



12º ENCUESTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL

*Ambientes que habilitan la experiencia de aprender
¿Cómo enseñar a las infancias hoy?*

3, 4 y 5 de Mayo 2019 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires

encuentro@omep.org.ar www.omep.org.ar



O PROGRAMA PROINFÂNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO:

UMA ANÁLISE DO PROJETO DE ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO AOS SISTEMAS DE ENISNO

MELLO, Débora T. de - UFSM deboramellors@yahoo.com.br

CANCIAN, Viviane Ache. – UFSM vica.acancian@gmail.com

EIXO - Los aportes a las políticas públicas de Atención y Educación para la Primera Infancia

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresenta-se uma análise das políticas públicas de expansão da educação infantil e a formação de professores para esta etapa da Educação Básica. A análise considera a perspectiva de expansão de matrículas na Educação Infantil, sua expansão recente, no Brasil a partir do marco legal de 1988, com a criança sujeito de direitos. Destaca-se aqui as políticas de formação de professores para a Educação Infantil, procurando analisar alguns desafios colocados para os municípios diante desta expansão. Considerada como primeira etapa da Educação Básica, a educação infantil teve sua ampliação a partir da LDB 9394/96 pela sua municipalização, os municípios no Brasil têm feito esforços para expansão de acesso a esta etapa. Mas, ainda há muito a ser conquistado no que se refere a qualidade da oferta. Com este contexto, este artigo procurou discutir um dos programas relacionados à formação de professores, neste caso o assessoramento pedagógico das redes municipais a partir do programa PROINFÂNCIA no Brasil, na região sul do país no estado do Rio Grande do Sul.

Com inclusão dos municípios da região no Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação – do Ministério da Educação (MEC) os municípios brasileiros elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR) e alguns, foram beneficiados com o Programa PROINFÂNCIA do Ministério da Educação (MEC) que considerou a construção de creches e escolas de educação infantil, e a aquisição de equipamentos para rede física escolar, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação infantil. OMEC e o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/MEC) estabeleceram critérios para classificação dos municípios que foram estabelecidos segundo três dimensões, para contemplar os municípios:

a) populacional: prioridade aos municípios com maior população na faixa etária considerada, maior taxa de crescimento da população nessa faixa etária e como maior concentração de população urbana; b) educacional: prioridade aos municípios com menores taxas de defasagem idade-série no ensino fundamental e com maiores percentuais de professores com formação em nível superior; c) vulnerabilidade social: prioridade dos municípios com maiores percentuais de mulheres chefes de família, com maiores percentuais de jovens em situação de pobreza e com menores disponibilidades de recursos para financiamento de educação infantil ((FNDE/Proinf/legislação, 2008).

Nesta perspectiva, a partir do desafio da expansão de vagas para a Educação Infantil no Brasil, com o preceito legal da emenda constitucional 59/09, podemos citar que houve também a necessidade de formação inicial e continuada dos professores para esta etapa da educação básica, e esta foi considerada prioridade do Ministério da Educação. Na área da Educação Infantil foram implementados pela Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI/MEC), os cursos para formação e professores como PARFOR, Proinfantil, Especialização em Docência na Educação Infantil e Assessoramento Pedagógico às Unidades do Proinfância¹ que fizeram parte da formação continuada de professores da educação infantil neste período.

Neste contexto, as especificidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de dezembro de 2009, que foram resultado de um amplo processo de discussão entre especialistas e dirigentes da área, definiram a concepção e o currículo da educação infantil. E para que as DCNEIs (2009) fossem de fato

¹ **Parfor** - O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

ProInfantil- é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil.

Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil -O Ministério da Educação, em parceria com 15 universidades federais, de 15 estados, oferece 3.210 vagas em curso de especialização em educação infantil, presencial e gratuito. As vagas são destinadas a profissionais de escolas – professores, coordenadores, diretores de creches – e pré-escolas das redes pública e privada (filantrópica, comunitária ou confessional) que mantenha convênio com o poder público, e também a equipes de educação infantil dos sistemas de ensino.

implementadas, foi fundamental que os professores de educação infantil tivessem sua formação, inicial e/ou continuada. Assim surge a necessidade de uma assessoria pedagógica aos municípios na implementação das unidades do Proinfância no país, e em especial, aqui tratamos do estado do Rio Grande do Sul, foi realizado um convênio entre a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) - da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), juntamente com a Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), e a Universidade de Passo Fundo (UPF), que se efetivou um Assessoramento Pedagógico as unidades do PROINFÂNCIA da região central, norte e noroeste do Rio Grande do Sul.

A partir do projeto de Assessoramento Pedagógico às unidades do PROINFÂNCIA foi realizada uma formação continuada de gestores e docentes das redes e sistemas públicos de educação infantil, com vistas à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), abrangendo um total de 150 (cento e cinquenta) municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Os referenciais teóricos que assumimos no projeto baseiam-se em estudos desenvolvidos que têm focalizado muito mais elementos da pesquisa educacional – metodologias para pesquisar crianças em ambientes coletivos, e também, pesquisas acerca de processos pedagógicos para creches e escolas infantis.

O Assessoramento Pedagógico aos 150 municípios da Região Central, Norte e Noroeste do Rio Grande do Sul

Ao buscar a ampliação do entendimento de nossa atuação como professores (as) formadores (as) no âmbito da universidade, situamos o trabalho a partir de experiências de formação em contexto, a partir de estudos da Formosinho (2001). O foco principal do projeto de assessoramento pedagógico considerou as práticas pedagógicas como elemento articulador da formação docente. Com a finalidade de criar movimentos que potencializem a aprendizagem, porque não dizer, criar formas de aprender a partir dos problemas vivenciados e experienciados pelas unidades, gestores, professores, pais, crianças-infâncias. A interação entre experiência vivida e o conhecimento educacional estabeleceu as possibilidades de conexão entre o desenvolvimento profissional, a melhoria das práticas educativas e a produção de conhecimento a partir das necessidades formativas.

Compreendendo a prática docente como um espaço de reflexão constante do profissional da educação, procuramos discutir a necessidade do projeto de formação continuada favorece a construção da autonomia e a análise da prática pedagógica dos professores (as) individual e coletivamente. Acreditamos que a pesquisa-ação numa reflexão da práxis-pedagógica como enfoque metodológico permitiria uma interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, auxiliando nos encaminhamentos coletivos de soluções das situações encontradas sob forma de ação concreta.

Nessa perspectiva Franco e Lisita (2008), em seus estudos com professores tendo por base a pesquisa-ação, discutem a possibilidade de contribuição dessa metodologia na emancipação pessoal e coletiva dos professores, e de todos implicados na prática educativa; as autoras identificam essa pesquisa-ação como uma *pesquisa-ação crítica*. Para as autoras, é possível destacar alguns aspectos positivos da pesquisa-ação: 1) *a pesquisa-ação como instrumento de “empoderamento” dos sujeitos, na direção da efetiva consideração dos professores como sujeitos do conhecimento* – o professor como sujeito do seu próprio trabalho, ator de suas práticas, encorajado para mobilizar saberes – o professor deixando de ser visto como objeto de pesquisa, e passando a sujeito do conhecimento – reconhecer os professores como colaboradores ou co-pesquisadores, dando-lhe espaços nos dispositivos da pesquisa – produzindo pesquisa no ensino com os professores – trabalhar para que, os professores, se considerem produtores de conhecimento; 2) *a articulação da teoria na prática e da prática como possibilidade da construção da teoria* – proporcionar que os professores compreendam a origem histórica das teorias, e com base nessa compreensão fundamentem suas práticas; 3) *a produção de conhecimentos sobre a realidade educativa por meio da integração entre conhecimento científico e saberes práticos* – possibilitar aos educadores se constituírem como pesquisadores de sua prática se transformando em sujeitos do seu próprio conhecimento.

Em termos de reflexão da prática pedagógica para a construção de uma investigação sobre a promoção de um atendimento de qualidade na educação infantil. Entendemos que a pesquisa-ação pode contribuir e intervir na formação de professores e contribuir para o desenvolvimento profissional de um grupo em formação continuada e/ou em serviço.

Entre as ações executadas no projeto destacaram-se as reuniões semanais de estudo das equipes das três Universidades; o planejamento, a realização e a avaliação do Ciclo Formativo I, II, III e IV. Durante o desenvolvimento do projeto optou-se pela organização de **Ciclos de Formação de Professores (as)** integrando diversos municípios de uma mesma região, e a partir das temáticas selecionadas elaborou-se súmulas com os conceitos a serem estudados com os professores (as) e gestores (as) das unidades sempre tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEIs (2009).

O primeiro Ciclo implementado teve como **Súmula I** -*Concepções de infância e suas implicações para o trabalho pedagógico junto às crianças de até seis anos de idade.e espaços na educação infantil (creches e pré-escolas) nas Unidades do PROINFÂNCIA As crianças em sua diversidade nas culturas contemporâneas em diferentes tempos*, no segundo ciclo foi apresentada a seguinte proposta: **Súmula II** - *Linguagens Infantis – As especificidades do trabalho com os bebês e com as crianças de 04 a 06 anos em função das áreas de conhecimento no Currículo*. O terceiro ciclo teve como súmula: **Súmula III** – *Currículo e trabalho pedagógico – plano de ação para a*

*educação Infantil (subsídios teórico-metodológicos para a elaboração de propostas pedagógicas/DCNEI). Elaboração do Plano de Ação Institucional – municipal, unidades de educação infantil e planejamento e registro (por faixa etária). Formação dos coletivos formativos em nível municipal e de microrregiões (municípios próximos) – apropriação dos conhecimentos em redes. E no quarto Ciclo de Formação foi elaborada a **Súmula IV – Ação Pedagógica com Crianças Pequenas.***

A partir destas súmulas foi elaborado um referencial teórico para as formações com os professores (as). Entendendo o espaço como mais um educador, conforme Malaguzzi (1999) e da relevância que tem a qualidade do espaço na educação infantil, buscamos refletir com os professores (as) e gestores (as) das unidades do PROINFÂNCIA sobre cada momento da rotina das unidades, trabalhando com imagens e observações geradas, nas próprias unidades, a partir de visitas *in loco* e através da análise de registros documentais como observações, fotos e documentos como projeto pedagógico e regimento.

Assim, procuramos discutir com o grupo, durante os **Ciclos de Formação**, qual o significado dos momentos da rotina para as crianças, questionando rotinas engessadas, horários rígidos, procurando esclarecer culturalmente o que significa cada momento da rotina para as crianças desde o almoço, a ida ao banheiro, o momento do pátio, o momento do brinquedo livre. Refletindo sobre como tornar estes espaços e rotinas mais qualificados para as crianças, tornando-as protagonistas neste espaço.

No decorrer deste trabalho, algumas questões foram surgindo, tais como: Qual a melhor forma de dispor os jogos e brinquedos ao alcance das crianças? Como ampliar o espaço dos berçários, diminuindo o número de berços e bebês conforto e deixando o ambiente mais acolhedor? De que forma qualificar o espaço dos banheiros para promover a autonomia das crianças? Como organizar o pátio externo com mais brinquedos e permitindo o deslocamento das crianças em segurança? Como reorganizar a disposição do mobiliário no espaço das salas permitindo as crianças fácil acesso aos materiais e com espaço para a exposição das produções das crianças?

Neste contexto, pensar a organização dos espaços nos fez refletir junto ao grupo de professores (as) e gestores (as) sobre as rotinas encontradas nas visitas técnicas das unidades do PROINFÂNCIA. Iniciamos o trabalho com a discussão de uma concepção de infância, que norteia a nossa prática pedagógica com crianças pequenas, concepção que acaba por influenciar na organização dos tempos e espaços nas instituições de educação infantil. E algumas questões foram surgindo pensando nas crianças como protagonistas e produtoras de cultura nestes espaços: Como trazer atividades mais diversificadas para o cotidiano das crianças (diminuindo e até retirando a televisão dessa rotina)? Como receber as crianças diariamente, com um momento de acolhimento?

Como superar as atividades mecânicas, mais voltadas para a reprodução, do que para a criação? Como os espaços educam? Que pedagogia norteia a concepção de espaço para que crianças pequenas desenvolvam sua autonomia? Que concepções de infância temos “presentes” nos diferentes espaços da escola?

Para nossas reflexões partimos da análise das DCNEIs tendo em vista que o mesmo é um documento considerado de extrema relevância para uma ação/prática pedagógica de qualidade, discutimos com os municípios retomando os princípios sobre o tema espaços e tempos.

Nas reuniões regionais com os municípios na discussão deste tema, ao apresentarmos estas questões *problematizadoras* conseguimos, junto com os professores (as), elencar alguns elementos do espaço e das rotinas que apresentavam situações que dificultam a organização e o protagonismo das crianças em relação ao espaço: o excesso de mobiliários nas salas comprometendo o espaço de movimentação das crianças; os jogos e brinquedos fora do alcance das crianças; os brinquedos existentes muito desgastados e inclusive alguns danificados; a falta de materiais brinquedos e jogos/livros adequados para todas as idades atendidas; o espaço de circulação, para as crianças limitado devido a presença de muitos móveis dispostos na sala; a ênfase em materiais (brinquedos) com pouco atenção as relações, interações e brincadeiras que se acontecem para além do brincar com brinquedos; a confecção massificada de cartazes indicando silêncio, os modos de comportamento, o ajudante do dia, chamada, como está o dia.

Com este diagnóstico inicial e a partir das visitas técnicas consolidamos dados de uma pesquisa realizada junto as unidades em funcionamento nos municípios, conseguimos junto com professores e gestores produzir alguns indicadores de ações a serem implementadas para qualificar o espaço da unidade para as crianças, entre eles: ampliar a pracinha e o número de brinquedos neste espaço, providenciar material e mobiliário adequado a faixa etária de cada grupo de crianças possibilitando a elas o alcance dos materiais; providenciar espelhos seguros e na altura das crianças para todos os espaços, para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente; ampliar os cantinhos e áreas de interesse semiabertas para as crianças: como o cantinho do teatro, das atividades plásticas, dos jogos, do faz de conta, com pequenos cenários convidativos; adquirir e utilizar brinquedos de diferentes materiais adequados as necessidades das crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar ligar e desligar encaixar e empurrar) em quantidade suficiente. E através destas reflexões conseguimos trazer para o grupo a necessidade de modificar, de dar novas configurações aos espaços/ambientes das unidades e tornando-os mais interativos para as crianças, numa nova perspectiva.

Em relação ao tempo e as rotinas, também fomos construindo alguns princípios pensando nos tempos para crianças pequenas, primeiramente lembrarmos que, a criança pequena precisa de um

tempo maior para realizar suas atividades com possibilidades de interação/exploração do ambiente, para realizar a simples tarefa de comer, lavar as mãos, juntar um brinquedo, vestir um casaco, calçar um tênis, sapato... Então nos encontros refletimos sobre estes tempos nas unidades do PROINFÂNCIA: Que proposta de rotina menos engessada, seria possível? Como adequar os horários a (rotina) aos interesses das crianças? Como flexibilizar momentos como o horário do sono, conforme a necessidade das crianças? Nossas reflexões eram em torno de repensar o tempo a favor das crianças, respeitando as suas características, sem *aligeiramento* das atividades realizadas por elas, sem deixar as crianças submetidas aos tempos dos adultos com a possibilidade da criança ir desenvolvendo sua autonomia nas suas atividades cotidianas.

Nossas observações e discussões com os municípios foram possibilitando fazermos algumas considerações sobre o tempo/as rotinas nas unidades, nossas reflexões giraram em torno de como podemos tornar as crianças protagonistas nestes espaços quando nós adultos organizamos a distribuição do tempo nos espaços coletivos, e nestes termos esclarece Fortunati (2014):

A ideia de que o protagonismo das crianças não seja apenas um conceito para evocar, mas um potencial em torno do qual proporcionar condições e oportunidades também leva a conclusão de que o dever de testemunhar, este protagonismo deve ser a meta principal da pedagogia da primeira infância, para compensar a falta de visibilidade das crianças possuem como pessoa nem sempre reconhecidas no seu próprio direito de opinião e de expressão (...)
p.19

Quando planejamos os tempos considerando a criança como protagonista isto requer uma atitude de observação, de escuta de como as crianças se expressam oferecendo momentos de exploração/interação, a disponibilidade de vários elementos para exploração, em um ambiente organizado que estimule a ação da criança. As DCNEI (2009), vem propor uma ação dos professores que construam propostas pedagógicas que deem as crianças autonomia na realização das suas interações em todos os momentos da rotina: no brincar, do jogar, na ida ao banheiro, nas refeições, na hora do sono.

Na continuidade do trabalho foram realizadas algumas reflexões sobre o cotidiano das unidades com os professores e gestores das redes municipais procurando discutir a construção de uma nova rotina mais flexível, que respeite os tempos das crianças e fomos estabelecendo alguns princípios norteadores para qualificar as práticas/ações pedagógicas neste cotidiano: a) adequar os horários (rotinas) as necessidades das crianças; b) executar diariamente planejamento conjunto com as crianças, oportunizando a tomada de decisões para compor a rotina, negociando os tempos, retomando, antecipando e encadeando eventos através de uma rotina ilustrada com fotografias,

desenhos ou objetos significativos; c) conscientizar os professores da importância do registro através de reuniões, onde se tenha embasamento teórico que fundamente esta prática, iniciando registros; d) aumentar a frequência dos registros e das produções das crianças; e) diminuir o tempo de TV; f) proporcionar mais atividades diversificadas; g) revisar os horários do sono – compreendo que nem todas as crianças tem necessidade de sono ao mesmo tempo.

Nossa preocupação foi de contemplar uma discussão de currículo com uma base teórica que permitisse ao grupo de professores, pensar em um currículo em outra dimensionalidade a partir do cotidiano das vivências e do mundo que está no entorno das crianças, e articulando o conhecimento acumulado pela humanidade numa perspectiva de currículo em movimento. Um currículo que possibilitasse construir com as crianças o conhecimento, através das múltiplas linguagens (oral, escrita, movimento, pintura, música e dança), assim superando a visão de um currículo como programa escolar, ou como uma lista de conteúdos fragmentados.

O currículo não pode ser definido previamente, precisa emergir e ser elaborado em ação, na relação, entre o novo e a tradição. É necessário, que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental, “emergi-las em experiências e vivências, complexas que justamente instiguem sua curiosidade (BARBOSA, 2008).

A partir do entendimento de currículo na educação infantil como práticas culturais e sociais vivenciadas pelas crianças cotidianamente, iniciamos a discussão com os professores e gestores dos municípios das unidades do PROINFÂNCIA. Procuramos problematizar algumas questões, que encontramos com pesquisas realizadas *in loco* nas unidades como: datas comemorativas como eixo central do planejamento, atividades mecânicas mais voltadas à reprodução do que a criação das crianças, ausência de acompanhamento nos planejamentos e de coordenação pedagógica nas unidades, desenvolvimento do mesmo tema de projeto para todas as turmas, não havendo subtemas específicos para atender as necessidades de cada turma, padronização de atividades, excesso de folhas xerocadas com modelos a serem reproduzidos e ainda, trabalhos de recorte, colagem e pintura de folhas xerocas como atividades pedagógicas centrais.

Neste contexto, buscamos refletir nas formações com os professores (as) e gestores (as) em como superar a visão de um currículo construído com temas de projetos em comum para toda a unidade, sem respeitar a identidade de cada turma. Procuramos refletir sobre um currículo que tem por base as datas comemorativas esvaziado de sentido para as crianças. E problematizamos também, os modelos de atividades a partir da reprodução de folhas xerocadas como atividade central, utilizada muitas vezes diariamente pelos professores. Entendo o currículo na educação infantil, como Oliveira (2010, p.4):

O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil **não há necessidade** de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

Com essas questões nossa proposta foi de pensarmos como construir um currículo a partir de temas que emergem dos interesses das crianças, observando os grupos de crianças e dando valor a escuta das suas falas. Diante do exposto, encontramos uma linha de condução para que pudéssemos melhorar a qualidade da ação/prática pedagógica com as crianças e isto, a partir de um trabalho conjunto dos professores e gestores na unidade.

Considerações Finais

O desenvolvimento deste projeto, nos permitiu conhecer o contexto da educação infantil na região sul do Brasil, e vem confirmar que, apesar da legislação vigente, a situação de atendimento educacional e de cuidados às crianças dessa faixa etária desde 1988, vem se modificando lentamente. A iniciativa de uma cobertura nacional, a partir do PROINFÂNCIA poderia ser uma política de ampliação de vagas na educação infantil. E seria uma política de maior impacto se os municípios conseguirem garantir a inclusão das crianças de 0 a 3 anos na educação infantil e a formação de professores para atuar nessa etapa da educação básica. Deve-se apontar que a expansão da educação infantil, nesses municípios, depende de uma política de continuidade na consolidação da ampliação ao acesso da educação infantil às crianças de 0 a 5 anos. O projeto permitiu discutir com os professores as culturas institucionais, a visão adultocêntrica das práticas pedagógicas na Educação Infantil, e discutir a importância de processos auto-formativos, formativos e formativos em contexto para os professores que atuam na área.

BIBLIOGRAFIA:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União. Brasília**, DF, 23 de dez. 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172/01.
- BRASIL/MEC/SEB. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2006.
- BRASILMinistério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.
- BRASIL/MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília. MEC, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 05/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- CARR, W. E KEMMIS, S. *Teoria Crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez, 1988.
- EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) **Linguagens Infantís**: outras formas de leitura. Campinas,SP: Autores Associados, 2005.
- FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programas Proinfância*. Brasília, 2008. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/programas-proinfancia
- FRANCO, M.A.S.; LISITA, V.M.S.S. 2008.Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente.*In*: S.G. PIMENTA; M.A.S. FRANCO, **Pesquisa em Educação**. São Paulo, Loyola, p. 41-70. 2008.
- JAMES, A; JENKS, C; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: PolityPress, 1998. (capítulo 5, pp. 81 a 99). Tradução livre.
- OLIVEIRA, Fornosinho, J. & Fornosinho, J. (Orqs.). **Associação Criança. Um Contexto de Formação em Contexto. Braga: Livraria Minha, (2001)**.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org). Andando por creches e pré-escolas públicas: Construindo uma Proposta de Estágio. *In*: **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papyrus, 2007. 6ª Ed.
- SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil**: uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: formação e Trabalho Pedagógico).
- STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. Levantando a Pedra: da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização. **Biblioteca das Ciências do Homem**, 12, Edições Afrontamento, Portugal.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. [et al]. **Licenciatura em Pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. São Paulo: Papyrus, 1997.
- VIEIRA, Livia F. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as Propostas da CONAE 2010. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010