, da improdutividade; daí a suposta necessidade de se acelerar a formação da criança, para que ela chegue mais depressa ao mundo adulto, é reforçada na prática educacional.

Hoje, porém, principalmente a partir da divulgação dos estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO; PINTO, 1997; MONTANDON, 2001; SIROTA, 2011; SARMENTO, 2005) existe uma nova forma de conceber a infância. Para Sarmento (2005, p. 373):

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade de sua

constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.

Assim, tais estudos vêm mostrando uma criança capaz de criar e recriar cultura, bem como de alterar a ordem das relações e das práticas sociais. Isso porque, conforme explica o autor:

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (a arte contemporânea, por exemplo, ilustra bem os efeitos das expressões infantis integradas no imaginário coletivo). (SARMENTO, 2008, p. 29).

Ainda que não se comungue com todos os princípios da Sociologia da Infância, é indiscutível a contribuição que ela trouxe para o reconhecimento da criança como sujeito. Entretanto, destaque fundamental pode ser dado à Teoria Histórico-Cultural, no sentido de explicar detalhadamente a criança como ser ativo, notadamente pelo conceito de zona de desenvolvimento próximo ou proximal. De acordo com Mello (2006, p. 194):

O conceito de zona de desenvolvimento próximo aponta essencialmente para o trabalho colaborativo entre educador e criança e entre criança e criança. É isto por duas razões, pelo menos: primeiro porque é a partir das experiências vividas, social e coletivamente, que a criança forma para si as ações internas e, em segundo lugar, porque o sujeito que aprende é sempre ativo no processo: não é ouvinte apenas, nem executor de tarefas fragmentadas, mas é o sujeito das necessidades de conhecimento as quais a atividade proposta na escola deve responder.

Isso, porque, como argumenta Leontiev (1978, p. 272):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

O entendimento de que a criança se apropria ativamente do repertório cultural da humanidade, por meio da interação com outras pessoas, leva a pensar numa relação entre infância e docência composta pela tríade criança, conhecimento e professor. Tal tríade reúne elementos distintos, pensados de forma articulada, e não mais pensados individualmente, de modo que ora se sobressai um sobre o outro.

Sob essa perspectiva, entende-se que a consideração efetiva das crianças pode contribuir para que a formação de professores traçada na legislação se materialize em práticas de ensino-aprendizagem bem sucedidas. Segundo Mello (2006, p. 194):

Como afirma Vygotski (1995), a atividade pessoal do estudante (da criança) deve ser a base do processo educativo, e todo o trabalho do professor deve estar direcionado para guiar e regular esta atividade. Por isso, a participação da criança no processo de organização e planejamento da atividade deve acontecer, seja de forma direta – quando ela toma a iniciativa ou verbaliza seu desejo de conhecimento -, seja através da escuta competente do profissional que a educa e dela cuida.

Há que se esclarecer que não se propõe aqui a igualdade de papéis entre crianças e adultos, mas que se entende a necessidade de não se negligenciar a contribuição dos alunos no processo educacional. Como afirma Mello (2006, p. 194):

Para Vygotski (1995), o papel do educador é especialmente complexo porque ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, a dinâmica do ambiente social da criança e, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica para usá-las de maneira adequada e conduzir a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade. Dessa forma as funções do adulto e da criança são distintas, suas experiências e possibilidades são diferentes: ainda assim o processo é de colaboração, e – a partir da teoria da curvatura da vara anunciada por Lênin e popularizada entre nós por Dermeval Saviani (1985) – podemos dizer que a figura principal dessa colaboração é o papel de autêntico sujeito da criança.

Refletindo sobre o diálogo entre pensamento pedagógico e infância, Arroyo (2008), também, enfatiza o potencial de se olhar e escutar a criança. De acordo com ele:

Se estamos à procura das interrogações que a infância traz à pedagogia, o caminho mais fecundo pode ser ter maior sensibilidade para com as experiências das crianças que a vivenciam, que fazem parte dessas categorias sociais, históricas. Com essas experiências concretas interrogam a ideia de infância fundante do pensamento pedagógico e das ciências e inspiradora ou legitimadora das instituições educativas, dos currículos, das didáticas e da docência. Se as formas dos adultos pensarem a infância têm condicionado o pensar da pedagogia e as ciências, as formas diversas de experimentar o ser adulto e o ser criança, adolescente podem também ser fonte do repensar do ideal de infância e das verdades que alimentaram a pedagogia e as ciências. Se as experiências da infância são decisivas para construir suas próprias verdades, por que não seriam decisivas na construção das verdades dos adultos, da pedagogia e das ciências sobre a infância? Na compreensão deste tempo humano fica destacado como nem sempre experiências e verdades históricas coincidem. (ARROYO, 2008, p. 126).

Tais falas revelam que, para se elaborar uma nova forma de se compreender a relação entre docência e infância não basta mudar as práticas educativas. Isso implica mudar as concepções e políticas educacionais, que muitas vezes desarticulam a tríade e afastam criança, conhecimento e professor.

CHILDREN'S TEACHER AT THE PRESENT TIME: LEGAL AND PEDAGOGIC FOCUSES

Abstract: The objective of this paper is to think about children's teacher at the present time . To do so, it proposes referring analyses related to this professional's profile inside Brazilian legislations and official documents, as well as in the literature about formation. It observes that the proposition of a new way of interpreting the relationship between the teacher and childhood at the present time, implicates more than changing educational practices, reflections on conceptions and educational politics more articulated to the triad - child, knowledge and teacher.

Keywords: Children's teacher. Teacher Formation. Legal aspects. Pedagogics aspects.

Referências

ARROYO, M. G. A Infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.

BRASIL, Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. [Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 21 out. 2011.

BRASIL, Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. [Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm>. Acesso em: 21 out. 2011.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. [Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. [Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 out. 2011.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia]. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf >. Acesso em: 30 out. 2011.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, nº 68/Especial, p. 126-142, dez. 1999.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

MELLO, S. A. Contribuições de Vygotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vygotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 193-202.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.112, p.33-60, mar. 2001.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: 1997, p. 7-30.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, vol. 26, nº 91, 2005, p. 361-378.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objetivo e do olhar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n 112, p. 7-31, mar. 2001.

Artigo recebido em: 2/12/2011

Aprovado para publicação em: 16/12/2011