

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Nancy Nonato de Lima Alves<sup>1</sup>

Kátia Braga Arruda Silva<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo resulta de pesquisas realizadas no projeto “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Aborda a formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, analisando os textos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE) no período de 2004 a 2014. Com base no materialismo histórico-dialético, buscamos compreender o espaço que a temática formação de professores para a Educação Infantil vem ocupando naquele periódico de circulação nacional, especialmente quais são as tendências e concepções veiculadas na produção da Revista. Constatamos que ainda é incipiente o espaço da Educação Infantil, bem como da formação de professores na RBE, no entanto, nos artigos analisados são delineadas discussões importantes para a área. Consideramos que as tendências da produção veiculada acerca da formação de professores mostram semelhanças com outros locus de divulgação de pesquisas, prevalecendo os estudos da formação inicial e continuada, políticas e currículo, trabalho docente. Concluímos que a produção acadêmico-científica da formação de professores de Educação Infantil requer maior divulgação em periódicos, uma vez que tal produção vem crescendo no campo educacional. Para tanto, é preciso investigar as razões pelas quais esse espaço não se ampliou, e quais as medidas para tal ampliação. Tal divulgação é fundamental para a consolidação da identidade da educação de crianças de até seis anos de idade, podendo contribuir também para os processos formativos dos profissionais que exercem a docência nas instituições educacionais da infância.

**Palavras-chave:** Educação Infantil – Formação de Professores – Revista Brasileira de Educação

## Introdução

A compreensão da realidade em movimento demanda um olhar crítico e atento aos seus multideterminantes, e requer do pesquisador uma escolha metodológica coerente com essa finalidade. Por isso, buscamos a perspectiva do materialismo histórico-dialético (MARX, 2003) para apreender as dimensões e as contradições constitutivas da formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil. Estudar as dimensões social, cultural, ideológica e político-econômica, da formação de professores para atuação na Educação Infantil favorece a consolidação de um novo conceito de infância e de educação (BARBOSA, 2008, p. 382). Para entendermos a concepção de formação de

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFG). Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Goiás- UFG.

<sup>2</sup> Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás- UFG.

professores para a Educação Infantil, é necessário desconstruir os *pré-conceitos* a ela associados, os quais reforçam a ideia de que os profissionais que trabalham em creche e pré-escola não necessitam de formação de nível superior, e de formação continuada de qualidade.

A partir de uma pesquisa realizada na Revista Brasileira de Educação (RBE) nos anos de 2004 a 2014, o presente artigo buscou responder a seguinte questão: Quais são as tendências e concepções sobre formação de professores para a Educação Infantil? O período recortado para o estudo visa abranger discussões anteriores à elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, ocorrida em 2006, bem como a sua posterior implementação. A partir da aprovação destas diretrizes o curso de Pedagogia foi estabelecido como *lócus* de formação dos professores de Educação Infantil, ainda admitida a formação em nível médio na modalidade normal, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n. 9.394/1996).

A Revista Brasileira de Educação completa 20 anos neste ano de 2015, publicando artigos científicos inéditos, bem como divulga documentos, resenhas, notas de leitura, e ensaios teóricos que expressam posicionamentos sobre temas polêmicos e atuais. No ano de 2013 passou a ter circulação bimestral, que inicialmente era trimestral. A RBE é um periódico que atende uma das finalidades da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que busca contribuir com o desenvolvimento e qualificação de pesquisas na área da Educação e da formação em pós-graduação no Brasil (VIEIRA e SOUSA, 2012 p. 464).

Os estudos definidos como “estado da arte” e “estado do conhecimento” estão cada vez mais frequentes nos métodos usados por estudiosos de várias áreas da produção acadêmica. Com o objetivo de identificar os aportes teóricos e metodológicos de reflexões feitas e publicadas em diferentes fontes de pesquisa, como periódicos, dissertações e teses, comunicações em anais de congressos e seminário, as pesquisas denominadas “estado da arte” e “estado do conhecimento” oferecem um inventário descritivo-analítico da produção acadêmico-científica sobre certo tema, em um período histórico definido. Enquanto que os estudos designados por “estado do conhecimento” são realizados por meio do levantamento proveniente de apenas uma fonte de produção acadêmica previamente selecionada, sendo essa, portanto, uma das etapas para consolidação do mapeamento e análise de uma pesquisa classificada como “estado da arte” (FERREIRA 2002, p. 259). Tais estudos favorecem, assim, a compreensão de “nuanças e os (des)caminhos percorridos

na produção e disseminação de conhecimento na área analisada” (BARBOSA, et al., 2014, p. 167). Realizar uma pesquisa do “estado da arte” ou “estado do conhecimento” nos permite conhecer o que foi estudado e publicado, podendo contribuir para a proposição de novas pesquisas e para a consolidação de um determinado campo do conhecimento científico. As discussões sobre a formação de professores no Brasil vêm adquirindo maior intensidade diante das mudanças nas políticas educacionais que evidenciaram a ação mercadológica na educação escolar, reforçando a finalidade de preparar pessoas para as demandas capitalistas<sup>3</sup>. Para Limonta (2011), as alterações curriculares na formação de professores, considerando especificamente que a formação inicial de docentes em nível superior, está ligada a estudos que não favorecem a compreensão da realidade escolar, atribuindo um sentido mais pragmático ao processo formativo. Nessa perspectiva, as mudanças curriculares intensificam as orientações fundamentadas no princípio de aquisição de habilidades e competências operacionais, privilegiando a epistemologia da prática em detrimento do conhecimento científico e de uma formação teórica consistente.

A formação de professores reduzida ao desenvolvimento de competências<sup>4</sup>, que habilite professores a resolverem situações imediatas do cotidiano escolar, em uma realidade de precarização material e intelectual na maioria das escolas, determina uma formação com poucos aportes teóricos e sem compreensão da fundamentação necessária para criar novas alternativas do processo de ensinar. A falta de uma formação rigorosa, baseada na reflexão analítica e sistemática fundada na teoria, leva à perpetuação de modelos e projetos educacionais que não contribuem para a transformação da realidade educacional e social. É preciso analisar se a nova regulamentação para o curso de Pedagogia reafirma a concepção de formação do pedagogo como profissional prático e competente, na perspectiva mercadológica.

A formação de professores para a Educação Infantil, historicamente desconsiderada nas políticas públicas, passa a ser objeto de regulamentação na LDB/1996, intensificando os debates acerca do trabalho e do perfil do profissional habilitado para a

---

<sup>3</sup>A educação escolar em uma concepção que atenda as demandas capitalistas é constituída por um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, habilidades, treinamento e experiências que priorizam a preparação para o trabalho, de modo que as pessoas sejam aptas a desempenhar tarefas/funções específicas e operacionais.

<sup>4</sup>É possível entender que o sentido de competência está definido, por vários autores, como capacidades que se apoiam em conhecimentos, que a ideia de competência está associada a saberes, a capacidades e habilidades. A grande questão, é que as mudanças sociais e históricas exigem saberes, capacidades e habilidades diferentes, o que leva o significado de competência a um patamar que se define de acordo com a demanda de mercado. “Arriscado é confundir demanda imediata, mercadológica, com a demanda social, que expressa às necessidades concretas dos membros de uma comunidade” (RIOS, 2003, p. 83).

docência com crianças de até seis anos de idade<sup>5</sup>. Isso decorre da definição legal da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, ofertada para as crianças em creches e pré-escolas, determinação iniciada com a Constituição Federal de 1988 e reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no Plano Nacional de Educação (2014) e na normatização educacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e outros documentos orientadores dessa área.

A concepção de Educação Infantil como espaço de formação em que as crianças sejam consideradas em suas especificidades exige novas concepções e ações educativas capazes de proporcionar condições e situações reais em que é mediado o desenvolvimento sociocultural das crianças desde o nascimento. Emergem novos desafios de formar um profissional qualificado que atenda à indissociabilidade de cuidar e educar na educação infantil (MACHADO, 2000; MACHADO (org.), 2002; RAUPP, 2005; KRAMER (org.), 2005; ALVES, 2007; RAUPP, 2008; BARBOSA, 2013; BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2015, dentre outros). A determinação legal da formação em nível superior para professores em creche e pré-escola representa uma conquista e provoca desafios, mas também é necessária a reflexão crítica e dialética que apreenda possíveis contradições dessa formação no contexto das citadas reformas educacionais, implementadas a partir da década de 1990. Nesta perspectiva, buscamos compreender como se constitui o debate da formação de professores da Educação Infantil na produção veiculada pela RBE, no período 2004-2014.

### **Formação de professores para a Educação Infantil e curso de Pedagogia: historicidade e desafios**

A formação de professores para a Educação Infantil no Brasil apresenta uma trajetória complexa e contraditória, constituindo redes paralelas, caracterizadas pela fragmentação, pulverização e sobreposição de órgãos, ações, finalidades e projetos, demarcadas segundo a classe ou grupo social a que se destinava o atendimento. Nitidamente, se diferenciavam os serviços para as crianças pobres, ofertados de maneira

---

<sup>5</sup> Utilizamos a expressão “crianças de até seis anos” para reafirmar a defesa do direito de permanência nas instituições de educação infantil das crianças que completarem seis anos após a data para matrícula. Tal data está fixada, atualmente, para o dia 31 de março. Assim, o/a docente atuará com essas crianças na pré-escola.

precária, improvisada e segregatória (CAMPOS, 1992; KUHLMANN, 1998; ROSEMBERG, 1999; 2010; HADDAD, 2007; BARBOSA, 2013). O trabalho educativo também se diferenciou, sendo realizado predominantemente por mulheres, com ou sem formação profissional, remuneradas ou voluntárias, estabelecendo hierarquização de status social, carga horária, salário e condições de trabalho. Segundo Rosemberg (1999, p. 15),

Até o início da década setenta, o modelo de educação pré-escolar – na verdade denominada pré-primária – perseguido pela administração educacional, divergia do modelo da creche destinada aos pobres e alinhavam-se às recomendações emanadas da XXVI Conferência Internacional da Instrução Pública da UNESCO de 1961 (UNESCO, 1961). Este documento enfatizava o caráter essencialmente educativo da pré-escola, que deveria adotar um modelo formal, adequando-se, antes de tudo, à idade da criança. Recomendava-se um de preferência atendimento público e, nesse caso, gratuito. O corpo docente deveria equivaler, na sua formação e remuneração, ao da escola primária.

Quanto à creche, Barbosa (2013) ressalta que, desde a sua criação e mais especificamente a partir do início do século XX, contou com trabalho voluntário, assumido por mulheres que, por adesão a movimentos sociais ou premidas por necessidades pessoais, “aceitam de modo resignado a serem mão-de-obra barata, sem qualquer formação profissional, assumindo longas jornadas de trabalho e poucas condições de transformar essa realidade” (BARBOSA, 2013, p. 111). A distinção da formação se torna mais uma das cisões na Educação Infantil, hierarquizando e segregando tanto as crianças e suas famílias quanto as profissionais de creche e de jardim de infância, posteriormente denominado pré-escola. Importante ressaltar que aquele modelo de educação pré-primária, idealizado com inspiração em Froebel, foi considerado elitista “diante do novo projeto de extensão da cobertura, visando compensar carências de populações empobrecidas e prepará-las para o ingresso no ensino fundamental” (ROSEMBERG, 1999, p. 15), configurando o que esta autora denomina modelo de educação infantil a baixo custo.

A partir do final de 1970, no processo de luta pela abertura política e redemocratização da sociedade brasileira, foram realizados debates sociais e acadêmicos, pesquisas, estudos, além de ações políticas que impulsionaram a proposição de mudanças na educação nacional, defendendo-se uma formação contrária ao modelo tecnicista. Em 1978 aconteceu o I Seminário de Educação Brasileira<sup>6</sup>, propiciando reflexões dos

---

<sup>6</sup>I Seminário de Educação Brasileira (1978) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), organizado com o objetivo de divulgar resultados da pesquisa “Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação”, o qual se transformou em marco histórico no Movimento dos Educadores que aspirava subverter a tradicional ordem de “cima para baixo” nas decisões sobre as questões educacionais (AGUIAR et. al. 2006, p. 823).

currículos dos cursos de Pedagogia com a finalidade de buscar alternativas para reestruturação do curso. Desse Seminário, surgiram os Comitês Pró-Reformulação dos cursos de Pedagogia (Goiânia-GO, 1980)<sup>7</sup>, que se transformaram em Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador – CONARFCE (Belo Horizonte- MG, 1983), e, em 1990 tornou-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) O primeiro objetivo destes movimentos foi promover discussões para reestruturação do curso de Pedagogia, posteriormente essas discussões foram ampliadas para as outras licenciaturas, privilegiando reflexões sobre a formação docente em todas as áreas<sup>8</sup>. É neste contexto que a década de 1980 se destaca como período de vários movimentos a favor da formação dos professores no Brasil, em especial o curso de Pedagogia, indicando a docência como base da formação do pedagogo e, ainda, a extinção das habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar. O processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia se espalhou pelo país, resultando em ricas e diversificadas experiências formativas, rompendo com o currículo padrão, prescrito pelo MEC. Ao mesmo tempo, diversificou-se de tal modo o perfil do pedagogo que passou a ser questionada a falta de um eixo para sua formação.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira, intensificam-se as discussões a respeito dos direitos sociais e políticos para todos os segmentos da sociedade, tornando-se marco para alterações nas políticas públicas em geral, e especificamente no campo educacional, tanto para a Educação Infantil quanto de formação de professores e valorização do magistério. Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação de crianças a partir do nascimento se torna direito das crianças e dever do Estado, condição essa que permite a superação da ideia de amparo e assistência que marcou as Cartas Magnas anteriores. Do mesmo modo, passam a ser constitucionalmente estabelecidas a

---

<sup>7</sup> A primeira sede do comitê de discussão sobre a reformulação do curso de Pedagogia foi realizada em Goiânia, opção essa, baseada nos avanços das discussões a respeito da identidade do pedagogo e de outras licenciaturas na Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de Goiás (UCG) (BRZEZINSKI, 1994).

<sup>8</sup> Sobre essas discussões Zaratin (2006) destaca que: “Na realidade, a UFG já estava em pleno debate, realizando no âmbito de suas unidades acadêmicas e diversos seminários e reuniões sobre o processo de formação dos licenciados. O próprio MEC já havia incentivado, no calor das discussões em todo o território nacional, por meio de Seminários Regionais e Encontros Nacionais, que as instituições formadoras de professores formulassem novas propostas de cursos de formação docente. O MEC já havia anteriormente, por meio de sua Secretaria de Ensino Superior (Sesu), formulado o pedido de uma consulta a FE/UFG para que lhes enviassem as propostas desenvolvidas sobre a reformulação do curso de Pedagogia advindas dos grupos de discussão dentro da universidade”. (ZARATIM, 2006, p.48).

formação dos professores e a valorização do magistério, definida com planos de carreira e exigência de concursos públicos para atuação dos professores em instituições públicas<sup>9</sup>. .

Na década de 1990, intensificaram-se as discussões sobre a definição da formação dos professores, e em especial do curso de Pedagogia, no conjunto das alterações econômicas, políticas e sociais ocorridas no final do século XX. A reforma do Estado baseada na ideologia neoliberal<sup>10</sup>, busca a minimização de suas ações nas áreas sociais, e entre elas a educação, levando à transferência da responsabilidade do Estado para a sociedade civil. Assim,

Não é, portanto, sem razão que, de repente, as elites brasileiras tenham descoberto as mazelas da educação pública e tenham alardeado pelos meios de comunicação a péssima qualidade do ensino público, como se não fossem as mesmas responsáveis por este estado calamitoso. É que agora esta qualidade de ensino ameaça interferir em seus planos de acumulação de riqueza. Este inusitado interesse das elites pela escola tem várias repercussões que já estão sendo notadas nas reformas educacionais. [...] a questão da formação do educador estará cada vez mais em debate no bojo das “transformações” a questão da formação do educador estará cada vez mais em debate no bojo das "transformações" que o capital espera da escola. (ANFOPE,1992, p.18).

Nesta perspectiva, a educação é novamente compreendida com fins mercadológicos, o que reforçou o individualismo, a concorrência pela busca do lucro e da produtividade, reconfigurando a teoria do capital humano. Conforme Gomes (2006) “É necessário ao capital escravizar a educação aos seus interesses, pois ela é um vetor estratégico de concretização da dominação, da exploração ou da emancipação humana” (GOMES, 2006, p. 42). A nova dinâmica social requer uma nova ação das instituições de formação superior, segundo Mancebo (2007) o trabalho docente foi duplamente atingido, levando o professor a assumir um exercício enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial e, de outro lado, o produto do seu trabalho deve contribuir para formação de trabalhadores competentes. A justificativa para a necessidade de profissionalizar os docentes está ligada à crise educacional fartamente anunciada, em que há uma suposta defasagem entre exigências do sistema produtivo e as possibilidades do sistema educacional. Com isso, demanda-se um modelo de professor e de escola baseado nas noções empresariais de competência, eficiência, eficácia, competitividade e produtividade,

---

<sup>9</sup>Foi estabelecido no Artigo 206, V: valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

acrescentando “uma função suplementar à escola” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 90).

Para Rios (2003) a competência não é algo estático, mas processual: “Desenvolver seus recursos, o indivíduo caminha no sentido de uma qualificação constante. Qualificar, portanto, é mais que seguir uma lista de “competências” que definem o profissional eficiente em cada área” (RIOS, 2003, p. 84). Um desafio para a comunidade acadêmica é buscar o exercício de sua autonomia frente às exigências da eficiência e da produtividade, contrapor-se à ideia de que a educação superior deve assumir um caráter empresarial e mercadológico. Mais do que formar para o mercado de trabalho, a educação superior deve contribuir para o desenvolvimento da consciência política e ética, participar efetivamente das discussões da vida em sociedade, dos debates e da realização da vida coletiva, na compreensão e na realização da igualdade e da justiça. Nesse sentido, a finalidade da formação superior não é determinada pela lógica dos interesses capitalistas. É preciso que o/ conhecimento faça sentido, isto é, o sentido significativo do saber, o sentido maior daquilo que nos faz pensar, admirar, refletir, criar, inventar e inovar e não sua aplicabilidade (CHAUÍ, 2003, p. 5). A finalidade primária da formação superior é cultivar e ampliar as capacidades humanas da argumentação, da dúvida, da busca pelo novo, da procura insistente pela resposta, pelo exercício da razão baseada na liberdade, na igualdade e na justiça como algo a ser realizado.

Nesse cenário de embates e debates, a formação de professores para atuar na Educação Infantil vem assumindo posição de destaque e consolida-se como um grande desafio das políticas públicas. Contraditoriamente, a formação e qualificação de profissionais para atuar nesta etapa educacional se fizeram necessárias no bojo das reformas que inserem a creche e a pré-escola como primeira etapa da Educação Básica e simultaneamente trazem a concepção reducionista do papel do professor e a defesa da formação pragmática. Também o curso de Pedagogia é redefinido no bojo das reformas, em longo processo de debates e intensa normatização, por entre leis, decretos, pareceres, resoluções que visam fixar a natureza, as características, o lócus, os projetos formativos e, conseqüentemente a identidade do pedagogo e do seu trabalho como profissional da educação.

Importante destacar que a identidade do curso de Pedagogia está em disputa desde a criação do referido curso, em 1939. Distintas finalidades foram atribuídas ao curso, correspondentes a diversas funções para o profissional. As perspectivas opostas se

delinearam tanto no campo oficial, de normatização, quanto na produção acadêmica e nos movimentos de educadores, polarizando principalmente a afirmação da formação para a docência, entendida como base identitária que possibilita a atuação no ensino, na gestão e na pesquisa ou a negação dessa formação docente em favor de uma atuação do pedagogo nos demais campos, excetuando o ensino (ALVES, 2007).

A reforma da formação de professores consiste de várias ações, dentre as quais a proposição de mudanças curriculares. Para isso, foram constituídas, pelo MEC, comissões de especialistas em cada área para elaborar propostas de diretrizes curriculares dos respectivos cursos de formação de professores. A proposta da comissão de Pedagogia<sup>11</sup>, apresentada em 1999, incorporou as tendências, premissas e os princípios decorrentes das experiências de muitos cursos que já vinham assumindo a formação do pedagogo com base na docência para Educação Infantil e Ensino Fundamental, assentadas nas premissas de movimentos como a Anfope, mas sequer foi apreciada nas instâncias do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tal fato foi motivado, de acordo com Scheibe (2007), pelo confronto entre as definições sugeridas pela Comissão e a LDB/1996 que estabeleceu a criação dos Institutos Superiores de Educação, destinando a formação de professores de educação infantil e ensino fundamental aos Cursos Normais Superiores.

Neste movimento, em 2001 foram aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, para definir os currículos dos cursos de formação de docentes, porém, não possui especificação para o curso de Pedagogia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001) apresentam concepção de formação pragmática, voltada para o desenvolvimento de competências. Essa concepção de formação de professores é criticada por sua definição restrita de educação superior, entendida como mera concessão de diplomas para o exercício de uma profissão, e como um espaço de profissionalização dos alunos, de preparação para o mercado de trabalho (COELHO 2009, p.43).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação apresentou o Parecer CNE/CP nº 2/2002, para a formação de professores da Educação Básica que também não especifica o

---

<sup>11</sup> Esta Comissão foi nomeada pela Portaria SESu/MEC n.146 de 10 de março de 1998, e composta pelos professores: Celestino Alves da Silva (Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília); Leda Scheibe, presidenta (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC); Márcia Ângela Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (Universidade de São Paulo – USP) e Zélia Mileo Pavão (Pontifícia Universidade Católica – PUC/PR). (SCHEIBE, 2007, p. 47)

curso de Pedagogia. O diferencial no Parecer CNE nº 2/ 2002 é a definição de carga horária mínima para os cursos de licenciatura, com destaque para a obrigatoriedade de 400 horas de prática como componente curricular<sup>12</sup> ao longo do curso, mediante articulação teoria/prática, reforçando a concepção de formação pragmatista dos professores.

A partir de 2005, houve uma movimentação de grupos compostos por associações, universidades e estudiosos da educação com a finalidade de apresentarem projetos e propostas que direcionavam a formação do curso de Pedagogia no Brasil, como afirmamos anteriormente. O primeiro documento foi apresentado por um conjunto de entidades, constituído pela ANFOPE- Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação, FORUMDIR- Fórum de Diretores, ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração e Educação, ANPEd- Associação Nacional de Pesquisas em Educação, CEDES- Centro de Estudos de Educação e sociedade e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia que expôs a defesa de uma curso de Pedagogia que deveria formar professores para atuarem no ensino, na organização e gestão escolar, na elaboração de unidades e projetos escolares, juntamente com a produção de pesquisa e difusão do conhecimento em todas as áreas da educação.

O segundo documento, apresentado pelo Manifesto de Educadores Brasileiros, indicou que o curso de Pedagogia deveria constituir uma graduação com prioridade para a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, com finalidades de aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas em diversos campos da sociedade. Desta maneira, defendia a formação do bacharel em Pedagogia, entendendo que a formação de professores para Educação Infantil e Ensino Fundamental deveria se realizar em outro curso de licenciatura específico (Manifesto de educadores brasileiros, 2005).

Uma década após a aprovação da LBD/1996, em terreno de franca disputa pelo projeto de formação e atuação dos pedagogos, foram aprovadas no Conselho Nacional de Educação as Diretrizes e Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia,

---

<sup>12</sup>[...]a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como práticas como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (BRASIL, Parecer CNE/CES 15/2005, p. 3).

licenciatura, através da Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, com fundamento no Parecer CNE/CP n. 5/2005. Resultante de intensa mobilização de educadores em todo o país, apesar das reivindicações de alguns grupos de estudiosos para que o curso assumisse a formação de bacharel em Pedagogia, prevaleceu a defesa da docência como o princípio formativo e da identidade profissional do pedagogo. Tal conquista rebate positivamente na Educação Infantil, que então deve ser campo de destaque no curso de Pedagogia e, portanto, das pesquisas em educação e outras áreas do conhecimento que fundamentam o trabalho educativo.

Tais mudanças na Educação Infantil criam condições e concepções pedagógicas que podem transformar o caráter de assistencialismo, que marca o atendimento como caridade, desconsiderando crianças, famílias e profissionais como sujeitos de direitos. Colocam-se, também, possibilidades de criar propostas para a superação das concepções de educação escolarizante<sup>13</sup>, preparatória, compensatória e espontaneístas. A concepção de Educação Infantil que assumimos, na perspectiva sócio-histórico-dialética (BARBOSA, 1997) não pressupõe nenhum destes modelos, pois todos desconsideram a criança como um sujeito que aprende e se forma na relação dialética com o mundo, mediada pelo outro. Essa etapa da Educação básica se concretiza na concepção que atenda as necessidades específicas das crianças pequenas, as quais demandam atenção, proteção, ao mesmo tempo em que são capazes de interagir e agir, participando ativamente do seu processo de humanização, pela apropriação e recriação da cultura produzida pelos grupos sociais, ao longo da história da humanidade.

Promover a educação infantil nesta perspectiva requer a elaboração e materialização de propostas pedagógicas consistentes com a premissa do desenvolvimento cultural da criança (VIGOTSKII, 1998, VIGOTSKI, 2010), na qual a aprendizagem e o desenvolvimento são reconhecidos como processos distintos e articulados dialeticamente. Isso exige professores cada vez mais preparados nessa área, docentes que compreendam os conhecimentos peculiares do trabalho com crianças de zero a seis anos idade, profissionais que possam fundamentar práticas educativas intencionais, planejadas, capazes de propiciar o desenvolvimento integral considerando as crianças como sujeitos de direitos e em diferentes contextos.

---

<sup>13</sup>A educação escolarizante aqui se refere a propostas pedagógicas que antecipam os conteúdos e as formas de ensino próprias do Ensino Fundamental, desconsiderando as peculiaridades das crianças de até seis anos e dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

## **Revista Brasileira de Educação: perspectivas da formação para a docência na Educação Infantil**

Para a realização deste estudo, mapeamos os artigos publicados na Revista Brasileira de Educação no período de 2004 a 2014, identificando os textos que apresentavam nos títulos os seguintes descritores: formação de professores, formação docente e Educação Infantil. Foram encontrados trinta e quatro (34) trabalhos. No quadro 1 apresentamos o total de produções da Revista Brasileira de Educação no período de 2004 a 2014. Destacamos que a quantidade de trabalhos publicados nesse periódico sobre a formação de professores não foi expressiva, correspondendo a 10% do total de artigos publicados durante os dez anos pesquisados.

### **QUADRO 1- Quantitativo de trabalhos publicados na Revista Brasileira de Educação sobre formação de professores e Educação Infantil 2004-2014.**

Ano	Total de artigos		% de Artigos de	
	publicados no ano	Artigos de F.P./F.D.	Artigos de E. I. <sup>14</sup>	F.P./F.D. e E.I
2004	33	1	0	0,3%
2005	29	1	0	10%
2006	34	2	0	0,5%
2007	31	1	0	0,3%
2008	34	6	0	17%
2009	30	2	0	0,6%
2010	33	2	1	9%
2011	29	2	0	0,6%
2012	29	2	5	24%
2013	42	5	1	14%
2014	45	2	1	0,8%
<b>Total</b>	<b>369</b>	<b>26</b>	<b>8</b>	<b>10%</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras, a partir dos periódicos da Revista Brasileira de Educação no período de 2004 à 2014

Nos vinte e seis (26) trabalhos selecionados sobre a formação de professores identificamos discussões sobre aspectos históricos, programas e projetos destinados à formação inicial e continuada de professores, assim como os saberes da docência e a prática pedagógica. Identificamos quatro (4) textos que apresentaram a análise histórica e

<sup>14</sup>Textos escolhidos a partir de análise da leitura combinada entre título e introdução que apresentaram como temática a Educação Infantil. Não foram selecionados textos com temáticas indicando infância e/ou criança.

social da formação de professores Felgueiras (2008), Saviani (2009), Carvalho; Daros; Sganderla (2012) e Mcculloch (2012). Esses trabalhos discutem tanto a própria história da formação de professores no Brasil, quanto a história de programas e projetos destinados à qualificação desses profissionais. Encontramos seis (6) estudos sobre a análise das políticas para a formação inicial e continuada de professores no Brasil: Michels (2006), Ferreira (2008), Gatti (2008), Garcia (2013) e Souza (2014), os quais refletem sobre avanços e retrocessos das políticas voltadas para a formação docente. A prática docente é objeto de estudo percebido em cinco (5) artigos: Leitão (2004), Rosa; Ramos (2008), Fischman; Sales (2010), Santos; Dias (2013) e Marcelo (2013). Tais estudiosos entendem a prática no trabalho docente como princípio formador e destacam a necessidade de compreensão da atividade da docência aliada à fundamentação teórica. Os saberes e conhecimentos pedagógicos na docência foram identificados em oito (8) estudos: Moreira; David (2005), Barreto *et.al.* (2006), Freitas; Fiorentini (2008), Fischer (2009), Canen; Xavier (2011), Barreiro (2013), Junior; Gariglio (2014) e Rodrigues (2013). Apenas um dos trabalhos propôs um estudo sobre a imagem do professor, analisando a performance da docência por meio de uma reflexão filosófica (OURIQUE, 2010). Outro estudo de análise filosófica analisa as abordagens na formação de professores em uma perspectiva conceitual (DEVECHI e TREVISAN, 2011). Um dos textos trata de relações raciais na formação de professoras (COELHO, 2007), evidenciando que a cor esteve ausente nas discussões sobre formação de professores no Instituto de Educação do Estado do Pará, embora a maioria das alunas deste Instituto se autodeclararam negras ou pardas.

É válido destacar ainda que há apenas um (1) artigo que trata especificamente sobre a formação de professores para atuação na Educação Infantil, com ênfase na diversidade étnico-racial e nos saberes e fazeres nesse processo (DIAS, 2012). Nessa pesquisa, a autora realiza entrevistas com professoras da Educação Infantil após participarem de cursos que propunham o conteúdo com a diversidade étnico-racial como currículo para a Educação Infantil com a finalidade de compreender a quanto ao tema e discussão. Ao final da pesquisa, a autora destaca a contribuição da formação continuada dos professores, favorecendo aos professores que participaram da referida pesquisa, maior segurança e domínio sobre o conteúdo e as estratégias de ensino com o tema diversidade étnico-racial.

Considerando a leitura e análise dos trabalhos apresentados, percebemos que a a formação de professores, apesar de tratar-se de um tema fundamental no cenário

educacional e social brasileiro, não pode ser considerada como assunto relevante nesse periódico durante os dez anos pesquisados. Ressaltamos que, embora a participação quantitativa seja pouco expressiva, os estudos apresentados abordam temas importantes para o campo, acompanhando, de certa maneira as tendências da área que vem abordando a formação de professores quanto à formação inicial e continuada, políticas de formação e currículo, trabalho docente. Destaca-se, ainda, a presença dos estudos epistemológicos e históricos, tão necessários na compreensão das determinações e características da formação de professores no país.

Com relação aos sete (7) trabalhos que mostravam a temática sobre Educação Infantil, indicadas no título e/ou na introdução, encontramos texto sobre grupos de pesquisa sobre a infância (SILVA; LUZ; FARIA FILHO, 2010), políticas para a Educação Infantil, (NASCIMENTO, 2012; CAMPOS, 2012) trabalho docente (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012), estudos sobre as perspectivas de gênero (BUSS-SIMÃO, 2013), um texto que trata da avaliação pré-escolar (PORTUGAL, 2012) e gestão na Educação Infantil (KRAMER; TOLEDO; BARROS, 2014). Com base nestes dados, percebemos que a temática da Educação Infantil é apresentada com pouca assiduidade nesse periódico durante o período analisado. Os textos apresentaram maior frequência no ano de 2012 e a temática sobre as políticas para a Educação Infantil também se destacaram, o que pode ser compreendido por ser ainda uma área que requer estudos e discussões que promovam a consolidação de políticas para assegurar as demandas desta etapa da Educação Básica.

É possível perceber nesta pesquisa que são poucos os trabalhos que se dedicam a temática sobre a Educação Infantil. Contudo, destacamos que os textos encontrados buscam por meio de estudos acadêmicos a consolidação da Educação Infantil enquanto objeto de estudo, pesquisa e proposição que busca tornar esta etapa da Educação básica como espaço fértil de diferentes contextos de pesquisa e discussões acadêmicas.

### **Considerações Finais: caminhos a percorrer...**

Ao realizar este trabalho compreendemos a necessidade de promoção de discussões e reflexões diversas, trazidas a partir da temática de formação de professores aqui especificamente para atuação na Educação Infantil. Reconhecendo que a formação do pedagogo nas últimas décadas se constitui como *locus* de discussão e busca por definição da identidade dos pedagogos e ao considerar ainda que a Educação Infantil em meio a essas reflexões sobre a formação deste profissional se constituiu como espaço educativo e

pedagógico que demanda a ação de profissionais com formação específica. Pesquisas sobre formação de professores e sobre a Educação Infantil fortalecem não apenas a compreensão da dessas temáticas enquanto objetos de estudos, como possibilitam o esclarecimento de tendências e o fortalecimento de concepções dos interessados e estudiosos da educação.

## Referências

AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBER, Leda. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068> Acesso em: 10 nov. 2007.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. *Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2007. 320f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BARBOSA, Ivone Garcia. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. In: *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação UFG*, 33, jul./dez. 2008.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. 200f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. Educação Infantil: contradições na formação e na atuação docente. *Anais. ENFORSUP*. Brasília, 2015.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SOARES, Marcos Antônio; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. A Educação Infantil no Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE) em Goiás: tendências e perspectivas sobre infância(s), criança(s) e sua educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. *A pesquisa sobre didática e práticas de ensino de Goiás: 10 anos de EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino*. Goiânia: CEPED; Editora Kelps, 2014.

BARBOSA, Ivone Garcia. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na Educação Infantil. In: *Poiésis Pedagógica*, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 107-126, jan/jun. 2013.

BRASIL, Constituição Federal Brasileira. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 de março de 2013.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer n. 03 de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do *Parecer CNE/CP n. 05/2005*, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. *Parecer n. 01 de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

BRZEZINSKI, Iria. Dilemas institucionais e curriculares do curso de pedagogia: do professor primário ao professor “primário”. In: *Encontro Nacional De Didática E Prática De Ensino*. Goiânia, 1994. Anais Goiânia, 1994, v.2, p. 324-364.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.html> Acesso em 02 de novembro de 2012.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escola e formação de professores. In: COÊLHO, Ildeu Moreira. (Org.). *Educação, cultura e formação: O olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009 p. 203-218.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte” In: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p 257- 272, Agosto/2002.

GOMES, Valdemarin Coelho. Formação de professores no contexto da crise estrutural do capital. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

LIMONTA, Sandra Valéria. Currículo e Formação de Professores no curso de Pedagogia. In: *Educativa*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2011.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. In: *Educação Sociedade*, Campinas v. 28 nº99 p. 466-482. Maio/agosto 2007.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PRONUNCIAMENTO conjunto das entidades da área da educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) – em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1361-1363, set./dez. 2005.

RAUPP, Marilene Dandolini. *Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de Educação Infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995–2006)*. 230f. Tese Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar- por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo. Cortez, 2003.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. de (org). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo e SOUSA, Sandra Zákia. A Revista Brasileira de Educação e a difusão da pesquisa educacional (2007-2011) In: *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 50, p. 463- 482, maio/ago., 2012.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexeis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VIGOTSKI, Lev. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. In: *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

ZARATIM, Joel Ribeiro. *A reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004*. Dissertação apresentada Universidade Federal De Goiás. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação. 2006.

## **Artigos analisados**

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Formação para o ensino nos Centros de Treinamento de professores e de auxiliares rurais (1952-1963). In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, p. 647-668, Jul./Set. 2013.

BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARÃES, Glaucia Campos; MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de e LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 31-42, jan./abr. 2006.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação docente: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em contexto de educação Infantil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 55, p. 939-960, Out/Dez.. 2013.

CAMPOS, Roselane Fátima. Política pequena para as crianças pequenas? Esperiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 81-105, jan./abr., 2012.

CANEN, Ana e XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfase, silêncios e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 641-661, Set/Dez., 2011.

CARVALHO, Diana Carvalho de; DAROS, Maria das Dores e SGANDERLA, Ana Paola. Uma abordagem histórica da psicologia nos cursos de formação de professores: um foco nos programas em uma escola catarinense na década de 1930. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 615-750, set./dez., 2012.

COELHO, Wilma Nazaré Baía. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 39-56, jan./abr., 2007.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero e TREVISAN, Amarildo Luiz In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 409-426, Mai/Ago., 2011.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol.17, n.51, p. 661-674, Rio de Janeiro, set./dez., 2012.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. A história da Educação na relação com os saberes históricos e pedagógicos. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 483-595, sete/dez., 2008.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 239-251, Mai./Ago., 2008.

- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr., 2009.
- FISCHMAN, Gustavo E. e SALES Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 7-20, jan./abr., 2010.
- FREITAS, Maria Teresa e FIORENTINI, Dario. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em Matemática. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 138-149, jan./abr., 2008.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, Jan/Mar, 2013.
- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil na última década. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr., 2008.
- JÚNIOR, Geraldo Silvestre Silva e GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência da educação profissional. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 19 n. 59 jan./abr. 2014.
- KRAMER, Sônia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de e BARROS, Camila. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 19 n. 56 jan./mar. 2014.
- LEITÃO, Cleide Figueredo. Buscando caminhos nos processos de formação/ autoformação. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 27 Set/Out/Nov/Dez. 2004.
- MARCELO, Carlos. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 52 jan./mar. 2013.
- MCCULLOCH, Gary. História da Educação e formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 121-238, jan./abr., 2012.
- MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 Set/Dez 2006.
- MOREIRA, Plínio Cavalcante e DAVID, Maria Manuela Martins Soares. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 28 jan./abr. 2005.
- NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas de educação Infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 59-80, jan./abr., 2012.

- OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Performance da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação, In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 45 Set/Dez. 2010.
- PINTO, Mércia de Figueredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Lívia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 51 Set./Dez. 2012.
- PORTUGAL, Gabriela. Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 51 Set./Dez. 2012..
- RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 55, p. 1009-1034, Out/Dez., 2013.
- ROSA, Maria Inês Petrucci e RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e Odores: experiências curriculares na formação docente. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 39 Set./Dez. 2008.
- SANTOS Lucíola Licínio de Castro Paixão e DIAS Regina Lúcia Cerqueira. Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 52 jan./mar. 2013.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, Jan./abr., 2009.
- SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007
- SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 84-97, jan./abr., 2010.
- SOUZA, Valdinei Costa. Políticas de formação de professores para a Educação básica. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 58 Jul/Set. 2014.