

# Apontamentos acerca de políticas públicas que conformam a formação para a docência na Educação Infantil

Notes on public policies that shape teaching training in Early Childhood Education

 Graziela Escandiel de Lima<sup>1</sup>

## Resumo

O texto descreve e discute avanços e retrocessos em relação as políticas de formação e trabalho com a infância produzidos nas transições entre a perspectiva neoliberal, os governos progressistas e de esquerda, o golpe parlamentar e a ascensão da extrema direita a partir de 2016 no Brasil. Para tanto, recupera-se a crítica aos aspectos que tensionaram as reorganizações curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil nos anos 2000. Realiza-se o mapeamento de políticas, Documentos Oficiais e Programas de governo relacionados à Educação Infantil no período 2002-2016. Descreve-se a experiência no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* na construção de elementos formativos para o trabalho com a Educação Infantil, evidenciando que programas como o PIBID precisam se tornar políticas de Estado, promovendo processos formativos que denotam nossas resistências às rupturas e retrocessos na formação de professores para o trabalho com a infância.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Brasil. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Email: [graziela.lima@ufsm.br](mailto:graziela.lima@ufsm.br)

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Formação de pedagogos; Programas de governo; Políticas de Estado.

## **Abstract**

The text describes and discusses advances and setbacks in relation to training policies and work with children produced in the transitions between the neoliberal perspective, progressive and leftist governments, the parliamentary coup and the rise of the extreme right from 2016 in Brazil. To this end, the criticism of the aspects that stressed the curricular reorganizations of Pedagogy courses in Brazil in the 2000s is recovered. A mapping of policies, Official Documents and Government Programs related to Early Childhood Education in the period 2002-2016 is carried out. The experience in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) is described in the construction of training elements for working with Early Childhood Education, showing that programs such as PIBID need to become State policies, promoting training processes that denote our resistance ruptures and setbacks in the training of teachers to work with children.

**Keywords:** Early Childhood Education; Training of pedagogues; Government programs; State policies.

## **1. Introdução**

Este trabalho discute a formação de pedagogas(os) para o trabalho na Educação Infantil em um contexto que pede a todo o momento sujeitos dispostos a "(...) se adaptar às mudanças de uma sociedade que se autodefine como mundializada e imprevisível em seus rumos" (Costa, 2002)<sup>2</sup>. Um contexto que, ao mesmo tempo em que nega o universalismo, o sujeito essencializado e suas

---

<sup>2</sup> Esta expressão é utilizada por Jurandir Freire Costa no prefácio do livro em que se mostra a entrevista de Francisco Ortega realizada no Brasil com Agnes Heller. O autor se utiliza do termo *se adaptar* para explicitar o conceito de contingência da filósofa (Heller; Fehér, 2002), considerando que "(...) o indivíduo, hoje, não elabora sua identidade com base nos ideais prescritos pela tradição religiosa, familiar, política ou outras do gênero". Considera ele que a aposta de Heller reside em fazer da contingência destino e "Fazer da contingência destino não é se submeter aos acontecimentos de forma passiva e resignada" (Costa, 2002).

relações num mundo estático, questiona também a excessiva tolerância com o relativismo moral e cultural, no qual o pluralismo, de certa forma, caracteriza a vida cotidiana (Heller e Fehér, 2002).

Nesse sentido, o texto descreve e discute avanços e retrocessos em relação as políticas de formação e trabalho com a infância produzidos nas transições entre a perspectiva neoliberal, os governos progressistas e de esquerda, o golpe parlamentar e a ascensão da extrema direita a partir de 2016 no Brasil.

Para tanto, recupera-se aspectos importantes que tensionaram as propostas de formação nos Cursos de Pedagogia e por consequência suas reorganizações curriculares, revisitando pesquisa realizada com foco na formação de professores para o trabalho com a Infância. Demonstra-se o olhar crítico à simplificação dos processos formativos aligeirados e polivalentes que se empreenderam na década de 2000, com a implementação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Pedagogia no Brasil.

Junto à retomada das discussões sobre a proposta formativa das DCN (2006), apresenta-se reflexões sobre as implicações dos aspectos políticos e contextuais, demonstrando a complexidade e a incidência de novas faces –crueis<sup>3</sup>– do capitalismo na formação de professores para o trabalho com a infância. Isso, considerando também, que vivemos um período de grandes avanços para a área da Educação Infantil e os retrocessos consequentes ao campo educacional depois do golpe de 2016.

Para entender o contexto histórico e o campo educacional, sobretudo nas questões ligadas à Educação Infantil, realiza-se paralelamente o mapeamento das principais políticas, Documentos Oficiais e Programas de governo relacionados à formação e ao trabalho com a criança pequena no período (2002-2016), demonstrando as tendências teóricas e conceituais nas quais se geraram, mas que também que delas emergem. Por fim, focaliza-se a experiência da implementação pela primeira vez na Educação Infantil do *Programa Institucional de Bolsas de*

---

<sup>3</sup> As análises que se seguiram às DCN tinham como mote a discussão crítica acerca das conotações dadas às reformas, tendo essas se tornado instrumento de regulação social que busca o “equilíbrio” e segue uma lógica de competitividade e lucro, mesmo que tratemos de um bem de maior valor para uma sociedade: a Educação.

*Iniciação à Docência (PIBID)* por meio da adesão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ao Edital de 2013, para os anos de 2014 a 2018.

Nesse ponto, realiza-se a descrição das ações de Pesquisa e Extensão constantes na proposta de trabalho junto à rede pública municipal de Santa Maria/RS/Brasil. Para finalizar demonstra-se a possibilidade de construir elementos formativos para o trabalho com a Educação Infantil a partir da experiência empreendida junto as/aos acadêmicas/os.

Para tanto, dá-se a conhecer alguns dados acerca da entrada e permanência no Programa e das aprendizagens construídas pelas/pelos estudantes nas diferentes atividades das quais participaram. Esses dados foram produzidos em uma abordagem exploratória, em que as/os estudantes foram convidados a responder algumas questões diretas e também abertas de um questionário online que buscou também conhecer os principais conceitos estudados e refletidos pelo grupo no tempo de implementação do PIBID nas escolas.

Os dados dos questionários foram analisados de forma mais panorâmica, a partir dos objetivos que se tinha de aprofundar conhecimentos da Educação Infantil que muitas vezes não eram possíveis nas disciplinas do curso. Esses dados também serviram de base para os Relatórios finais entregues à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ocasião do término daquela edição do PIBID.

Não resta dúvida de que processos educacionais que qualificam tanto a formação de professores, sendo ela inicial ou continuada, quanto o trabalho desenvolvido nas instituições, são importantes formas de resistência nas universidades e nas escolas. E, nesse caso, as experiências desenvolvidas nos cursos de formação de professores tem/tiveram papel essencial na luta pela minimização dos retrocessos que desse contexto emergiram.

## **2. Cursos de Pedagogia: análises críticas do contexto político neoliberal que delinearão a Proposta de Formação nos anos 2000**

Os debates acerca da formação nos cursos de Pedagogia no Brasil sempre foram intensos e demarcados por diferentes pontos de vista que denotam posições que coadunam, mas também se contrapõem. É importante demarcar as limitações geradas pela forma como se implementaram os currículos de curso após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Pedagogia no Brasil, ainda no ano de 2006. Na visão de muitos estudiosos, as DCN originaram propostas de formação bastante frágeis no que diz respeito a elementos importantes que compõem o campo de conhecimentos necessários aos pedagogos.

Para se discutir sobre que formação se pretende para o trabalho com as crianças pequenas, é preciso também discutir questões relativas às políticas públicas e as proposições de formação que acontecem nas universidades. Dessa forma, precisamos recompor os cenários mais amplos em que acontecem as reformas da educação e da formação de professores. O sentido de se discutir essas reformas, está relacionado ao conceito de regulação social, de ajustamento, adaptação para fins específicos: o equilíbrio do todo, a coesão (Maués, 2003). A autora também infere que as reformas educacionais acontecem em conexão com as mudanças econômicas, respaldadas pelo Banco Mundial.

Essas reflexões referem-se ao cenário mais amplo de decisões que afetam a escola e os processos de formação dos professores, indistintamente. Tais mudanças, datadas do início do século XXI, estavam intimamente relacionadas à globalização/mundialização, por sua vez considerada uma nova fase na internacionalização do capital.

A globalização e o neoliberalismo, seu constituinte, foi a forma que se encontrou para resolver a crise do capitalismo. Pode-se dizer que este modelo tem princípios que geram um novo tipo de indivíduo, de instituições sociais, de políticas sociais e educacionais e conseqüentemente de formação de professores (Maués, 2003).

Os indicadores das reformas educacionais marcam um tempo em que a vinculação à lógica de mercado caracteriza a sociedade dita globalizada. Nessa perspectiva o ser humano como sujeito crítico, produtor de conhecimento e

construtor de sua história tem menor valor. Se as reformas trazem consigo esta tônica, sobre elas cabe refletir para pensar a concepção de formação de professores adotada, bem como suas consequências para a educação como um todo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, no ano de 2006 foram uma expressão, um reflexo desse cenário. Um cenário de racionalização burocrática, que demandou algum tipo de regulamentação às inúmeras propostas de cursos que aconteciam à época no Brasil. Este contexto histórico é o final da “década da Educação” tempo em que todos os professores em exercício, e sem formação superior deveriam realizar essa formação. A consequência dessa exigência gerou, em todo o Brasil, diferentes propostas de curso, inclusive com baixíssima qualidade.

Este cenário, como também hoje, demanda pensar detidamente sobre que formação, que escola queremos, além de sinalizar para as formas como professores e professoras se constituem profissionalmente e aprendem a profissão. Porém, para Rodrigues e Kuenzer (2009), numa “simplificação dos procedimentos”, algumas reformas não atendem às demandas colocadas, pois são necessárias: “[...] novas propostas de formação humana, para cuja construção a liberdade para experimentar a diversidade é condição necessária” (Rodrigues e Kuenzer, 2009).

Para tanto, retoma-se a discussão da Pedagogia como campo de conhecimento teórico e de práticas integrado a outras diferentes áreas e conhecimentos. Para Libâneo (2006) a Pedagogia é um campo científico e não apenas um curso. O estudo do fenômeno educativo é o objeto da ciência pedagógica e o ensino desse campo científico acontece em um curso, o de Pedagogia.

Esta é uma questão exaustivamente discutida no campo acadêmico e que pode ser vista, no mínimo, de dois modos, já que para Libâneo (2006) é um equívoco epistemológico e ideológico reduzir o que seria um campo de conhecimentos –a Pedagogia– a um curso de formação de professores. Pondera-se também que a implementação das DCN tal qual foram propostas, compromete a formação nos cursos de Pedagogia na perspectiva de se pensar na complexidade que envolve a aprendizagem da docência.

No caso específico da docência para/na Educação Infantil, dada à polivalência que se propõe para a/o pedagoga/o – professora/professor, perde-se uma força que se constituía na consolidação de uma área emergente: a **educação da criança pequena**.

Ou seja, no início do século XXI, em pleno início do primeiro governo popular no Brasil, as DCN para os cursos de Pedagogia, seguem as características marcantes do neoliberalismo, subsidiando novas formas de pensar a formação de professores para o trabalho com a infância. Essas visavam, em última análise, garantir a ordem do livre mercado, com processos aligeirados e duvidosos quanto a sua eficácia do ponto de vista da boa qualidade do próprio curso, dos processos de aprendizagem da docência, o que tem seus reflexos na escola e em toda a sociedade.

Observamos, a partir de Rodrigues e Kuenzer (2009) que para efetivamente poder olhar, interpretar, analisar, compreender os campos de atuação que se colocam as pedagogas e pedagogos, prescinde-se de conhecimentos, os quais requerem tempo, profundidade, reflexão e rigor. As autoras também argumentam que o ato de conhecer depende do efetivo trabalho intelectual, o qual se caracteriza por um movimento do pensamento, em direção ao que não é espontâneo.

Nesse caso o imperativo é conhecer a realidade para nela poder atuar. E essa atividade crítico-prática, sustentada na categoria práxis, dá sustentação para se pensar numa formação humana em que se gesta as transformações que podemos fazer (Rodrigues e Kuenzer, 2009).

A formação conforme se acredita se dá pela via do conhecimento e reconhecimento das relações cotidianas que se constituem em processos formativos sempre (re)pensados e refletidos. A vida diária em sua concretude é colocada lado a lado ao saber acumulado, abrindo-se à possibilidade de outros conhecimentos que se produzam na dialética do conhecer e do não conhecer. Esses processos conduzem cada ser humano para que se possa, além de conhecer, transformar a realidade, construindo assim, outras formas de inserção no mundo.

O reexame dos significados naturalizados, produzidos também a níveis institucionais acerca das propostas formativas de cursos de Pedagogia, permite

afirmar que, mesmo sendo considerado “progressista”, o meio acadêmico impregna-se pelo discurso neoliberal, sem questionar suas bases excludentes.

Depois de voltar o olhar para as influências exercidas pelas políticas internacionais para se pensar a formação de professores, e também a atuação de pedagogas/os junto à criança pequena, entendemos a necessidade de que, na formação acadêmica, seja possibilitado aos estudantes conhecer e refletir sobre o caráter pedagógico das ações que se realizam na educação das crianças pequenas nas escolas. Coloca-se também a necessidade de relevar aspectos da constituição profissional que nos falam de um jeito possível e desejável de ser pedagoga/o no tempo em que vivemos.

### **3. O curso de Pedagogia e os processos de identificação com o trabalho com a infância**

Face à criança, é como se ele (o professor) fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (Arendt, 2009)

A colocação de Hannah Arendt fala de uma relação que está em consonância com o que acreditamos ser importante. Ser professora de crianças pequenas é acompanhar uma nova geração e responsabilizar-se por ela e pelo que podemos fazer no mundo com ela e por ela, sobretudo na sua educação (Lima, 2010 e 2020).

O momento histórico que vivemos pede que se discuta que Educação Infantil estamos fazendo para e com as crianças. Esse debate sempre se renova, e a força da legalidade, no caso brasileiro, foi pouco discutida e amplamente questionada por pesquisadores e entidades ligadas à infância, o que tensiona a discussão de outras “formas de fazer a pedagogia (...)” (Barbosa, 2009).

Por tudo isso, entende-se que no decorrer do curso de Pedagogia precisamos trabalhar na perspectiva do conhecimento e do reconhecimento de que a Educação Infantil é um espaço para se querer estar e permanecer, desde que se reconheça as demandas teóricas e práticas desse trabalho. Isso implica entender que as aproximações e a identificação com a Educação Infantil, são relações possíveis e



necessárias de acontecer nos processos formativos que se desenvolvem na formação inicial. Para isso, o foco precisa ser a aprendizagem sempre necessária de, ao estar com as crianças, entendê-las como sujeitos que vivem o hoje e serão também a nossa possibilidade de renovação do mundo, a partir de um trabalho que se produz a partir de relações de respeito, comprometimento e ética (Arendt, 2009).

As formas possíveis e desejáveis de ser professora no trabalho com a criança pequena tem a ver com processos de identificação com a infância. A construção dessas outras formas envolve pensar que:

Em lugar dessa visão tradicional do papel do professor, seria preciso construir uma nova identidade, talvez até mais exigente no que diz respeito à fundamentação teórica adquirida na formação inicial, que visualizasse um outro papel para o professor, na educação da criança pequena. ... A construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto em processo. (Campos, 2008, p. 127-128)

A Educação Infantil, como etapa da Educação Básica e campo de conhecimentos tem sido foco de estudos de muitos pesquisadores em universidades, institutos de pesquisa e nos movimentos sociais que tem papel preponderante na luta pelos direitos das crianças a uma educação de qualidade desde bem pequenas.

Defendemos que os processos de identificação com a criança, a Educação Infantil, a profissão e a docência junto às crianças pequenas possam ser construídos nos processos formativos vivenciados nas universidades, nos cursos de Pedagogia em diferentes experiências de formação.

Se a docência com a criança pequena ainda é uma profissão em processo de construção, esse processo leva em conta a forma como a Educação Infantil é vista, estudada, produzida na sociedade e nas políticas públicas da educação.

A parte que segue, contempla a identificação e algumas reflexões acerca das diferentes políticas, Documentos Oficiais e Programas de governo produzidos e implementados entre os anos de 2002 a 2016 e que tematizam/regem a formação para a docência na Educação Infantil.

Demonstra-se, dentro dos limites possíveis a essa escrita, as tendências teóricas e conceituais que geram a produção desses documentos e que também deles emergem, delineando movimentos constantes na produção de conhecimentos sobre a Educação de crianças pequenas.

Justifica-se o recorte temporal tendo em vista a densa quantidade de Documentos legais e Programas que produziu, no período elencado, grandes avanços para a educação das crianças pequenas em instituições de educação e cuidados coletivos.

### **3.1. A Educação Infantil nos governos populares**

Importante iniciar esta parte do texto identificando a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC), órgão organizador e implementador de muitos dos documentos, produções e Programas de governo que fizeram ascender a Educação Infantil e suas políticas de formação e atendimento à infância brasileira em instituições criadas para este fim.

A produção teórica da área da Educação Infantil tem estreita relação com o trabalho desenvolvido pela COEDI, em seu tempo de existência dentro do Ministério de Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB/COEDI). Pode-se dizer que esse é um contexto de grande efervescência na construção da Educação Infantil como área. Algumas tendências teóricas serviram/servem de base para esses avanços. Para Lima (2020) "Os estudos que levam em conta o protagonismo infantil representam uma perspectiva diferenciada de olhar para a infância". Na atuação desse órgão de governo, esses estudos foram de grande relevância à época.

Os estudos da Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança auxiliam a colocar a criança, suas formas de viver e se relacionar como focos de atenção dos adultos. Dessa perspectiva, a socialização figura como um conceito que precisa ser ressignificado e entendido do ponto de vista da criança e não mais do adulto. Considera-se, portanto, que as crianças são atores sociais sobre as quais se estuda a capacidade de produzir *cultura de pares* por meio de *reproduções interpretativas*. O próprio conceito de socialização, a partir dos estudos empíricos realizados por

William Corsaro é tomado em processos de socialização horizontal. Nesse sentido, Belloni (2007), apoiada em Corsaro (2005, p. 60) diz:

[...] as crianças se apropriam criativamente da informação vinda do adulto para criar suas próprias culturas de pares. Esta reinterpretação dos conteúdos culturais constitui o núcleo central do processo de desenvolvimento da criança, concebido como a construção de uma cultura específica, sendo o foco da Sociologia da Infância.

As crianças vistas e consideradas como produtoras de cultura é um dos aspectos que caracterizam outras formas de considerar a educação, os sujeitos e a própria sociedade em governos progressistas e de esquerda no contexto brasileiro. As mudanças vividas no país apontam para avanços em políticas sociais, educacionais e intersetoriais que promovem a educação com qualidade e, no caso da Educação Infantil, tem a criança como ponto de partida e de chegada.

Nesse sentido, precisamos reconhecer que a transição da perspectiva neoliberal para os 14 anos de governo de esquerda, mostrou-se positiva pela importância dada à vida dos homens e mulheres, das crianças, tendo o bem estar dos sujeitos como prioridade. Por outro lado, as concessões feitas por exercer governos de coalisão, levaram a rupturas democráticas que não serão esquecidas.

Como já descrito, a ascensão da extrema direita no Brasil inicia-se a partir de 2016, justamente nesse período, com o golpe parlamentar por meio do Impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

### **3.2 Documentos oficiais e Políticas Públicas para a Educação Infantil**

Entre as produções e/ou políticas fomentadas pela Secretaria de Educação Básica, especificamente no âmbito da COEDI, destacamos o *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – ProInfantil (2005)*, *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)*, *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)*, *Política Nacional de Educação Infantil (2006)*, *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009)*, *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil –PROINFÂNCIA– (2007)* e a

releitura do material de apoio *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (2009).

Esses documentos refletem o que teoricamente já vinha sendo tematizado por inúmeros pesquisadores. Apesar de relacionarem-se aos movimentos acadêmicos, esses documentos também são oriundos de uma época que produz outras formas de atendimento à infância, que não mais as que se caracterizavam apenas pela assistência, e/ou compensatórias, visto que a criança é vista como sujeito e a ela devem ser direcionados todos os olhares. Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), tem-se estas prerrogativas:

[...] é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:

- cidadãos de direitos;
- indivíduos únicos, singulares;
- seres sociais e históricos;
- seres competentes, produtores de cultura; (...)

Precisam, portanto, ser cuidadas e educadas, o que implica:

- ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas;
- ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas;
- ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida. (Brasil, 2006, p. 18)

Todas as produções de documentos e políticas para a Educação Infantil têm essa tônica. Seguindo-se a isso, em 2008, por meio do Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS, deu-se início ao processo de releitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998). Tal projeto envolveu a pesquisa e análise acerca das Propostas Curriculares das redes públicas de ensino em nível nacional e culminou com os documentos: Relatório de Pesquisa - *A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira, e Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. De acordo com o texto do Parecer 20/2009: "Esse processo serviu de base para a elaboração de Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica" (Brasil, 2009).

Dessa forma, chegamos à produção das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009, documento

de caráter mandatório, “[...] a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (Brasil, 2009).

Essas produções, junto aos Programas de governo, datados no período em questão, acompanham concepções teóricas acerca da infância e da Educação Infantil advindas dos estudos da Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, que advogam a criança como sujeito, cuja infância é produzida de acordo com o contexto social e cultural de que faz parte. Mas também uma criança produtora de culturas, que participa ativamente da vida em sociedade, para a qual deve-se dar vez e voz nas experiências de que participa.

### **3.2.1 Programas de governo: a educação de crianças pequenas em foco**

Nesse item do texto destacaremos os Programas de Governo que envolvem a formação de professores para a atuação com as crianças nas Instituições de Educação Infantil. O *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – ProInfantil (2005)*, tratava-se de um curso de nível médio, realizado a distância, destinado aos professores que já estavam na Educação Infantil, mas que atuavam sem a formação específica para tal. O curso, configurou estratégia de: “[...] valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil” (MEC, 2005).

O *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA– (2007)*, parte de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tinha como objetivo a construção e o aparelhamento de Unidades de Educação Infantil para expandir progressivamente “[...] o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas (...)” buscando atender com qualidade as populações infantis, principalmente [...] nesta faixa etária suscetível a situações de vulnerabilidade social (MEC, 2007).

A implementação do PROINFÂNCIA abrangia cinco dimensões:

[...] a disponibilização de projetos arquitetônicos padrão, o financiamento de obras, a aquisição de mobiliários e equipamentos, o assessoramento técnico-pedagógico e o custeio de novas matrículas. O Programa constitui estratégia

de grande relevo da União para o incremento de vagas em creches e pré-escolas, demandadas por muitos municípios. (Coelho, 2015, p. 7)

Decorreram desse Programa também os Projetos de Assessoramento Técnico-pedagógico na implementação do PROINFÂNCIA a alguns municípios da federação, sendo foco de trabalho de duas universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul, com processos formativos desenvolvidos junto as redes públicas, primando pelo acompanhamento da constituição das Unidades em seus municípios.

Em 2012 o Ministério da Educação, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), inserido no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, criou o *Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil* que foi realizado em parceria com universidades federais e as Secretarias Municipais de Educação. Este curso congregou várias universidades do país em um projeto que visava a formação continuada de professores em exercício efetivo da docência na Educação Infantil.

Tais iniciativas e ações também demonstram que quantitativamente o Brasil avançou em perspectivas de atendimento as crianças e suas famílias, buscando de várias formas qualificar as relações estabelecidas nos espaços e tempos vivenciados pelas crianças e seus professores na Educação Infantil.

Citamos, como forma de concluir esta parte do texto, o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* e sua possibilidade de somar elementos à formação de professores para o trabalho com a Educação Infantil. O PIBID é uma iniciativa do governo federal, vinculado à Política de Formação de Professores da CAPES e objetiva o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores da Educação Básica (Lima, 2018).

Para focalizar melhor a análise pretendida, acerca dos elementos formativos levantados e discutidos com vistas a pensar a formação de professores, passaremos a descrever o processo vivenciado na implementação do PIBID na Universidade Federal de Santa Maria (2014-2018), dando visibilidade às possibilidades e necessidades formativas relacionadas aos cursos de Pedagogia.

#### **4. O PIBID: caminhos de uma experiência formativa para a docência na Educação Infantil**

O PIBID é um Programa de incentivo à formação de professores em nível de graduação, “[...] tendo o exercício da docência como foco de discussão, reflexão e análise (Lima, 2018). Na UFSM o PIBID teve seu início em 2007 e em 2009 houve a incorporação do Subprojeto Pedagogia, com inserção exclusivamente nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo sua expansão para a Educação Infantil acontecido somente com a aderência à Portaria 096/2013, com implementação no início de 2014. Lima considera:

[...] um avanço a inserção das ações do PIBID/Pedagogia na Educação Infantil, tendo em vista ser essa uma etapa da Educação Básica em que o trabalho de pedagogos também necessita de reflexões e figura como campo de conhecimentos em que muito se tem produzido teoricamente. As infâncias vividas nas escolas, as formas de organização dos trabalhos, a constituição da docência na educação das crianças pequenas, entre outros aspectos são elementos formativos importantes que precisam estar presentes nos diferentes espaços e contextos formativos dos cursos de Pedagogia. (Lima, 2018, p. 17-18)

Nessa direção, o Subprojeto PIBID/UFSM/Pedagogia –Educação Infantil (2014-2018) desenvolveu diferentes ações, nas Escolas Públicas Municipais. As experiências produzidas apontam para alguns elementos de análise discutidos e estudados no grupo em suas atividades, descrevendo as possibilidades de interlocução escola– universidade através das ações do PIBID com a Pesquisa e a Extensão Universitária.

De acordo com as normas contidas na Resolução 096/2013, no PIBID/UFSM/Pedagogia – Educação Infantil (2014-2018) o trabalho foi desenvolvido, ao todo, em 6 Escolas Municipais de Educação Infantil. Como parte do regimento, para cada grupo de estudantes, participa também, como bolsista, uma Professora que atua como Supervisora e acompanha as atividades dos Bolsistas de Iniciação à Docência (BID) nas escolas.



Um dos objetivos do Subprojeto PIBID/Pedagogia – Educação Infantil constituía-se no *acompanhamento das rotinas institucionais que envolvem a aprendizagem da docência na educação de crianças pequenas*. Esse acompanhamento propicia tematizar e refletir sobre elementos formativos que perpassam o cotidiano e as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, considerando-a como etapa da Educação Básica que se difere das demais por ter especificidades teóricas, políticas e organizativas (Lima, 2010 e 2018).

O acompanhamento das rotinas institucionais da Educação Infantil ocorria pelas/os acadêmicas/os em 3 dias da semana, geralmente no período da manhã, visto que muitos participantes eram do Curso diurno, que funciona no turno vespertino. Nessas ocasiões as professoras Supervisoras e as/os BID também elaboravam os planejamentos para realização de atividades nas turmas, com as crianças. Em um outro turno, na universidade, eram realizadas reuniões gerais, semanalmente, com estudos, avaliação das ações, planejamentos das atividades do grupo, reflexões acerca das experiências vividas, etc.

Salienta-se que sempre tivemos como objetivo fim do trabalho do PIBID nas escolas *a discussão sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na rede municipal*, tendo como foco também a formação continuada dos professores que atuavam diretamente com as crianças nas escolas, assim como com suas equipes diretivas. Para tanto, além dos objetivos do PIBID em sua concepção inicial e como Programa de Governo, foram pensadas outras abordagens no trabalho, levando em conta a necessária articulação do Ensino com a Extensão Universitária e a Pesquisa.

Dentre as atividades realizadas concomitantes às ações do PIBID nas escolas, citamos o projeto: “COTIDIANO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estudo sobre as concepções de infância e docência na Rede Municipal de Santa Maria” que constituiu-se em pesquisa que buscava refletir sobre quais eram e como se construía as concepções de infância e de docência das professoras e também como essas concepções se materializavam no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.



A pesquisa foi realizada com base nos Registros diários e sistemáticos realizados pelos acadêmicos do PIBID acerca das experiências vividas nas escolas e nas narrativas das professoras. Os registros auxiliavam na identificação das concepções de infância que permeavam as práticas desenvolvidas com as crianças, o que posteriormente era objeto de discussão com as professoras construindo, dessa forma, uma prática colaborativa de pesquisa e formação nas escolas participantes do PIBID.

O Projeto de Extensão “Trabalho pedagógico e desafios da docência na educação infantil”, foi desenvolvido nos anos de 2014 a 2016 em parceria UFSM/Rede Municipal (escolas de Educação Infantil). O projeto inicialmente realizou a identificação e discussão dos principais desafios encontrados no desenvolvimento do trabalho pedagógico no dia a dia nas escolas de Educação Infantil. Desse modo, a proposta foi desenvolvida em encontros mensais - “Diálogos Pedagógicos” - em que acadêmicos dos Cursos de Pedagogia Licenciatura Plena – Diurno e Noturno da UFSM, Gestoras e Professoras da Rede Municipal de Santa Maria/RS, eram interlocutores acerca de temáticas relevantes relacionadas aos desafios de participar do dia a dia da escola com as crianças pequenas.

Diante do exposto, consideramos ter avançado na organização de atividades concomitantes às outras experiências formativas do curso. Ademais, foi possível estabelecer relações com o próprio currículo dos Cursos de Pedagogia da UFSM, sendo que os dados produzidos pelas diferentes atividades do PIBID apontam para aspectos importantes que precisam ser tematizados na formação para o trabalho com crianças pequenas.

Depois desta breve descrição das atividades desenvolvidas pelo grupo, tendo em vista a Pesquisa e a Extensão realizadas concomitante às atividades nas escolas, daremos especial enfoque à percepção e identificação dos próprios Bolsistas de Iniciação à Docência (BID) sobre suas aprendizagens e construção de referências para o trabalho pedagógico e à docência na Educação Infantil.

## 5. Pedagogas e pedagogos em formação: apontamentos de conteúdos formativos para a docência na Educação Infantil

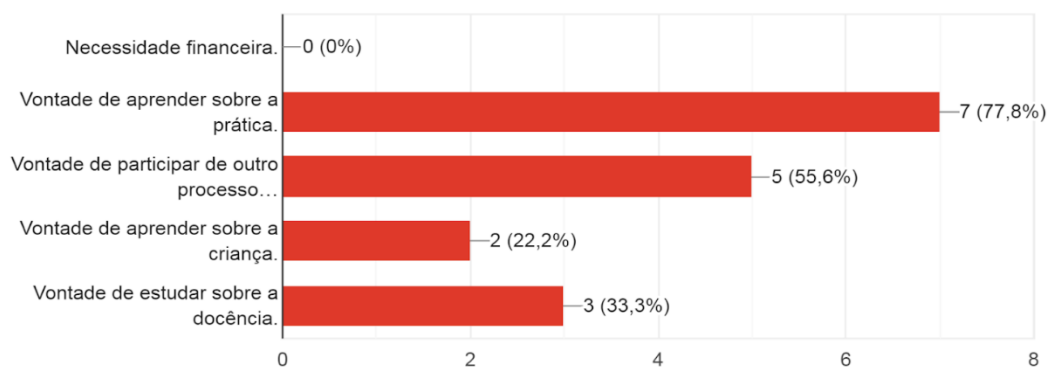
Os apontamentos que serão demonstrados foram produzidos a partir da elaboração de um questionário online que foi respondido por acadêmicas e acadêmicos que participaram do PIBID. No instrumento solicitamos que cada acadêmico(a) identificasse: *os motivos de ingressar no PIBID na etapa da Educação Infantil, seu tempo de permanência no Programa*, em uma questão aberta, esperamos que escrevessem sobre *os motivos de permanecer no PIBID*. Também solicitamos que *identificassem dentre alguns elencados, 3 conceitos e temas levantados e analisados no Grupo que, do seu ponto e vista tinham relevância para a formação acadêmica*.

Tivemos o cuidado de chamar 22 participantes do PIBID para responderem ao questionário, essa escolha se deu tendo em vista que essas pessoas foram as que mais tempo participaram do Programa e o critério foi uma permanência de no mínimo 1 ano nas atividades. Ainda assim, dentre os 22 convidados, apenas 9 participaram. Na verdade, pela grande rotatividade, pudemos contar com a participação de mais de 60 estudantes ao longo dos 4 anos dessa edição do Programa. Os resultados para as motivações de ingressar no PIBID são os seguintes:

### Gráfico 1. Demonstrativo da motivação pela entrada no PIBID como Programa de formação de professores

Você atribui sua entrada no PIBID a:

9 respostas



Nota: Extraído do Google Forms a partir das respostas.

Outro dado relevante para ser discutido em conjunto ao das “motivações” iniciais para entrar no Programa, está na segunda questão, que perguntava: “Sua entrada no PIBID/Pedagogia - Educação Infantil aconteceu por ser a: \*Única opção do momento ou \*opção feita por você na seleção”.

Todas as respostas foram para a opção feita por cada um no momento de inscrição na seleção. Ou seja, 100% dos participantes que responderam, escolheram participar da seleção para o PIBID/UFSM/Pedagogia – Educação Infantil.

Esses dados ganham relevância pelo fato de que era possível, no ato da seleção, optar pela experiência formativa do PIBID na educação das crianças pequenas ou nos Anos Iniciais. As respostas falam de uma escolha por efetivamente conhecer a Educação Infantil e os processos de aprendizagem que envolvem a docência com crianças pequenas.

Juntamente ao demonstrado no gráfico 1, em que se percebe que a entrada no PIBID representa a vontade de aprender sobre o trabalho com a infância, as crianças e a docência, todas(os) as(os) respondentes alegam ter escolhido a Educação Infantil como etapa a ser conhecida e reconhecida como espaço de trabalho, o que leva a inferir que havia, no ato de seleção, a expectativa de que essa experiência seria importante na formação acadêmica que estava sendo empreendida.

O “gosto pela profissão” - e pelo trabalho com a criança - envolve ter clareza de que nestas relações incluem-se as ações de cuidado e a educação, práticas sociais inseparáveis do/no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Essas práticas permeiam as ações de pedagogas/os junto às crianças e muitas vezes não estão entendidas pelas pessoas que dizem fazer pedagogia porque “gostam das crianças”. Essa é uma questão que precisa ser tratada deslocando o trabalho na Educação Infantil para o campo da profissão, pois que é trabalho(!). Dessa forma, um “gosto pela profissão” envolve encantamento, vontade de estar perto, de se entender como professora/professor e trabalhar com crianças ainda bem pequenas, que apontam a novidade, que renovam o mundo, que podem e querem se relacionar com este mundo de forma autônoma.

Ressalta-se, dessa forma, apontamentos realizados em outra produção, sobre o trabalho pedagógico e a docência na Educação Infantil, concluindo que a educação de crianças pequenas envolve conhecimentos e posicionamentos no dia a dia da escola. Na referida produção se reforça que:

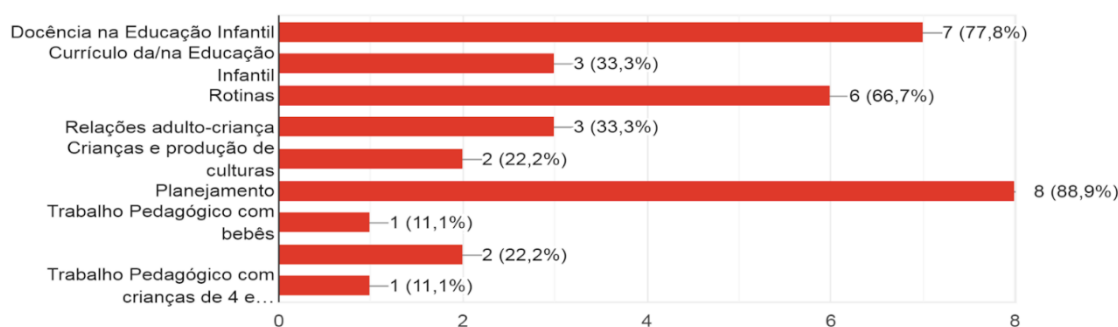
O trabalho pedagógico é composto de referenciais que têm materialidade e que são oriundos de diferentes áreas de conhecimento, destacando-se a filosofia, a sociologia, a psicologia, a antropologia. Esses referenciais se mostram na relação entre conhecimento e ética, já que na jornada de trabalho do professor muitas são as escolhas a serem feitas, todas elas relacionadas à educação da criança. Essas escolhas, (...) são sempre concretas e envolvem os valores construídos na história sobre a melhor forma de realizar a inserção da criança no grupo social da creche ou instituição afim. (Lima, 2010, p. 258)

As percepções das/os acadêmicas/os sobre os conteúdos de formação advindos dos processos e ações vivenciadas no PIBID mostram que dentre *Docência na Educação Infantil, Currículo da/na Educação Infantil, Rotinas, Relações adulto-criança, Produção de culturas, Planejamento, Trabalho pedagógico com bebês, Trabalho Pedagógico com crianças de 2 e 3 anos, Trabalho Pedagógico com crianças de 4 e 5 anos*, alguns temas se destacaram na composição dos referenciais formativos. Esses conceitos/temas estão demonstrados a seguir:

## Gráfico 2. Demonstrativo dos conceitos e temas estudados no grupo

Abaixo marque no máximo 3 dos conceitos e temas levantados e analisados no Grupo.

9 respostas



Nota: Extraído do Google Forms a partir das respostas.

Essas temáticas foram organizadas tendo em vista que emergiram ao longo dos processos vivenciados nas escolas. Os Registros das/os estudantes foram de grande importância para que pudéssemos refletir sobre elementos da prática e nomeá-los, estudando-os, aprofundando-os de forma a se tornarem compreendidos teoricamente, como em toda e qualquer formação precisa acontecer.

Aos acadêmicos também foi solicitado que escrevessem sobre os motivos de permanecer no PIBID. Dentre os posicionamentos, destacamos: *1. A possibilidade de estabelecer relações teoria e prática. 2. A possibilidade de experienciar diferentes atividades formativas. 3. A aprendizagem de olhar para as crianças como sujeitos produtores de culturas.* Abaixo os excertos de algumas escritas, bem como a incidência dos itens elencados a partir das escritas:

Durante minha participação no PIBID, considero relevante os encontros semanais para discussões de temas relacionados à infância, a docência. Me ajudou muito a ter um olhar sensível para com os sujeitos e suas realidades sociais e culturais. Além disso, tive a possibilidade de estar em sala de aula e conhecer mais sobre a prática docente, além de eventos e seminários que participamos que agregaram muito para minha formação e construção de minha identidade profissional. (ACADÊMICA F = POSICIONAMENTOS 2, 1 e 3)

Ser pedagogo é se responsabilizar pela infância, é assumir a autoridade que é legítima a quem se coloca esta responsabilidade. As imagens sobre ser professor de crianças pequenas refletem o contexto social e cultural em que são produzidas, e é também de acordo com o que se vive e com as imagens que se tem de criança e da infância, que se produz um pensar sobre como se pode atuar com a criança pequena. Para outra acadêmica a experiência de estar no PIBID foi importante pois...

[...] Aprendi sobre as legislações referentes a educação infantil, li autoras e autores influentes da área, participei de eventos e discussões relevantes. Aprendi a observar, realizar registros reflexivos, fazer planejamentos sempre visando a criança, o seu espaço e o seu tempo. Me tornei uma pessoa mais comprometida com a Educação Infantil e com as práticas que utilizarei em sala de aula. (ACADÊMICA S = POSICIONAMENTOS 2 e 3)

As/os acadêmicas/os que estão no curso de pedagogia precisam conhecer e desafiar-se para um outro olhar sobre o processo histórico de constituição da docência ligada à criança pequena.

Se em tempos outros o profissional leigo, dócil, paciente, afetivo e pouco fundamentado teoricamente satisfazia a expectativa e as necessidades sociais para a atuação no cuidado de crianças pequenas enquanto suas mães estavam trabalhando, hoje tem-se a exigência de uma profissional, pedagoga/o especialmente qualificado e com nível de escolaridade cada vez mais elevado na busca pela melhoria da educação dessas crianças e conseqüentemente pela melhoria na qualidade do atendimento nas instituições (Campos, 2007; Machado, 2000). Ainda para uma estudante:

[...] a experiência de estar na escola é extremamente importante para a nossa formação enquanto pedagogos, viver a rotina escolar e estar exercendo a prática que tanto falamos no curso nos proporciona crescimento e troca de aprendizagens que são imprescindíveis para nos tornarmos bons profissionais. (ACADÊMICA J = POSICIONAMENTO 1)

O não reconhecimento social da profissão gera a necessidade de rever os processos de formação inicial, posicionando, para tanto no trabalho dos professores formadores, a abordagem dessas ações como constituintes da profissionalidade dos professores da Educação Infantil. Desestabilizar as pré concepções de acadêmicas/os em relação a essas ações é uma perspectiva de trabalho necessária nos cursos de Pedagogia, tarefa da universidade. A acadêmica abaixo posiciona-se sobre a importância de uma sólida formação de professoras/es para o trabalho com as crianças pequenas.

Aprendi sobre como a rotina influencia no desenvolvimento das crianças, o planejamento deve ser elaborado de acordo com as características, ambiente social e cultural e as singularidades das crianças, respeitando sempre as diferenças e idade da turma. Os registros influenciam muito na hora de elaborar o planejamento e para avaliar nossos métodos. (ACADÊMICA V = POSICIONAMENTOS 1 e 3)

Em produção anterior já considerava: "Tem-se claro que as experiências do/no PIBID contribuem de forma significativa para a formação dos acadêmicos do

curso e Pedagogia, da mesma forma que tem incidência a um movimento diferenciado ao trabalho desenvolvido nas escolas” (Lima, 2018, p. 17).

Ressalto que os movimentos empreendidos nas ações do PIBID não significaram somente ganhos na formação acadêmica de nossas/os estudantes. Eles significaram também força, resistência e luta contra o que já se anunciava estar curso e que culminou com o Golpe Parlamentar em 2016. Fomos atravessadas/os pelo que podemos chamar de o pior Golpe de todos os tempos para a democracia, em especial para a Educação. Corroborando com essa afirmação, Souza e Faria (2018, p. 157) assinalam:

Contudo, diante das mudanças político-sociais e institucionais deflagradas nos últimos dois anos, amargamos a ameaça de perspectivas compensatórias (da pobreza e da chamada “aprendizagem”) para as creches e pré-escolas, com o avanço de uma nova roupagem neoliberal para a condução da política educacional, tendo em vista a predominância do setor empresarial na educação. Não que essas perspectivas neoliberais tivessem desaparecido do cenário educacional e, especificamente, da educação das crianças pequenas, mas com a tomada do Estado por um viés político conservador e neoliberal, o mote da política nacional de creches e pré-escolas tem se transformado vorazmente.

Depois de 2016, os retrocessos foram muitos. A própria COEDI foi extinta, dando lugar a um nada de investimento na Educação Infantil, nem como políticas que acompanhassem as produções já construídas e concretizadas, nem como Programas que foram perdendo a força e sendo, quase todos, extintos. Para as autoras acima citadas:

No âmbito das políticas educacionais que hoje ameaçam a qualidade da educação e das experiências das crianças em creches e pré-escolas, temos a inclusão da Educação Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), determinada pela Portaria nº 826, de 07 de julho de 2017, e a consolidação de prerrogativas curriculares para a educação das crianças de 0 a 5 anos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução CNE/CP nº. 2, de 22 de dezembro de 2017. (Souza e Faria, 2018, p. 158)

A BNCC sofreu fortes influências das perspectivas neoliberal e conservadora, suprimindo conceitos antes considerados importantes na formulação dessa política, e inserindo outros, de forma diversa ao que se vinha produzindo no âmbito do MEC. Continuando em suas argumentações Souza e Faria indicam que as políticas produzidas depois de 2016 “[...] representam um risco eminente ao direito das crianças a experiências cotidianas em creches e pré-escolas que respeitem o brincar, a curiosidade, a imaginação e a expressão, a individualidade, a diversidade e as identidades [...]”.

A retomada da ordem democrática, em um novo governo de esquerda, representado pelo atual presidente, um estadista que detém grande respeito pela sua defesa da democracia, inclusive fora do Brasil, nos dá a possibilidade de ter esperança na retomada também no âmbito educacional, de muitas das rupturas sofridas. Isso inclusive já está acontecendo.

#### **4. Considerações finais**

Conforme o foco escolhido, percebemos que muitas foram as ações que qualificaram os movimentos vividos pelos atores sociais implicados com a educação da infância brasileira no período escolhido para a análise apresentada nesse texto.

Essas produções tiveram ampla divulgação e foram foco de formações nas redes de ensino, universidades e movimentos em defesa da Educação Infantil pública e de qualidade. Pode-se dizer que esses documentos emergiram de densa produção teórica acerca da infância e sua educação em ambientes coletivos, assim como subsidiaram proposições e discussões teóricas que deram à Educação Infantil outras possibilidades de fortalecimento frente às demandas da sociedade e das populações infantis, incluindo-se nesse escopo a formação de profissionais para a educação das crianças.

Na Abordagem Exploratória realizada, os conceitos, principais aprendizagens e os motivos de permanecer no Programa se entrelaçam nas narrativas dos acadêmicos que responderam as questões. Os aspectos trazidos também compeliram a tematizar reiteradamente sobre os desafios de pensar a formação de professores que estarão ligados à infância, no contexto das universidades, nos



Cursos de Pedagogia. Essa formação, como muitos outros aspectos e ações formativas que envolvem a educação brasileira estiveram sob forte acometimento em um governo que reiteradamente atacou, diminuiu e cortou os investimentos sociais e econômicos nos últimos 4 anos (2019-2022).

Estivemos mais do que em estado de alerta, precisamos, ao longo dos últimos anos, nos debruçar sobre nossas conquistas e demonstrar nossas lutas já passadas, assim como nossas novas formas de resistência ao que foi para todos e todas a prova de que a coletividade de uma área e a educação como um todo tem a força de reestruturar-se, mesmo quando a própria sociedade questiona seu valor.

### **Referências bibliográficas**

- Arendt, H. (2009). *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva.
- Campos, M. M. (2008). Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. *Revista Retratos da Escola*, 2 (2-3), 121-131.
- Coelho, R.C. F. (2015). Prefácio. Em M.L.R. Flores e S.S. Albuquerque (Orgs.), *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas* (pp 7-8). EDIPUCRS.
- Costa, J. F. (2002). Prefácio. *Agnes Heller entrevistada por Francisco Ortega* (pp 7-18). EdUERJ.
- Heller, A. (2008). *O cotidiano e a história*. Paz e Terra.
- Heller, A. e Fehér, F. (2002). *A condição política pós-moderna*. Civilização Brasileira.
- Lima, G. E. (2010). *Cotidiano e trabalho pedagógico na Educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos*. [Tese Doutorado em Educação]. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3660>
- Lima, G. E. (2018) Docência e trabalho pedagógico na educação Infantil: experiências do PIBID. Em G.E. Lima, R.C. Sarturi e T.A. Silva, *PIBID Pedagogia/UFSM: experiências formativas na educação infantil e nos anos iniciais* (pp 17-23). Oikos.

- Lima, G. E. (2020). *Cotidiano e trabalho pedagógico na Educação Infantil*. Pimenta Cultural.
- Maués, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 89-117.
- Ministério da Educação e do Desporto (2009). Secretaria de Educação Fundamental. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. MEC/SEF/COEDI.
- Ministério da Educação e do Desporto (2009). Secretaria de Educação Fundamental. *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* MEC/SEF/COEDI.
- Parecer CNE/SEB nº 05/2009, de 11 de novembro. *Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em <https://acortar.link/mTg0fu>
- Resolução CNE/SEB nº 17/2009, de 17 de dezembro. *Resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em <https://acortar.link/nzIH9E>
- Rodrigues, M. de F. e Kuenzer, A. Z. (2009). As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de Professor*, 10 (1), 35-62.
- Souza, M. L. e Faria. A. L. G. (2018). Educação Infantil em risco: "cadê o direito que estava aqui?! o golpe comeu!". Em N. Krawczyk e J.C. Lombardi (Org), *O golpe de 2016 e a educação no Brasil* (pp 153-170). Navegando Publicações.

Recebido em: 20 de março de 2023

Aceito em: 4 de setembro de 2023



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)