



SINGULARIDADES NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mônica Martins Samia¹

RESUMO

O artigo tematiza a questão da constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil, apontando oito elementos constitutivos desta profissionalidade, com vistas ao fortalecimento da identidade, desenvolvimento e atuação profissional, e a consequente melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças atendidas neste segmento. Propõe, ainda, um olhar sobre os processos formativos e sua relevância neste contexto.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Educação Infantil. Formação de Professores.

SINGULARITIES IN THE CONSTITUTION OF PROFESSIONALISM OF TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

The article discusses the matter of the constitution of teaching professionalism in early childhood education, pointing out eight elements that constitute this professionalism, with a view to strengthening the identity, development and professional performance, also the consequent improvement of the quality of education offered to the children served in this segment. It also proposes a look at the formative processes and their relevance in this context.

Keywords: Teaching Professionalism. Early Childhood Education. Teacher Training.

SINGULARIDADES EN LA CONSTITUCIÓN DE LA PROFESIONALIDAD DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

El artículo tematiza la cuestión de la constitución de la profesionalidad docente en la educación infantil, apuntando ocho elementos constitutivos de esta profesionalidad, con miras al fortalecimiento de la identidad, desarrollo y actuación profesional, también la consecuente mejora de la calidad de la educación ofrecida a los niños atendidos en este segmento. Propone también una mirada sobre los procesos formativos y su relevancia en este contexto.

Palabras clave: Profesionalidad Docente. Educación Infantil. Formación Docente.

¹ Pedagoga (1986). Doutora em Educação na Universidade Federal da Bahia - UFBA (2016). Mestre em Educação e Contemporaneidade (2009) e Pós-Graduada no curso “A Formação do Professor Alfabetizador - Leitura e Linguagem” (2001), ambas pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB. Desde 1999, é consultora associada da Linha Formação de Educadores e Tecnologias Educacionais na Avante Educação e Mobilização Social - ONG, onde atua em projetos sociais como coordenadora e formadora. Tem ampla experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Educadores e formadores, principalmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais, desenvolvendo projetos junto às redes públicas e elaborando materiais pedagógicos de referência. E-mail: <samiamonica@gmail.com>



Para introduzir a problemática relativa à constituição da profissionalidade das professoras² que atuam na Educação Infantil, o artigo³ traz, como referência, estudos da sociologia das profissões, especificamente as ligadas às atividades docentes, que versam sobre os conceitos de *profissionalização* e *profissionalidade*, dando destaque a este último. Autores como Ramalho, Núñez e Gauthier (2004, 2008), Altet, Paquay e Perrenoud (2003) e Roldão (2005) esclarecem que este conceito refere-se aos conhecimentos, saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional, bem como às questões sociais e éticas postas em jogo no exercício de uma profissão. O diálogo com estes e outros teóricos esclarece que o conceito de profissionalidade está em permanente atualização, devendo ser analisado em função dos contextos históricos e das realidades sociais concretas que, no caso específico da profissão docente, interagem com o contexto pedagógico propriamente dito, - estatuto epistemológico, práticas -, com o contexto profissional - visão de categoria profissional - e com o contexto sociocultural - valores, ideias, visão social. Roldão (2005, p. 108) define o termo “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”.

Portanto, abordar a questão da profissionalidade das professoras da Educação Infantil implica compreender estas profissionais como atores sociais que, com suas experiências, seu processo formativo e sua atuação em um espaço institucional dado, constroem, nessa atividade, sua vida e sua profissão.

É com esta mirada que este artigo se propõe a contribuir para maior delineamento de elementos constitutivos da profissionalidade de professoras da Educação Infantil, considerando as diferentes representações sobre sua função social e na vida das crianças.

Para isto, é relevante retomar que o histórico da Educação Infantil, no Brasil, aponta que a migração da oferta, antes de responsabilidade da Assistência Social, para a pasta da Educação, em um contexto em que a formação profissional era pouco valorizada, a infância era invisibilizada e as condições materiais e estruturais eram ainda mais frágeis, complexificou a construção de uma identidade própria para este segmento. Se, por um lado, ainda há vestígios do caráter assistencialista que modulou o início do atendimento à criança pequena,

² Optou-se, neste artigo, por usar apenas feminino para deixar a leitura mais fluida, considerando a predominância deste gênero entre profissionais que atuam neste segmento. Entretanto, a ideia é de inclusão e de reconhecimento da importância do equilíbrio de gênero nesta profissão.

³ Este artigo tem como base um capítulo da pesquisa de doutorado: *Diálogos Formativos: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil*, realizada na Universidade Federal da Bahia, em 2016.

é reconhecida a polarização que se instaurou na cisão do espaço que cuida, para o espaço que educa. Deste deslocamento, relativo à função e ao lugar desta etapa na Educação Básica, que passa a exigir que as *tias* se tornem professoras; decorre também uma forte influência do modelo do Ensino Fundamental nas práticas pedagógicas com crianças pequenas. Com isto, a identidade da Educação Infantil, ou o que se considera uma educação de qualidade, é uma questão que ainda requer alinhamentos e pertence a um campo de disputas ideológicas, políticas e de concepção pedagógica.

Em consequência deste histórico brasileiro e pelas especificidades da Educação Infantil, que exigem uma formação que as contemple, este campo profissional também tem características difusas, ainda em construção, situação que fragiliza a constituição da profissionalidade das professoras da primeira infância e seu processo de profissionalização⁴.

No contexto internacional, também há diversidade de visões sobre o atendimento da Educação Infantil e a profissionalidade docente. As publicações da prof^a. Dr^a. Lenira Haddad, especialista na área e professora da Universidade Federal de Alagoas, são importantes fontes sobre o tema, especialmente nos artigos *Profissionalismo na Educação Infantil: perspectivas internacionais* (HADDAD, 2013) e *Professora de educação infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres* (HADDAD, 2009). Uma visão panorâmica sobre a temática apresentada pela autora revela, em primeiro lugar, o crescente interesse dos pesquisadores sobre este debate. Além disso, corrobora com a ideia de um campo ainda em construção. Em um de seus artigos, a pesquisadora conclui:

Os trabalhos reunidos nesse artigo apontam uma grande diversidade de papéis, qualificações, contextos e regulamentos, governando a força de trabalho na educação infantil. **Essa diversidade é fortemente determinada pelas diferentes visões de criança, educação infantil, pedagogia e desenvolvimento infantil que coexistem.** Tudo isso torna difícil alcançar concordância sobre o que deveria constituir um corpo de conhecimento profissional e diminuir a diversidade de entendimentos sobre profissionalismo em educação infantil (HADDAD, 2013, p. 356, grifos nossos).

Alguns autores citados nestes artigos defendem esta diversidade como força, pois permite uma aprendizagem permanente e possibilidade de mudanças, mas reconhecem a

⁴ Para estudiosos da Sociologia das Profissões, a profissionalização é o processo de transformar o ofício em profissão. É um movimento ideológico, na medida em que pressupõe a construção de novas representações do *ser professora*, no interior do sistema educativo e na sociedade.

necessidade de uma agenda comum. Uma das pesquisas⁵ apresentada pela autora (JENSEN, 2011 *apud* HADDAD, 2013, p. 347), traz uma síntese interessante, que associa a profissionalidade docente à representação da função das instituições de Educação Infantil, a partir da interpretação de práticas distintas. Por meio da percepção dos participantes da pesquisa, e refletindo sobre estas compreensões, a pesquisadora identificou três lógicas que modelam o atendimento na Educação Infantil: a lógica da pré-escola, a institucional, e a lógica da infância. Estas lógicas refletem diferentes abordagens pedagógicas, construídas a partir de distintas representações de Educação Infantil que, conseqüentemente, repercutem na construção de profissionalidades baseadas em parâmetros distintos.

A **lógica pré-escolar** sustenta-se pela racionalidade escolar de controle das práticas. As metas e os objetivos estão voltados a uma relação formal de ensino-aprendizagem. O papel profissional é o da professora, que vê as crianças como aprendizes. A interação entre as crianças e os adultos acontece por meio de várias atividades alternadas, com adultos dizendo às crianças o que fazer, como a forma dominante de comunicação.

Já a **lógica institucional** é modelada por uma imagem da boa família ou lar. O objetivo é a educação/criação. O papel profissional é o de mãe cuidadosa e de educadora que vê as crianças como frágeis. O encontro entre as crianças e os adultos acontece por meio de adultos tomando iniciativa, propondo diferentes atividades, e o tipo dominante de comunicação é a instrutiva.

Em contraste, a **lógica da infância** é sustentada pela ideia que as crianças “são especialistas em suas próprias vidas” (JENSEN, 2011, *apud* HADDAD, 2013, p. 347). O objetivo assumido por esta racionalidade é a qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças, quer sejam as que elas obtêm individual e autonomamente, quer sejam as mediadas pelos adultos. Pressupõe um profissional que construiu uma imagem da criança como um sujeito que brinca, interage e participa ativamente na ampliação e construção do seu repertório cultural. A interação entre as crianças e os adultos acontece por meio de relações de respeito, envolvendo comunicações dialógicas.

Esta lógica coaduna com os aportes das pedagogias participativas, também denominadas Pedagogia(s) da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), que defendem a criança como ser partícipe e não à espera de participação. Estão presentes nas concepções defendidas por Dewey, Froebel, Freinet, Brunner, Malaguzzi,

⁵ Pesquisa realizada na Dinamarca por Jensen (2011), por meio do método *Sophos* (HADDAD, 2013).

Formosinho e Oliveira-Formosinho, alicerçadas nos direitos das crianças, nas suas competências, nas suas múltiplas linguagens e fundamentam uma ação pedagógica dialógica, democrática, baseada em contextos educativos estruturados a partir de experiências de vida. As pedagogias participativas contrapõem-se à pedagogia transmissiva, e convocam ao fortalecimento de uma práxis participativa, onde

a interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores, na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. Assim, a interdependência entre os atores e os ambientes faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

As lógicas acima descritas estão presentes no cenário mundial e brasileiro, e influenciam fortemente a constituição da profissionalidade e o processo de profissionalização das professoras, visto que revelam, em muito, o que se espera delas em seus contextos de trabalho. Seus perfis profissionais, construídos ao longo dos processos formativos, nos seus campos de atuação e como categoria profissional, incidem nas afiliações, na consolidação ou na problematização destas lógicas.

Esta diversidade de concepções presentes no cotidiano das instituições, oriunda de diferentes visões sobre criança e sobre a função da Educação Infantil, reflete em uma identidade profissional que carece ser definida de melhor maneira, não em busca de engessamentos, mas que colabore para o fortalecimento da *lógica da infância*, preconizada em documentos norteadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), e ainda distante do cotidiano de muitas instituições. É urgente, portanto, a compreensão e utilização destes aportes, que defendem a criança como sujeito potente, com direito à participação e a Educação Infantil como espaço/tempo de viver a infância, nos processos de profissionalização, o que incide diretamente nos processos formativos.

Com vistas a contribuir com o delineamento de uma profissionalidade das professoras da Educação Infantil, que fortaleça a *lógica da infância* e as pedagogias participativas, colocando estes aportes em diálogo com os estudos sobre profissionalização e processos formativos, foi possível identificar e eleger **oito elementos constitutivos da profissionalidade das professoras da Educação Infantil**, que corroboram com esta

abordagem. Para compor este quadro referencial, foi realizada uma pesquisa das contribuições de diferentes autores como, Oliveira-Formosinho (2007, 2008, 2015), Rinaldi (2012), Haddad (2009, 2013), Duarte Jr. (1995, 2000), Fortuna (2011), dentre outros. Também foram consideradas as experiências de trabalho e formação a partir do diálogo com profissionais, da observação de práticas, da reflexão sobre dilemas e possibilidades para o segmento.

Estes elementos constitutivos da profissionalidade docente consideram as características das crianças nesta faixa etária; as especificidades da Educação Infantil, seus objetivos, estrutura organizacional e física, e o papel da professora, função, tarefas, no contexto de uma pedagogia participativa:

- Reconhecimento da vulnerabilidade como condição da infância;
- Compreensão da criança como sujeito competente, com direito à participação;
- Compreensão do caráter integrado da aprendizagem;
- Capacidade de organizar o ambiente para promover múltiplas aprendizagens;
- Capacidade de escutar;
- Sensibilidade estética;
- Saber lúdico;
- Atitude curiosa.

A **vulnerabilidade**, condição que caracteriza esta faixa etária, exige das profissionais uma atitude comprometida com a integridade dos aspectos físicos, sociais e emocionais da criança pequena. Na primeira infância, as crianças são mais dependentes dos adultos para a satisfação de suas necessidades básicas e seu desenvolvimento integral. Importante salientar que *vulnerabilidade* não significa incapacidade da criança, mas o reconhecimento da sua necessidade de ser assistida para a conquista progressiva da autonomia. Neste sentido, o papel das professoras tem um âmbito diferenciado e alargado, pois devem assumir responsabilidade pelo conjunto das necessidades das crianças, ao tempo que promovam sua independência. Oliveira-Formosinho (2007) discorre sobre a necessidade de profissionais que estejam em interação permanente com diferentes profissionais da escola, as redes de apoio à criança e, especialmente, às famílias. A interação com esta última é atitude fundamental das professoras, tendo em vista a centralidade deste estreito diálogo entre família e escola. Considerando que as necessidades da criança têm natureza diversa, a Educação Infantil deve fazer parte de políticas integradas, dialogando com outros setores, como assistência e saúde, por exemplo. Oliveira-Formosinho (2007) pondera que a interação

e a integração estão no coração da profissionalidade dos educadores da primeira infância, e defende uma profissionalidade docente baseada em uma *rede de relações alargadas*.

Outro elemento importante a ser considerado na constituição da profissionalidade das professoras refere-se à construção da imagem que se tem da criança. Ter ciência de sua vulnerabilidade significa compreender que, embora frágil, no sentido de depender do adulto para sua sobrevivência, é forte o bastante para participar e protagonizar seu próprio desenvolvimento. Neste sentido, é fundamental dar destaque à ideia de que elas precisam ser reconhecidas como **crianças competentes** ou **potentes, com direito à participação**. O termo *potente* foi pegado de empréstimo dos escritos que definem a concepção de criança na abordagem de Reggio Emilia, por considerar esta uma palavra que expressa a ideia de sujeitos capazes, com muitas possibilidades. Afirma Malaguzzi (1999, p. 107), fundador da abordagem Reggiana: “Devemos dar um imenso crédito ao potencial e ao poder que as crianças possuem. Devemos nos convencer de que as crianças, assim como nós, têm poderes mais vigorosos do que nos disseram que tinham”.

Esta ideia de criança potente, rica de possibilidades, uma imagem baseada na compreensão de que elas atribuem sentidos ao mundo, em um processo de constante construção de conhecimentos e de sua identidade já é legitimada na teoria, mas ainda não plenamente incorporada no ambiente escolar, sendo, portanto, essencial na construção da profissionalidade docente.

A construção desta imagem e as implicações desta visão em uma *práxis* participativa devem ser o amálgama do processo formativo docente, o que requer, tanto no âmbito da formação inicial quanto contínua, uma vivência democrática. Se a formação é “compreendida como um caminho que acontece em um *continuum*, não necessariamente linear, de experiências e atualizações” (SAMIA, 2016, p. 27), em âmbitos pessoal e coletivo, e se as experiências formativas incidem fortemente no que somos, é fundamental reconhecer a importância do caráter experiencial e relacional que perpassa a constituição da profissionalidade docente. Assim, o processo formativo deve promover a vivência de relações democráticas, provocando um deslocamento da pedagogia transmissiva, que geralmente marcou as experiências escolares, possibilitando aos profissionais revisarem sua representação de docência, em geral marcada pela fala, por relações autoritárias como, por exemplo, pela definição unilateral da construção do currículo. Defende-se, aqui, a ideia de que é pouco provável que professores formados a partir de relações autoritárias e transmissivas

possam olhar para as crianças e reconhecer sua potência enquanto seres em desenvolvimento, e construir uma relação dialógica e participativa com elas.

Além deste reconhecimento da potência das crianças enquanto sujeitos aprendizes, com direito à participação, é preciso **compreender o caráter integrado da aprendizagem**, que pressupõe a compreensão da maneira pela qual a criança apreende o mundo e se desenvolve. Isto não ocorre de forma compartimentalizada e, portanto, requer uma visão curricular que promove a integralidade ou, para empregar um termo muito usado, que promova o desenvolvimento de *múltiplas linguagens*.

O depoimento de Silvia Cruz⁶ traz argumentos sobre a importância desta especificidade:

As próprias peculiaridades e características específicas da criança devem nos dar o tom sobre o que é essa educação. O jeito da criança, a forma como ela aprende, as suas necessidades de desenvolvimento, precisam ser consideradas. Por exemplo, um aspecto simples, a criança não aprende de forma segmentada, então é impossível você pensar, como acontece nas outras etapas da educação, que uma hora você está ensinando ciências, outra está ensinando matemática ou linguagem, porque tudo acontece junto. Eu acho que esse é o grande desafio: ao mesmo tempo cumprir o objetivo da Educação Infantil que é proporcionar uma maior riqueza nesse desenvolvimento da criança, apoiar esse desenvolvimento integral, sem esquecer que é uma criança pequena. Não sobrepor as necessidades das crianças por certas exigências que vem de fora, certas neuroses que estão muito presentes na nossa sociedade atualmente, como colocar como a maior tarefa da Educação Infantil que a criança aprenda a ler e escrever, quando tem tantas outras coisas importantes.

A concepção de Campos de Experiência⁷, abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), vem referendar esta ideia da Educação Infantil como um espaço de vida em contexto educativo, em que os modos singulares da criança ser e estar no mundo são o centro do projeto pedagógico. Por considerar sua forma integrada de aprender, propõe uma organização curricular que privilegia a realização de vivências integradoras, rompendo a lógica artificial de estruturar os conhecimentos em fronteiras rígidas. Esta abordagem valoriza os conhecimentos advindos das práticas sociais e culturais, dos saberes sistematizados e das múltiplas linguagens:

É necessário considerar que as linguagens se interrelacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de

⁶ Depoimento em entrevista realizada em 2015, como dispositivo metodológico da pesquisa de doutorado que deu origem a este artigo. Silvia Cruz é professora da Universidade do Ceará e Especialista em Educação Infantil.

⁷ Recomendo a leitura do texto *Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência*, de Fochi (2015). Disponível em: <<http://files.emeiedna.webnode.com/200000287-0a7850b75f/Campos%20de%20Experi%C3%Aancia.pdf>>.

seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens (BRASIL, 2009, p. 14).

Ademais, ao destacar a ideia de *experiência*, fortalece a defesa de que a aprendizagem ocorre por meio da interação direta da criança com o objeto de conhecimento e dos sentidos pessoais que atribui a ele, o que solicita uma ação protagônica do sujeito. Esta abordagem requer uma gramática pedagógica em que a professora desloca-se do papel de transmissora de saber, para o de organizadora de situações potentes de aprendizagem, aquelas em que a criança atribui sentido e que tem um papel protagonista. Ao reconhecer a potência das crianças e sua forma peculiar de aprender, este caráter integrado do currículo passa a ser um princípio de toda ação educativa.

Considerando este modo da criança aprender e interagir com o mundo e suas capacidades, desdobra-se outra competência importante das professoras, que é a **capacidade de organizar o ambiente para promover múltiplas aprendizagens**, a partir da participação ativa da criança. Ambiente, aqui, entendido como o espaço físico e as relações que nele acontecem. A organização do espaço revela a concepção de criança e de educação que a professora tem e determina consideravelmente sua forma de atuação. Ainda é muito comum encontrar profissionais ligados à lógica transmissiva e adultocêntrica, que constroem ambientes centrados no adulto, onde as definições sobre organização de espaços, uso de materiais e planejamento das rotinas são definidas sem a participação das crianças, dentro da lógica da pré-escola.

Na lógica da infância, a organização do espaço e o âmbito relacional promovem uma relação baseada na escuta atenta e sensível e, conseqüentemente, na interação permanente e negociada entre professora e crianças. O papel da professora pode ser assim definido:

“centraliza-se na provocação de oportunidades e descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação e diálogo, de ação conjunta e de coconstrução de conhecimento pela criança” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 161).

Multissensorialidade, construtividade, flexibilidade, promoção da atividade autônoma, dos interesses da criança e de suas possibilidades investigativas e exploratórias, e inclusão de elementos culturais que valorizem as identidades locais são apenas alguns elementos na constituição de espaços de qualidade nesta abordagem.

Ao construir uma profissionalidade alicerçada na crença das potencialidades das crianças e no caráter integrado das aprendizagens, este elemento, relacionado à organização dos ambientes, relações, espaços e materiais, toma importância, porque é por meio dele que a relação pedagógica estrutura-se em novas bases. Ao detalharem a pedagogia adotada pela Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2015, p. 22) ressaltam que “as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. [...] É uma proposta que incorpora a coconstrução da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas”. E advertem para a necessidade de *autovigilância* dos estilos de interação, tendo em vista que esta é uma relação que tem forte componente subjetivo e experiencial; ou seja, advém de nossas experiências pessoais que, muitas vezes, precisam ser reconstruídos a partir de uma nova forma de exercer a profissão.

Este elemento convoca os profissionais a investirem na escuta das crianças, nos seus interesses e fluxos para organizar espaços, rotinas e situações de aprendizagem que promovam bem-estar e envolvimento, o chamado estado lúdico, em que as crianças colocam todo seu potencial de atenção e, por consequência, toda sua capacidade de aprender.

Decorrente deste movimento em direção à criança, destaca-se a **capacidade de escutar**. As leituras das contribuições da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; MÜLLER; CARVALHO, 2009) e dos autores que advogam por uma pedagogia participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2015; RINALDI, 2012), destacadas neste artigo por abordarem especificamente a Educação Infantil, convocam para uma reconceitualização da função do professor, em decorrência de uma visão de criança como sujeito competente e protagonista, visto que a visão que se tem de criança e de Educação leva a uma determinada visão sobre o trabalho do professor. O livro *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender* (RINALDI, 2012) traz muitos elementos desta epistemologia, já bastante difundida em termos conceituais e ainda pouco internalizada nas práticas. Estas abordagens indicam como concretizar a ideia da criança como sujeito social, mesmo compreendendo o lugar diferenciado delas e das professoras, pois estas ocupam o lugar de organizar, provocar e mediar descobertas. Convidam a inverter a lógica de que é a

criança que deve se mover em direção ao mundo adulto para construir conhecimento, mas os adultos penetrarem no universo infantil para melhor compreender o que é ser criança, como ela olha e investiga o mundo, seus modos singulares de apropriação como forma de estabelecer uma relação mais alteritária. Em resumo, os profissionais devem ser *especialistas da infância*, uma expressão que tem sido cada vez mais usada e que requer uma apurada capacidade de escutar:

a tarefa do educador é de criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. Um contexto em que o bem-estar seja a expressão dominante, **um contexto de escuta em diversos níveis**, cheios de emoção e entusiasmo (RINALDI, 2012, p. 228, grifos nossos).

A atitude de escuta revela o reconhecimento das potencialidades das crianças e de seu papel social, pois demonstra valorização do que elas dizem, por meio dos seus gestos, palavras, ideias e múltiplas expressões. A *pedagogia da escuta* instaura uma nova profissionalidade docente ou, no mínimo, atualiza a partir de um novo paradigma e imagem da criança:

Se acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são protagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais ‘falar’, ‘explicar’ ou ‘transmitir’ – é apenas ‘escutar’. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem linguagens com todos os nossos sentidos (RINALDI, 2012, p. 227, grifos da autora).

A atitude de escutar as crianças é, ou deveria ser, um elemento da profissionalidade docente, que corresponde à habilidade de realizar uma observação atenta, aberta e sensível às atitudes das crianças, interpretando os sentidos que atribuem às coisas e incorporando esses saberes no planejamento das práticas, que se constituirão nas experiências vivenciadas por elas. A escuta busca estabelecer um diálogo genuíno entre adultos e crianças, promovendo aproximações e novas relações de poder, menos verticalizadas. Com isto, promove o conhecimento sobre as crianças a partir delas mesmas, e convida o adulto a entrar no universo infantil para melhor compreendê-lo. A atitude de escuta remete a um papel de observador por parte do professor, fundando uma relação pedagógica que fortalece o protagonismo da criança e sua possibilidade de colaborar com o currículo. Provoca o deslocamento do professor definidor e transmissor para o professor que

observa, dialoga e constrói de forma colaborativa. Em palestra sobre *Participação infantil: equívocos e possibilidades*⁸, Natália Fernandes, professora da Universidade do Minho e especialista no tema, fez uma provocação pertinente: “o que realmente sabemos sobre as crianças por elas mesmas é pouco, pela nossa incompetência de saber olhar e dar voz para elas, respeitando suas especificidades”.

Escutar, nesta abordagem, tem dupla função: visa tanto a escuta em si, como uma forma de conhecer as crianças, como também visa a promover uma interação com elas, garantindo a construção de espaços de participação. Pelos atos de escuta, espera-se que as professoras possam exercer uma nova lógica de relação, onde não somente a criança se move na direção do adulto, mas onde os adultos se dispõem a escutar as crianças de forma aberta, sensível e reflexiva para melhor compreendê-las. Considerando a docência como uma atividade relacional, é essencial construir uma profissionalidade em que esta dimensão seja valorizada, onde os papéis estão definidos, mas há espaço para negociação, construção colaborativa e uma relação efetivamente dialógica.

A escuta seria, ainda, uma grande fonte de informação sobre as possibilidades de construção de um currículo partilhado e, por isso, com sentido para as crianças. Sendo elas o centro do currículo, todo professor deveria ambicionar que seu planejamento contivesse as vozes das crianças; ou seja, que as crianças, ao serem ouvidas, possam participar efetivamente do currículo⁹, quer direta ou indiretamente. Neste sentido, currículo deve considerar as curiosidades genuínas das crianças que, por sua vez, estão inseridas em um ambiente que promove múltiplas possibilidades investigativas e criativas. É vivo e integrado, embora não se trate de espontaneísmo, mas de uma ação intencional do adulto, que vai organizando o ambiente a partir do conhecimento que tem sobre a criança, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como do que emerge do diálogo permanente, que se estabelece entre adulto e criança, a partir de uma relação de alteridade.

Para Dewey (1976), os professores devem conhecer os interesses e as experiências das crianças e considerá-las como pontos de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas. A escola e os educadores devem saber como extrair, dos ambientes

⁸ Palestra realizada em Salvador em 31 de julho de 2015.

⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) preconizam, em seus artigos 3º e 4º, que “o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, e “que a criança deve ser o centro do planejamento pedagógico”.

físicos e sociais, tudo o que pode contribuir para fortalecer experiências valiosas para as crianças. Quando isto ocorre, os efeitos em relação às suas aprendizagens são visíveis. Se as crianças estão vivenciando situações que fazem sentido, que partem de uma negociação sobre suas expectativas, as do grupo e o que é pertinente para elas naquele determinado espaço/tempo, a possibilidade de mobilizarem seus saberes é potencializada.

A escola não pode ser um espaço de desautorização e desconexão. Ao contrário, precisa mediar processos de significação a partir de ricas experiências culturais, investigativas, criativas, estéticas, corporais, relacionais, humanas. Para isto, a capacidade de escuta atenta e sensível, por parte das professoras e demais profissionais que compõem a comunidade escolar, deve estar aflorada e permanentemente posta em prática. Reconhecendo que esta é uma capacidade complexa, que precisa ser construída, deve ser um importante elemento da formação contínua¹⁰. Formar para a escuta torna-se um imperativo, criando outras bases para o exercício da profissão.

Para que as crianças falem, e elas continuam insistindo em fazê-lo, por meio de múltiplas linguagens, e sejam escutadas, é preciso que os adultos possam reconhecer a potência das crianças e dos atos de escuta. Para isso, precisam se relacionar com essas situações de forma que se sintam surpreendidos, desassossegados, desestabilizados, convidados a sair do papel de quem sabe tudo para uma relação em que a criança seja efetivamente reconhecida, o que requer, em muitos casos, reposicionar sua própria representação de professor e dar novos sentidos às ideias já construídas.

Ainda sobre a influência Reggiana e em diálogo com Duarte Jr. (1995), outro elemento central da profissionalidade docente dos profissionais da primeira infância é a **sensibilidade estética**. Em trecho intitulado *La belleza como aspiración y derecho de la especie*, do livro *Arte y creatividad em Reggio Emilia*, Vecchi (2013, p. 63) ressalta: “Quiçá uma questão importante para aceitarmos seja que a busca da beleza é uma característica da nossa espécie, de um modo profundo e natural, e constitui um elemento importante da nossa humanidade, uma necessidade primária”. Da nossa relação sensível, estética com a realidade, decorre a base para uma percepção estética da vida e dos sentidos que atribuímos a ela. No Brasil, há tempos, Duarte Jr. (1995; 2000) convida a repensar a Educação sob a perspectiva da arte, como atividade sensível e estética.

¹⁰ Leia mais sobre este tema no artigo *Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação*, de CARVALHO, Maria Inez da S de Souza e SAMIA, Mônica.

Assim, não se pode prescindir de apoiar o desenvolvimento da sensibilidade estética nas professoras, o que significa valorizar saberes de natureza intangível, subjetiva na constituição da profissionalidade docente, além de considerar a importância de estarem familiarizadas e comprometidas em produzir o belo. O belo não como propriedade dos objetos, mas como um tipo de encontro entre o homem e o mundo, “entre a consciência e o objeto (estético). A beleza se encontra nesta relação” (DUARTE JR., 1995, p. 93). Como uma das mediadoras entre o mundo cultural e o mundo da criança, é fundamental que as professoras possam realizar esta função, nutrindo esta capacidade que também deve ser desenvolvida nas crianças, de forma sensível e responsável. Antes, porém, ela terá que ser desenvolvida, cultivada e valorizada nelas mesmas. Em outras palavras, além da escuta sensível, é fundamental exercitar o olhar sensível. Neste sentido, a ampliação do repertório artístico e cultural das profissionais deve ser um compromisso assumido por cada uma, assim como um elemento essencial no processo formativo, que necessita urgentemente avançar para um modelo que valorize estas dimensões, de caráter eminentemente experiencial, ainda relegadas a segundo plano, em detrimento aos conhecimentos de natureza teórica. O artigo de Dias (2011) é uma leitura complementar a esta provocação. Nesta produção, a autora apresenta um projeto que desenvolveu, de formação estética e artística, identificando os fundamentos para tal. A autora alerta que, diferentes das crianças que estão abertas para a expressividade, muitos adultos precisam começar pelo resgate, ou até mesmo pela construção do olhar sensível, da expressividade e do despertar do potencial criador, e este processo começa exatamente pela sensibilização para o belo. Segundo a autora, este elemento da profissionalidade docente não significa transformar os professores em artistas, mas reconciliá-los com sua própria expressão e desenvolver o olhar sensível.

O próximo elemento é o **saber lúdico**. A tese sobre formação lúdica docente e a universidade (2011), defendida pela prof. Dra. Tânia Fortuna (UFRGS), não deixa dúvidas sobre a importância deste tipo de saber para a docência na Educação Infantil. Segundo a pesquisadora, este é um saber de natureza essencialmente informal, fruto das boas experiências com o brincar na infância e em episódios de aprendizagem lúdica no processo de escolarização. Embora essencialmente experiencial, inclui leituras e teorizações. O saber lúdico resulta de uma constelação de experiências que abrange a vida inteira do professor e determina a presença da brincadeira em sua prática. Por ter um caráter vivencial e a formação universitária ter uma conotação quase exclusivamente teórica, ele está praticamente ausente

na formação superior, só aparecendo em modalidades vivenciais, ainda raras neste ambiente. Por isto são decorrentes, muitas vezes, de atos subversivos às práticas convencionais da formação escolar e universitária. Segundo a autora. “expressa uma relação lúdica com a vida, da qual ele emerge e na qual ele se realiza” (FORTUNA, 2011, p. 327). E adverte:

A formação lúdica dos professores requer uma abordagem especial por parte da universidade: exige uma formação que proporcione uma compreensão da brincadeira ‘desde dentro’, isto é, a partir do ser lúdico do professor, levando em conta a sua condição de ser que brinca (FORTUNA, 2011, p. 327, grifos da autora).

A autora consolida a compreensão de que, certamente, as leituras sobre o brincar são importantes no processo formativo, mas o que torna a professora brincante é, antes de tudo, sua experiência com a brincadeira. O saber transmitido, informado, não é suficiente, na maioria das vezes, para vincular o sujeito ao brincar, nem opera diretamente mudanças na prática, restringindo-se aos discursos. Compreender a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças e ser seus parceiros de brincadeira são elementos constitutivos da profissionalidade docente. Para isso, as professoras precisam brincar e apreciar as brincadeiras como um ato lúdico!

Por fim, um último elemento deste esforço de síntese é a **atitude curiosa**. Dentre as características singulares da profissionalidade das professoras da primeira infância citadas por Oliveira-Formosinho (2008), uma refere-se ao conhecimento e respeito às especificidades da criança e do trabalho a ser realizado nessa faixa. Sendo assim, a atitude curiosa é uma característica essencial para profissionais que precisam mediar e revelar o mundo às crianças, tornar o conhecimento das coisas do mundo interessante e acessível a elas, ser seus parceiros de descobertas. Ora, como isso pode ser possível sem que as professoras sejam, elas mesmas, curiosas, sem se colocar no lugar de perguntadoras, investigadoras? A escuta atenta, associada à atitude curiosa, possibilitam uma relação dialógica de descobertas e ampliações, que dão abertura para o inusitado, a construção colaborativa e o processo criativo. Se valoramos uma aprendizagem criativa, precisamos de profissionais criativos e estes, por sua vez, precisam, antes de mais nada, ter uma atitude curiosa e aberta.

A criatividade não é somente a qualidade do pensamento de cada indivíduo, é também um projeto interativo, relacional e social. Exige um contexto que lhe permita existir, se expressar, se tornar visível. Na escola, a criatividade

deveria ter condições de se manifestar em todo lugar, a todo momento (RINALDI, 2012, p. 216).

Sem estes elementos constitutivos da profissionalidade docente, a Educação pode *institucionalizar* a criança, desconsiderando a latência do saber sensível e das múltiplas possibilidades de descoberta e aprendizagem que habitam cada uma delas. Elas são maravilhadas pelo mundo, têm um encantamento pelos fenômenos mais simples porque, para elas, tudo é descoberta! Ao conviver, ao longo dos seus primeiros cinco a seis anos de vida, com adultos anestesiados, a estesia¹¹ pode se transformar em anestesia, desconectando a criança da sua natureza essencial.

Das abordagens eleitas para compor este quadro referencial de elementos que devem constituir a profissionalidade docente, todas trazem a criança e suas características singulares como o centro da pedagogia, o que requer profissionais que se movimentem em direção a ela, de forma sensível, atenta e curiosa.

Pareceria redundante falar sobre estas características, se considerarmos que a subjetividade é inerente à condição humana e, portanto, inerente aos processos de aprendizagem em qualquer etapa da vida e um elemento constitutivo da profissionalidade docente, visto que “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (DUARTE Jr., 2000, p. 14). Contudo, o paradigma da razão instrumental, que estabeleceu a dualidade mente/corpo, subjacente à divisão sujeito/objeto e orientou a ciência, a educação e os processos formativos na Modernidade, mesmo já questionado, ainda está fortemente presente nos tempos ditos contemporâneos e no cotidiano das escolas. Isto aponta para uma necessária, senão, urgente, tematização desta abordagem dialógica e subjetiva, onde o sensível, o intangível, as emoções retomam seu estatuto original de constituintes da nossa humanidade e da nossa condição aprendiz, porque “o que nos interessa é a vida, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão” (DUARTE Jr., 2000, p. 24).

Por isto, em um tempo de constantes mudanças e em um campo que carece ainda de maior clareza sobre perfil e práticas que efetivamente colaborem para o desenvolvimento da criança contemporânea, é fundamental que as professoras desenvolvam um perfil dialógico, sensível, criativo, pesquisador e reflexivo. No documento *Práticas cotidianas na*

¹¹ Segundo Duarte Junior, o conceito de *estesia* definido pelos dicionários é a *faculdade de sentir*, como *sensibilidade*, e também a *percepção do belo*. O autor apresenta este termo como irmão da palavra estética, tendo ambos origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser.

Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009), fica clara a necessidade de construção de um lugar novo, ou diferenciado para as professoras, permeado pelo profundo conhecimento das características da criança, sua forma de aprender e seu direito de fazer escolhas e protagonizar seu dia a dia.

A intervenção dos professores nesse nível educacional se caracteriza por uma participação indireta e uma atenção e observação constante. É preciso, então, organizar a escola para que as crianças possam ter tempo para viver a infância. Essa intervenção se faz através da criação e da transformação das condições materiais do espaço, da seleção de materialidades, da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade de aprender. A professora está sempre implicada e ocupada com as crianças, mesmo quando está distante apenas observando. Seu olhar atento, os gestos delicados, as palavras escolhidas, a oferta de ideias e materiais, garante às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo (BRASIL, 2009, p. 100).

Para finalizar este quadro referencial, que pretende oferecer uma visão caleidoscópica sobre a constituição da profissionalidade das professoras de Educação Infantil, ao tempo que amplia este debate, retomo as reflexões de Thereza Marcílio em ocasião do Seminário *Educação Integral nas Infâncias*¹², quando pondera que as características dos profissionais que atuam com as crianças devem assemelhar-se às disposições das próprias crianças, como: “coragem para experimentar e para arriscar; criatividade para buscar soluções e desafios; resiliência para ver o erro como elemento de aprendizagem e continuar tentando; observação reflexiva para o autoconhecimento e conhecimento dos outros e do mundo e comunicação e colaboração para formar uma rede de relações e viver em sociedade” (MARCÍLIO, 2017, [s.p.]).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos estes estudos, orientações e análises de cenário revelam que os problemas e dilemas da Educação Infantil já foram bastante mapeados e já há elementos empíricos e teóricos suficientes, tanto para ter uma visão mais consistente do que é uma Educação Infantil de qualidade, quanto para a construção e o fortalecimento da profissionalidade das professoras. Na realidade brasileira, a urgência é que se instaurem com mais efetividade as

¹² Maria Thereza Marcílio é sócia fundadora da Avante – Educação e Mobilização Social (www.avante.org.br) e foi uma das palestrantes do Seminário “Educação Integral nas Infâncias”, ocorrido em Salvador-BA, em Maio de 2017.

mudanças necessárias na formação universitária e contínua, de forma que favoreçam a construção de um perfil profissional singular, para a atuação junto às crianças, ao tempo que sejam criadas condições estruturais para que este atendimento de qualidade possa ocorrer.

A Educação Infantil, que migrou da Assistência para a Educação, foi sendo influenciada fortemente pela racionalidade dos processos de escolarização das etapas subsequentes. Desde então, há um esforço para consolidar uma identidade mais coerente com a natureza infantil, mas os processos formativos nem sempre colaboram para tal. Ao teorizar a brincadeira em detrimento da experiência lúdica do brincar; ao se debruçar nos argumentos teóricos sobre a importância da experiência estética e cultural, em detrimento da promoção da experiência em si; ao propor leituras sobre a importância da música sem prover seu deleite; não só vão perpetuando, mas consolidando um jeito de fazer escola e Educação que, no mínimo, produz discursos do tipo *hoje vou trabalhar música, hoje vou trabalhar uma história*, onde a profissionalidade está associada a uma didática dissociada do sensível, do cultural e do que faz sentido para a criança. Música e literatura, por exemplo, deixam de ser arte e passam a ser *trabalho*, saindo do campo do deleite, da arte e da cultura, migrando para o campo da técnica. Desta forma, a genuína curiosidade, sintonizada com as aprendizagens *do mundo no mundo*, dá lugar a práticas descontextualizadas e distorcidas, em nome de aprendizagens escolares. A atitude curiosa e investigadora das professoras pode (re)sintonizá-las à natureza experiencial e cultural das aprendizagens e, a partir da escuta sensível, promover mudanças ou fortalecimento de práticas que façam da escola um lugar pleno de sentido e descobertas para todos.

Como disse poeticamente Pedro Bandeira¹³:

*Como eu vou saber da terra
Se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
Sem aprender a gostar?
Quero ver com meus olhos,
Quero a vida até o fundo.
Quero ter barro nos pés.
Eu quero aprender o mundo!*
(BANDEIRA, 2002, p. 14-15).

¹³ No livro: Vai já pra dentro, menino! In: BANDEIRA, Pedro. Mais respeito, eu sou criança. São Paulo: Moderna, 2002. P. 14-15.

O compromisso com uma Educação de qualidade para as crianças pequenas e uma docência digna para os profissionais convida à reflexão sobre as experiências que estes sujeitos vivenciam nos seus processos formativos, e para um comprometimento com as mudanças necessárias para uma Educação de qualidade na primeira infância, tanto no campo pessoal/profissional, quanto no campo da formação e das políticas públicas. Advogo, portanto, que, se as professoras vivenciarem um modelo pedagógico participativo em seus percursos formativos, será possível que possam levar essa metodologia para suas práticas, tornando-se professoras que fundam uma nova (rel)ação pedagógica. Advogo, ainda, que as dualidades que marcaram o paradigma Moderno, em especial a teoria e a prática, e que ressoam fortemente no projeto de Educação e de formação, possam dar lugar ao exercício consciente do reconhecimento da complexidade e do valor da experiência como síntese destes elementos, trazendo para os processos formativos uma perspectiva renovada de que a formação “acontece no percurso das experiências singulares. As pessoas não se *transformam*, mas, a partir da conjunção de determinados elementos, em determinados ambientes, tornam-se o que são” (SAMIA, 2016, p. 26).

Sabendo que as experiências que vivemos reverberam no profissional que somos, e considerando estes elementos como parte do currículo de formação docente, é possível que cada professora, cada profissional que atua com essas crianças, possa contribuir para que as instituições de Educação Infantil sejam espaços onde a vida pulse na sua integralidade e beleza, oferecendo, aos profissionais, a construção de sentidos sólidos e expertise para o exercício da docência, e às crianças, um repertório coerente com esta etapa da vida para que, futuramente, se constitua no substrato que as tornarão adultos mais conectados consigo mesmos, com os *outros* e com o planeta.

REFERÊNCIAS

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – **Parecer nº 20/2009**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação

Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília: MEC/UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso: 21 Jan. 2018.

CARVALHO, M. I. S. S.; SAMIA, M. M. Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação. **Saber & Educar**, [S.l.], n. 21, p. 40-49, dez. 2016. Disponível em: <<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/206>>. Acesso em: 23 Jan. 2018.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DIAS, K. S. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia, et.al. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, p. 175 – 202, 2011.

DUARTE JR. J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

DUARTE JR. J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FERNANDES, N. Palestra realizada em Salvador em 31 de julho de 2015.

FOCHI, P.S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Leitura Crítica, p. 221-232, 2015.

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

HADDAD, L. Professora de educação infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 85-104, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/322/357>. Acesso: 22 Jan. 2018.

HADDAD, L. Profissionalismo na Educação Infantil: perspectivas internacionais. **Rev. Educação Pública**, n.22, maio-ago., 2013.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas 1999. p. 59-104.

MARCÍLIO, 2017 - Maria Thereza Marcilio é sócia fundadora da Avante – Educação e Mobilização Social (www.avante.org.br) e foi uma das palestrantes do Seminário “Educação Integral nas Infâncias”, ocorrido em Salvador-BA, em Maio de 2017.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, João. **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria do Minho, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **A Pedagogia-em-participação**: a perspectiva educativa da Associação Criança. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACAO. Acesso em: 03 maio, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko M. e PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A escola vista pelas crianças**. Coleção Infância, vol. 12. Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: ArtMed, p. 13-36, 2007.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 46/9 – 10 de septiembre de 2008.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005.

SAMIA, M. M. **Diálogos Formativos**: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.

VECCHI, V. **Arte y creatividad em Reggio Emilia**: el papel de los talleres y sus posibilidades EM EDUCACIÓN INFANTIL. MADRID: MORATA, 2013.

RECEBIDO EM 29 DE JANEIRO DE 2018.

APROVADO EM 07 DE MAIO DE 2018.