


INFÂNCIA, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO PÚBLICA, FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CHILDHOOD, TEACHING, AND PUBLIC EDUCATION, FOUNDATIONS FOR TEACHER EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-006>

Douglas Barbosa Werneck

Mestre em Ciências Humanas

UFVJM

E-mail: dbw146@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7439474019301545>

RESUMO

Este artigo problematiza a formação de professores a partir da articulação entre infância, docência e educação pública, tomando a Educação Infantil como campo estratégico para a compreensão das disputas que atravessam a educação das crianças pequenas no Brasil. Parte-se da premissa de que a formação docente constitui dimensão estruturante do debate educacional, uma vez que nela se inscrevem concepções de criança, de currículo, de cuidado, de avaliação, de política pública e de direito à educação. Nessa direção, sustenta-se que formar professores para a Educação Infantil requer base humanista, crítica, antirracista e comprometida com a defesa da escola pública e com o reconhecimento da pluralidade das infâncias. Mais do que preparar profissionais para a execução de práticas pedagógicas, trata-se de constituir sujeitos capazes de interpretar a densidade histórica e social da infância, de ler o cotidiano institucional em sua espessura pedagógica e de atuar diante das desigualdades que marcam a experiência infantil em uma sociedade atravessada por hierarquias de classe, raça e território. O artigo foi elaborado por meio de estudo teórico-bibliográfico e documental, em diálogo com autoras e autores do campo da Educação Infantil, da formação docente e da crítica social da educação, bem como com marcos normativos que reconhecem a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Ao longo do texto, argumenta-se que a docência na infância exige leitura atenta das relações entre tempos, espaços, materiais, brincadeiras, interações, linguagens, cuidado e participação das famílias, recusando tanto a escolarização precoce quanto a padronização curricular e o esvaziamento da experiência educativa. Discute-se, ainda, que a formação de professores precisa enfrentar a disseminação de racionalidades gerenciais e mercantis que reduzem a educação a desempenho, mensuração e adaptação, enfraquecendo o caráter público da instituição educativa. Defende-se, por fim, que uma formação docente consistente requer o reconhecimento do cuidado como dimensão pedagógica, a centralidade das interações e das brincadeiras, a incorporação de perspectivas antirracistas e inclusivas e o fortalecimento de práticas de estudo, reflexão e documentação pedagógica.

Conclui-se que pensar a formação de professores desde a infância implica disputar projetos de educação e de sociedade, reafirmando a escola pública como espaço de direitos, produção cultural, convivência democrática e formação humana.

Palavras-chave: Educação Infantil; Antirracismo; Currículo; Infâncias plurais.

ABSTRACT

This article problematizes teacher education through the articulation between childhood, teaching, and public education, taking Early Childhood Education as a strategic field for understanding the disputes that shape the education of young children in Brazil. It is grounded in the premise that teacher education is a structuring dimension of educational debate, since conceptions of the child, curriculum, care, assessment, public policy, and the right to education are inscribed within it. From this standpoint, the chapter argues that preparing teachers for Early Childhood Education requires a humanistic, critical, and anti-racist foundation, committed to the defense of public schooling and to the recognition of the plurality of childhoods. More than preparing professionals to implement pedagogical practices, it involves constituting subjects capable of interpreting the historical and social density of childhood, of reading institutional everyday life in its pedagogical thickness, and of acting in the face of the inequalities that shape children's experiences in a society marked by hierarchies of class, race, and territory. The article was developed through a theoretical, bibliographic, and documentary study carried out in dialogue with scholars in the fields of Early Childhood Education, teacher education, and critical studies of education, as well as with legal and policy frameworks that recognize the child as a subject of rights and Early Childhood Education as the first stage of Basic Education. Throughout the text, it is argued that teaching in early childhood requires an attentive reading of the relations among time, space, materials, play, interactions, language, care, and family participation, rejecting both early schooling and curricular standardization, as well as the emptying of educational experience. It also discusses how teacher education must confront the spread of managerial and market-oriented rationalities that reduce education to performance, measurement, and adaptation, thereby weakening the public character of educational institutions. Finally, it argues that consistent teacher education requires recognizing care as a pedagogical dimension, affirming the centrality of interactions and play, incorporating anti-racist and inclusive perspectives, and strengthening practices of study, reflection, and pedagogical documentation. It concludes that thinking about teacher education from the standpoint of childhood means disputing projects of education and society, while reaffirming public schooling as a space of rights, cultural production, democratic coexistence, and human formation.

Keywords: Early Childhood Education; Anti-racism; Curriculum; Plural childhoods.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, quando assumida como primeira etapa da Educação Básica e como direito da criança, torna a formação docente uma questão central do debate educacional, porque é nesse ponto que se define o próprio sentido da educação das crianças pequenas (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Kramer, 2003; Barbosa, 2006). O que se decide aí repercute diretamente no modo como a infância é compreendida e no lugar atribuído ao trabalho pedagógico. A docência com bebês e crianças pequenas pode ser orientada por uma concepção de formação humana, direito, escuta, cultura, brincadeira e participação e pode, em outra direção, ser absorvida por lógicas de adaptação escolar, produtividade, padronização e controle. Dessa disputa decorrem efeitos concretos sobre o estatuto do trabalho docente e sobre o papel público da instituição educativa (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Kramer, 2003; Barbosa, 2006).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos no presente e da infância como tempo pleno da vida humana confere à formação docente base política e pedagógica mais exigente, já que a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consolidam esse campo como direito educacional e responsabilidade pública (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009). Não se trata de uma etapa lateral, trata-se de um campo em que direito, política pública e pedagogia se encontram de forma muito visível. A Constituição Federal assegura a educação como direito social e consagra a proteção integral da criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma a prioridade absoluta das políticas voltadas à infância, a LDB insere a Educação Infantil na Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam a unidade entre educar e cuidar e situam interações e brincadeiras como eixos do currículo da etapa (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009).

Nesse horizonte, formar professores para a Educação Infantil significa constituir profissionais capazes de compreender a criança em sua inteireza e de ler o cotidiano institucional como espaço de produção curricular, de relações e de experiência (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Campos e Rosemberg, 1995; Formosinho-Oliveira, 2020). Significa, ainda, preparar profissionais capazes de perceber as relações entre infância e sociedade, entre desigualdade social e experiência escolar e entre política pública e efetivação de direitos. Sem essa base, a docência tende a empobrecer-se. Passa a gravitar em torno de improvisações afetivas, rotinas mecânicas ou prescrições escolarizantes que reduzem a densidade intelectual do trabalho com as crianças (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Campos e Rosemberg, 1995; Formosinho-Oliveira, 2020).

A argumentação desenvolvida neste artigo parte da defesa de que a formação de professores para a Educação Infantil requer base humanista, crítica, antirracista e comprometida com a resistência à mercantilização da infância (Freire, 1996; Frigotto, 2010; Gomes, 2017). Entendemos que a docência nessa

etapa exige formação intelectual densa, compromisso ético com os direitos das crianças e posicionamento político em defesa da escola pública. Para desenvolver esse argumento, articulamos produção acadêmica do campo da Educação Infantil com marcos normativos que orientam essa etapa no Brasil, entre eles a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, a legislação referente à educação das relações étnico-raciais e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2003; Brasil, 2004; Brasil, 2008; Brasil, 2009; Brasil, 2017).

2 METODOLOGIA

Este artigo foi elaborado como estudo de natureza teórico-bibliográfica e documental, construído pela interlocução entre produção acadêmica do campo da Educação Infantil e documentos legais que estruturam o direito à educação das crianças pequenas no Brasil (Kramer, 2003; Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Freire, 1996; Frigotto, 2010; Gomes, 2017; Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2017). O percurso analítico mobiliza autoras e autores que discutem infância, currículo, cuidado, profissionalidade docente, avaliação, relações étnico-raciais, desigualdade social e política educacional. Em paralelo, esses aportes são postos em relação com marcos normativos que definem a identidade pedagógica e o estatuto público da Educação Infantil como etapa da educação básica (Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2017).

A análise se organiza por eixos articulados entre si, o que permite examinar a formação docente em sua espessura histórica, política e pedagógica, sem reduzi-la a um inventário de temas soltos (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Freire, 1996; Frigotto, 2010; Gomes, 2017; Brasil, 2009; Brasil, 2017). Trata-se de compreender a formação docente como questão que atravessa concepção de infância, organização curricular e projeto de sociedade (Freire, 1996; Frigotto, 2010; Gomes, 2017).

3 FORMAÇÃO DOCENTE, HUMANISMO E SENTIDO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a formação docente em perspectiva humanista implica compreender a educação como prática voltada à dignidade humana, à ampliação de repertórios culturais, à convivência democrática e à produção de sentidos, algo que, na Educação Infantil, adquire peso particular pelo modo como a criança é concebida (Freire, 1996; Kramer, 2003; Faria, 2005; Barbosa, 2006). Isso modifica o próprio modo de entender a docência e passa a exigir professores capazes de observar, dialogar, registrar, interpretar e reorganizar sua prática à luz da experiência concreta das crianças. Passa, igualmente, a requerer profissionais que leiam os bebês e as crianças pequenas como sujeitos situados em territórios, pertencimentos, desigualdades, culturas e histórias distintas. A formação, nesse caso, assume caráter intelectual, ético e político (Freire, 1996; Kramer, 2003; Barbosa, 2006).

A herança que associou o trabalho com crianças pequenas à extensão do cuidado doméstico ajuda a explicar o quanto a desprofissionalização da docência marcou historicamente a Educação Infantil e afetou a compreensão social desse trabalho. Durante muito tempo, sobretudo no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, o vínculo afetivo foi tratado como atributo suficiente para o exercício profissional. Essa leitura obscureceu os conhecimentos requeridos pela docência e reforçou divisões sociais e de gênero no interior da educação da infância. Em outra direção, Maria Malta Campos (1994), Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (1995), Sonia Kramer (2003) e Maria Carmen Barbosa (2006) mostram que o cuidado integra o núcleo pedagógico da Educação Infantil e torna a formação docente ainda mais exigente. Alimentação, higiene, sono, acolhimento, repouso, deslocamentos, brincadeiras e conversas compõem o currículo vivido da instituição e exigem leitura pedagógica refinada, já que cuidar, nesse campo, significa organizar experiências institucionais capazes de produzir bem-estar, pertencimento, segurança, linguagem, interação, autonomia e cultura.

Reconhecer que o cotidiano institucional é produzido por escolhas pedagógicas concretas leva a formação crítica do professor da Educação Infantil a um ponto decisivo, que é a leitura analítica das formas pelas quais a vida na instituição é organizada (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019). Nada aí é neutro. A disposição dos materiais, a organização dos espaços, os tempos de entrada, repouso e alimentação, a linguagem dirigida aos bebês, os modos de acolher conflitos, os convites ao brincar e as experiências com livros, água, areia, natureza, música e movimento revelam concepções de criança, de currículo e de docência. É nesse plano miúdo, muitas vezes lido como rotina banal, que se materializam os sentidos atribuídos à infância e à educação (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019).

3.1 CURRÍCULO, CUIDADO E PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Assumir o currículo da Educação Infantil em seu sentido próprio fortalece a compreensão de que essa etapa possui identidade pedagógica específica e não pode ser reduzida a uma antecipação da escolaridade posterior, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil o definem como conjunto de práticas que articulam experiências e saberes das crianças aos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, enquanto a BNCC reafirma direitos de aprendizagem e desenvolvimento articulados aos campos de experiências (Brasil, 2009; Brasil, 2017; Barbosa, 2006; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019). Currículo, nesse caso, diz respeito à organização intencional de experiências, por isso, a formação docente precisa ensinar a produzir currículo a partir da observação das crianças, da documentação pedagógica, da organização dos ambientes, da ampliação de repertórios culturais e da construção de experiências compartilhadas (Brasil, 2009; Brasil, 2017; Barbosa, 2006; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019).

A consolidação da especificidade da Educação Infantil como fundamento pedagógico torna a crítica à escolarização precoce um ponto incontornável, porque essa etapa se vincula à linguagem oral e escrita, à literatura, à curiosidade matemática, às explorações do mundo físico e social, às artes e à convivência por mediações compatíveis com a infância (Brasil, 2009; Kramer, 2003; Kishimoto, 2010; Barbosa, 2006). Quando fichas, exercícios repetitivos, cópias, adestramento corporal, metas de desempenho e cobranças padronizadas passam a organizar o cotidiano, a experiência infantil se empobrece. O presente da criança perde espessura e a instituição passa a girar em torno de expectativas externas à vida concreta das crianças. Com isso, enfraquece-se uma pedagogia da infância e fortalece-se uma lógica de antecipação escolar (Kramer, 2003; Kishimoto, 2010; Barbosa, 2006).

Examinar a crítica à escolarização precoce em toda a sua extensão permite reconhecer que a Educação Infantil possui objetivos, planejamento, acompanhamento, avaliação e responsabilidade institucional organizados por mediações próprias da infância (Brasil, 2009; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019). Tizuko Morchida Kishimoto (2010) mostra a brincadeira como forma central de produção de cultura, imaginação, interação e aprendizagem. Júlia Oliveira-Formosinho (2020) insiste em que o adulto organiza contextos, amplia repertórios e acompanha processos sem converter a experiência infantil em mera resposta a comandos externos. A criança pequena aprende em movimento. Aprende em relação. Aprende em exploração, em escuta, em repetição fecunda de experiências e na produção de sentidos partilhados com outras crianças e com os adultos (Kishimoto, 2010; Formosinho-Oliveira, 2020; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019).

O reconhecimento da creche e da pré-escola como instituições com finalidade própria reafirma a Educação Infantil como etapa vinculada à formação integral, à participação, à convivência, à imaginação, ao corpo, ao brincar e às linguagens, bem como à inserção da criança em experiências culturais plurais (Brasil, 1996; Brasil, 2009; Rocha, 1999; Kramer, 2003; Barbosa, 2006). Não se trata de preparação reduzida para outra etapa, trata-se de uma experiência educativa com valor em si. Daí decorre a exigência de uma formação docente sensível à singularidade da infância e às responsabilidades públicas da instituição educativa (Rocha, 1999; Kramer, 2003; Barbosa, 2006).

3.2 FORMAÇÃO ANTIRRACISTA, INCLUSÃO E PLURALIDADE DAS INFÂNCIAS

Considerar a infância brasileira em sua materialidade histórica e social torna a dimensão antirracista da formação docente incontornável, já que a infância no Brasil é atravessada por desigualdades de raça, classe, território e gênero e já que a ideia abstrata de criança, tomada como universal, apaga experiências de crianças negras, indígenas, pobres, do campo, com deficiência, periféricas e pertencentes a diferentes grupos culturais (Werneck e Soares, 2025; Rosemberg, 1994; Gomes, 2017; Candau, 2011). Falar em infância, no singular e de modo abstrato, cobra um preço alto e apaga diferenças reais. Por isso, a formação

de professores para a Educação Infantil precisa incluir leitura crítica do racismo estrutural e das formas pelas quais ele atravessa currículo, materiais pedagógicos, expectativas docentes, organização dos espaços, interações entre pares, relação com as famílias e processos de avaliação (Werneck e Soares, 2025; Rosemberg, 1994; Gomes, 2017; Candau, 2011).

Mover a educação antirracista do plano declaratório para a prática pedagógica exige revisão do olhar docente, do repertório cultural selecionado pela instituição e das categorias com que os professores leem a infância. Eliane Cavalleiro (2001) mostrou como o racismo se instala precocemente nas relações escolares e produz hierarquias, silenciamentos e exclusões. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) contribui para situar a formação docente no campo da revisão curricular e do enfrentamento aos padrões eurocentrados de conhecimento. Nilma Lino Gomes (2017) sustenta que o Movimento Negro educa a sociedade brasileira e interpela a escola a rever seus pactos de poder, seus critérios de legitimidade cultural e sua forma de produzir reconhecimento. Na Educação Infantil, isso implica formar professores capazes de construir práticas em que crianças negras e indígenas se vejam representadas com dignidade, pertença e valor, e em que a diferença seja tratada como dimensão constitutiva da vida coletiva, em consonância com a Lei n.º 10.639, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e com a Lei n.º 11.645 (Brasil, 2003; Brasil, 2004; Brasil, 2008).

Uma formação antirracista comprometida com a reorganização concreta da vida institucional requer trabalho sistemático com literatura, brincadeiras, músicas, imagens, brinquedos, narrativas, referências estéticas e modos de nomear o mundo (Werneck e Soares, 2025; Cavalleiro, 2001; Gomes, 2012; Gomes, 2017; Prandini, 2018). Requer, igualmente, revisar formas sutis de discriminação presentes no cotidiano. Quem é mais tocado, mais elogiado, mais ouvido, mais convidado a participar, mais protegido, mais corrigido ou mais vigiado dentro da instituição. Que cabelos aparecem nos livros e murais. Que famílias são reconhecidas como portadoras de cultura legítima. Que territórios entram no currículo. Que memórias africanas, afro-brasileiras e indígenas ganham materialidade na experiência das crianças. Sem o enfrentamento dessas perguntas, a formação tende a permanecer no plano da intenção e a produzir baixo impacto sobre a reorganização da prática pedagógica e das relações institucionais (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2012; Gomes, 2017; Prandini, 2018).

Assumir a pluralidade das infâncias em perspectiva de direito público exige incluir na formação docente o debate sobre inclusão, pois a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma que a instituição educativa deve assegurar acesso, participação e aprendizagem às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (Brasil, 2008; Brasil, 2009; Candau, 2011). Na Educação Infantil, isso pede mais que matrícula formal. Exige ambientes acessíveis, tempos flexíveis, materiais variados, trabalho colaborativo, escuta sensível e capacidade de interpretar as múltiplas formas pelas quais as crianças participam e produzem linguagem. O desafio é

grande. E precisa ser tratado como parte do núcleo da formação docente, e não como apêndice eventual (Brasil, 2008; Brasil, 2009; Candau, 2011).

3.3 MERCANTILIZAÇÃO DA INFÂNCIA, AVALIAÇÃO E DEFESA DO COMUM

Observar a reorganização contemporânea das políticas educacionais torna a crítica à mercantilização da educação uma exigência incontornável da formação docente, porque a educação passou a ser submetida a linguagens gerenciais, métricas de desempenho, padronizações curriculares, comparações competitivas, controle por resultados e expansão de materiais prontos produzidos por agentes privados (Frigotto, 2010; Brasil, 2009; Rosemberg, 1994). No campo da Educação Infantil, esse movimento ganha contornos graves. A riqueza da experiência infantil passa a ser tratada como indicador administrável. O trabalho docente tende a converter-se em aplicação de protocolos. Gaudêncio Frigotto (2010) ajuda a compreender que a subordinação da educação à racionalidade produtivista esvazia seu horizonte público e rebaixa a formação humana a valor instrumental.

As análises de Fúlvia Rosemberg (1994) sobre as políticas de atendimento à infância no Brasil ajudam a compreender que expansão do acesso e qualidade do atendimento precisam ser pensadas de forma articulada. Suas reflexões mostram que a oferta destinada às crianças pobres foi atravessada por seletividade social, precarização e tratamento desigual. A lógica mercadológica se expressa tanto na privatização direta de serviços quanto na naturalização de ofertas precárias como se o direito pudesse ser cumprido por qualquer arranjo institucional. Defender Educação Infantil pública implica, nesse sentido, defender financiamento adequado, projeto pedagógico consistente, condições materiais dignas, trabalho coletivo, gestão democrática e profissionais valorizados (Campos, 1994; Campos e Rosemberg, 1995; Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Quando a infância é convertida em objeto de mensuração estreita, a crítica ao ranking e à quantificação ganha pleno sentido, porque crianças pequenas demandam acompanhamento qualitativo, interpretativo e contextual e porque a experiência da Educação Infantil excede medidas estreitas de rendimento (Brasil, 2009; Bondioli, 2013; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil assinalam que a avaliação deve ocorrer sem objetivo de promoção, seleção ou classificação (Brasil, 2009). Em diálogo com essa orientação, a documentação pedagógica aparece como instrumento de reflexão sobre o trabalho educativo e de replanejamento das experiências. Avaliar, aqui, não é ranquear. É interpretar percursos, discutir contextos e reorientar o trabalho pedagógico com base na experiência concreta das crianças (Bondioli, 2013; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019).

Reconhecer a densidade humana, política e cultural da infância torna evidente que ela excede qualquer métrica de produtividade, razão pela qual a organização do cotidiano institucional em função da produção de evidências de desempenho altera o próprio sentido público da Educação Infantil (Freire, 1996;

Frigotto, 2010; Barbosa, 2006). O efeito é nítido, empobrecem-se a experiência das crianças, o trabalho docente e o currículo, surge, em seu lugar, uma gestão do tempo infantil orientada por metas alheias à densidade da vida cotidiana. Daí a necessidade de uma formação docente capaz de sustentar, em cada escolha pedagógica, a centralidade da experiência infantil e do direito público à educação (Freire, 1996; Frigotto, 2010; Barbosa, 2006).

3.4 FORMAÇÃO INICIAL, ESTÁGIO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Pensar a formação inicial em seus fundamentos exige que a defesa de uma formação humanista, crítica, antirracista e comprometida com a resistência à mercantilização da infância alcance o desenho dos cursos de Pedagogia, já que esses cursos necessitam oferecer sólida base teórica sobre infância, currículo, políticas públicas, desigualdade, relações étnico-raciais, linguagem, brincadeira, arte, corpo, desenvolvimento humano, documentação pedagógica, gestão democrática e trabalho com bebês e crianças bem pequenas (Nóvoa, 1992; Pimenta e Lima, 2012; Freire, 1996). Há, aí, um problema recorrente. A fragmentação entre teoria e prática ainda marca muitos percursos formativos. António Nóvoa (1992), Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2012), em diálogo com Paulo Freire (1996), ajudam a sustentar a ideia de que o professor se forma pela reflexão sistemática sobre a prática, pela investigação e pela inserção crítica na realidade institucional.

Quando essa articulação se volta especificamente para a Educação Infantil, o estágio e as experiências de imersão institucional precisam permitir que o futuro professor observe como se organizam tempos, espaços, materiais, agrupamentos, relações entre adultos e crianças, vínculos com as famílias, formas de registro, mediações de conflito, propostas de leitura e experiências com arte, brincadeira, natureza e corpo (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Pimenta e Lima, 2012). Precisam, ainda, produzir condições para que ele aprenda a documentar, interpretar e discutir pedagogicamente o que observa. Sem isso, o estágio corre o risco de reforçar modelos cristalizados. Com mediação teórica e analítica, pode converter-se em campo de leitura crítica da instituição e em espaço de elaboração da identidade docente (Barbosa, 2006; Bondioli, 2013; Pimenta e Lima, 2012).

A profissionalidade docente se constitui no interior de práticas coletivas de estudo e reflexão, razão pela qual a formação continuada precisa ser compreendida como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico, sobretudo na Educação Infantil, onde o cotidiano apresenta elevada complexidade relacional e institucional (Bondioli, 2013; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019; Formosinho-Oliveira, 2020). Em vez de treinamentos rápidos e descontextualizados, a formação em serviço ganha densidade quando se organiza a partir de problemas reais da instituição, de registros do cotidiano, de documentação pedagógica, de revisão de ambientes, de análise de livros e materiais, de observação das interações e de diálogo com famílias e territórios. É aí que ela faz sentido. É aí que fortalece a autonomia intelectual dos professores e sustenta

uma cultura institucional de estudo e reflexão (Bondioli, 2013; Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019; Formosinho-Oliveira, 2020).

Reconhecer que a criança chega à instituição trazendo pertencimentos, memórias, modos de linguagem, rotinas familiares, marcas territoriais e experiências culturais diversas faz com que a presença das famílias e dos territórios integre a própria compreensão do trabalho pedagógico (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 2009; Arroyo, 2012; Candau, 2011). Isso pede relação de respeito, escuta e corresponsabilidade. Pede, igualmente, reconhecer que a Educação Infantil integra uma rede mais ampla de proteção e formação da infância. Nesse ponto, o princípio da gestão democrática e o reconhecimento das famílias como interlocutoras legítimas do trabalho educativo fortalecem o caráter público da Educação Infantil e sua inserção na vida social dos territórios (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 2009; Arroyo, 2012; Candau, 2011).

4 CONCLUSÃO

Ao final deste percurso, torna-se possível afirmar que a formação do professor para a Educação Infantil constitui questão estratégica para o presente e para o futuro da educação pública brasileira, pois dela depende, em larga medida, o modo como a escola pública lê a infância e organiza seu trabalho com as crianças. A formação docente não constitui tema acessório no debate sobre a Educação Infantil, ela diz respeito ao modo como a escola pública lê a infância e decide o que fazer com ela.

A defesa dessa formação implica sustentar que a Educação Infantil tem sentido público quando reconhece bebês e crianças pequenas como sujeitos de direitos, cultura, linguagem e participação e quando organiza experiências institucionais em que cuidado e educação formam unidade. O professor da Educação Infantil aparece, assim, como profissional comprometido com a formação humana, com a justiça social, com a pluralidade das infâncias e com a construção de instituições educativas em que as crianças possam viver sua infância com dignidade. Escolarização precoce, racismo e mercantilização da educação aparecem, nesse quadro, como tensões concretas a serem enfrentadas, e não como problemas periféricos.

Inserir o debate sobre formação docente na Educação Infantil no terreno mais amplo da disputa por projeto de sociedade permite perceber que formar professores para atuar com bebês e crianças pequenas envolve decidir que infância a escola pública reconhece, que experiências considera dignas de serem vividas, que culturas entram no currículo, que corpos e vozes encontram legitimidade institucional e que formas de relação entre educação e democracia se tornam possíveis no cotidiano das creches e pré-escolas. Por essa via, a formação docente ganha densidade ao assumir a infância como tempo pleno da vida humana e a Educação Infantil como espaço público de cuidado, cultura, convivência, linguagem, participação e produção de humanidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2006.
- BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Diferenças culturais e educação, construindo caminhos**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **O inegociável na pedagogia da educação infantil**. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 5., 2020, São Leopoldo. Conferência. São Leopoldo: Unisinos, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2010. p. 15-24.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRANDINI, Paola. **A cor na voz, identidade étnico-racial, educomunicação e histórias de vida**. Belo Horizonte, Letramento, 2018

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil nos Estados Unidos**. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

WERNECK, Douglas Barbosa; SOARES, Ademilson de Sousa. Desafios e avanços na implementação da Lei nº 10.639/03: por uma educação antirracista. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, v. 13, n. 28, p. 324-334, out. 2025. DOI 10.70597/vozes.v13i28.1118.