

Constituição da docência na educação infantil: entre a autonomia e a regulação

Constitution of teachers' work in early childhood education:
between autonomy and regulation

Kênia Kristina FURTADO¹
Anésia Maria Martins FURTADO²
Alba Regina Battisti de SOUZA³

Resumo

Este artigo objetiva discutir sobre os limites e possibilidades para o trabalho docente frente a processos de autonomia e regulação no contexto da Educação Infantil. O estudo, de abordagem qualitativa, contempla entrevistas semiestruturadas com seis professoras da Educação Infantil de uma instituição pública municipal. Por meio dos movimentos curriculares protagonizados por docentes em seus contextos de atuação, expõe-se o cerceamento da autonomia docente e evidencia-se que há muito a avançar para conquistar a valorização da docência na Educação Infantil, desde o reconhecimento das professoras e professores como profissionais intelectuais, até ao investimento nas condições objetivas para a docência na área.

Palavras-chave: Docência na Educação Infantil. Trabalho docente. Regulação. Autonomia docente.

Abstract

This article aims to discuss the limits and possibilities for the professional constitution of teachers in the face of processes of autonomy and regulation in the context of Early Childhood Education. The study, with a qualitative approach, is part of semi-structured interviews with six teachers of Early Childhood Education from a public institution located in a municipality of Santa Catarina. In this article, we delimit some curricular movements led by teachers in their contexts of action and, at the same time, we expose the restriction of teacher autonomy in times of setbacks and loss of rights. The study data shows that there is a lot to advance to achieve the valorization of teachers in Early Childhood Education, from the recognition of teachers as professionals to the investment in the conditions to enhance the teaching work.

Keywords: Early Childhood Education teaching. Teaching work; Regulation. Teaching Autonomy.

1 Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com período sanduíche na Universidade do Minho (Portugal). Professora na Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7770456270826214>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9539-0635>. E-mail: keniakfurtado@gmail.com

2 Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora da Educação Infantil no município de Florianópolis. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5945477824746619>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9622-4532>. E-mail: furtadoanesia@gmail.com

3 Doutora em Engenharia de Produção (UFSC). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3119208861422902>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1361-2626>. E-mail: alba.faed@gmail.com

Introdução

O presente artigo ancora-se em estudos e pesquisas realizadas no mestrado e nos estudos de doutoramento em Educação, vinculados ao aprofundamento teórico em um Grupo de Pesquisa de uma universidade pública do sul do país. A Educação Infantil, atualmente reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, vem se constituindo histórica e socialmente por meio das políticas públicas a partir da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), da Lei de Diretrizes e Bases (1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999; 2009), da Base Nacional Comum Curricular (2017) e dos estudos e pesquisas dos diferentes campos do conhecimento. Ainda assim, urge reconhecer o território e as especificidades do trabalho docente para a área.

Neste sentido, considera-se que a constituição profissional de professoras e professores⁴ têm avançado em defesa das especificidades atribuídas à primeira etapa da Educação Básica e da sua diferenciação das demais etapas de ensino. Portanto, seu percurso histórico apregoa o reconhecimento da existência de peculiaridades intrínsecas ao pensar e agir pedagógico, o que vem refletindo na busca pelo caráter pedagógico-educacional das creches e pré-escolas e pela constituição humana e profissional das professoras e dos professores da área da Educação Infantil.

Tal consideração implica em pensar o currículo da Educação Infantil permeado por uma diversidade de situações concretas e incertas marcadas pela imprevisibilidade e uma intensa dinamicidade que requer adaptações complexas às circunstâncias particulares, implicando na construção e reconstrução das ações e interações docentes, o que reitera a importância dos aportes teóricos e metodológicos inerentes ao trabalho docente na Educação Infantil.

Diante desta contextualização inicial, e cientes dos impactos de um tempo de retrocessos e perda de direitos das professoras e professores da primeira etapa da Educação Básica, a pesquisa busca investigar os limites e possibilidades para o trabalho docente frente a processos de autonomia e

⁴ Optamos por abordar os dois gêneros se referindo aos docentes como “Professoras e Professores”. Trouxemos as professoras como primeiro gênero, devido a docência na Educação Infantil ser predominantemente uma profissão ocupada por mulheres (Cerisara, 2002; Freire, 2019).

regulação no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, delimita-se neste artigo, alguns movimentos curriculares protagonizados por docentes em seus contextos de atuação, que expressem acomodação e/ou resistência, expondo assim, tanto mecanismo de cerceamento da autoria e da autonomia docente, como ações de estratégias de enfrentamento a situações de controle sobre o trabalho docente.

A partir de uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), os dados foram constituídos por entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professoras atuantes na Educação Infantil de uma instituição pública situada em um município de Santa Catarina. Os nomes das professoras participantes são fictícios, tendo em vista os cuidados éticos da pesquisa. A sistematização e análise dos dados foram pautados na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2003), a fim de constituir um diálogo entre os depoimentos das professoras e os estudos teóricos realizados para esta pesquisa.

Após esta introdução, o artigo está estruturado em mais três partes. Inicia-se com uma discussão teórica sobre a constituição da profissão e do trabalho docente no contexto da Educação Infantil em meio a processos de autonomia e regulação, reafirmando aspectos teóricos que defendem o protagonismo e a autoria docente. Na sequência, a partir dos depoimentos das professoras participantes, são ressaltadas as condições e exigências para o trabalho docente na Educação Infantil em diálogo com os aportes teóricos. Por fim, nas conclusões, demarca-se os principais achados no entrecruzamento teórico e metodológico do estudo.

Entre a Autonomia e a Regulação: Reverberações Curriculares para o Trabalho Docente na Educação Infantil

A trajetória da Educação Infantil está imbricada ao desenvolvimento profissional da docência na área e suas reverberações curriculares necessitam considerar os diversos cenários políticos, conceituais e históricos da profissão. Em suas origens, a necessidade da criação da creche, se deu pela entrada da mulher no mercado de trabalho. Assim, era preciso um lugar específico para deixar as crianças enquanto suas mães trabalhavam.

São profissões que se constituíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina teve como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem (Cerisara, 2002, p. 102).

Além disso, entre os anos de 1874 e 1896 no Brasil⁵, diferenciando-se da creche, foi se constituindo também os Jardins de Infância com a finalidade de atender os filhos das famílias de condições sociais mais elevadas em preparação para a escola. Portanto, inicialmente,

[...] às crianças pobres, filhas de trabalhadoras, é atribuída a creche, estabelecimento de beneficência, para cuidar; às crianças das famílias de bens, é recomendado o colo da mãe e, quem sabe, quando um pouco maiores, o jardim de infância – que nada tem a ver com a creche! Dizem... é um estabelecimento educacional, essencialmente (Ostetto, 2000, p. 24).

Nessa configuração da origem da creche e da pré-escola, marcada por contradições e ambiguidades e pela dualidade histórica entre o assistencialismo e a educação - entre o cuidar e educar - é que se vem desenhando a docência para a primeira etapa da Educação Básica. Professoras e professores da Educação Infantil, tiveram em seu trabalho, por um lado, as marcas históricas voltadas ao assistencialismo – um profissional que não necessita de formação, pois basta ser mãe, tia, avó, ou mesmo gostar das crianças, e, por outro lado, as marcas da adoção de práticas similares àquelas desenvolvidas na, anteriormente denominada, escola primária, bem como a preocupação com a sistematização de conhecimentos com a finalidade de “preparar” para a escolaridade obrigatória. Por meio de ambos os lados, a docência na Educação Infantil vem carregando um legado de posição inferior em relação aos outros profissionais das demais etapas. Diante desse cenário, às professoras da Educação Infantil muitas vezes são associadas à “condição de tia” e como alerta Freire (2016, p. 47):

⁵ Para saber mais sobre a constituição das creches e dos jardins de infância no Brasil, ler Kuhlmann Junior (1998).

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais.

No entanto, como afirma Freire (2016, p. 29), diante dessas armadilhas, “É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente”, visto que, para Freire (2016), a docência é um ato político em que exercitamos a capacidade de luta, ousadia e rebeldia. Portanto, para criar uma identidade docente para a Educação Infantil e romper com a lógica assistencialista e preparatória para o Ensino Fundamental, lutas foram travadas por meio da resistência e das mobilizações das professoras e dos professores para a concretização de uma gama de legislações e documentos que regulamentam⁶ a primeira etapa da Educação Básica. Tais documentos legitimam atualmente a constante busca pela qualidade do trabalho desenvolvido pelas professoras e professores da área.

Contudo, o crescimento desse território de avanços legislativos no reconhecimento dos direitos humanos e da educação, em especial os relacionados às políticas para a Educação Infantil, acendeu espaço para o alargamento da criação de rígidas e burocráticas formas de regulações curriculares. Portanto, as disputas também vêm crescendo no espaço da docência, aumentando as formas burocráticas de controle e regulação do trabalho de professoras e professores. Vê-se que as formas de controle vão se modificando de acordo com os propósitos das novas políticas e, de acordo com Contreras (2002), isso acontece para que as professoras e os professores colaborem ao invés de resistir às mudanças e a perpetuação do controle sobre o trabalho docente.

Nesse contexto, criado propositalmente pelas políticas neoliberais, a coerção é substituída pelo autocontrole, já que professoras e professores ampliam sua responsabilidade, entendida também como ampliação de

6 Entre as legislações e os documentos que regulamentam a Educação Infantil encontram-se: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999 e 2009), Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), Parâmetros Nacionais de Qualidade para educação Infantil (2006), Lei nº 11494 – FUNDEB (2007), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995/2009), Indicadores de qualidade na Educação Infantil (2009) Base Nacional Comum Curricular (2017).

uma aparente autonomia, que precisa ser gerenciada. Porém, o aumento de responsabilidades vem sem o acréscimo de seu efetivo poder de participação e de decisão coletiva, sustentando uma visão de autonomia ilusória que reforça princípios de fragmentação e até mesmo de isolamento, voltando-se para a competição e a redefinição de competências profissionais. Dessa perspectiva resulta a desvalorização da profissão e do trabalho docente, principalmente, devido a culpabilização de professoras e professores por tantas “missões sociais”, as quais se encarregam sem suporte administrativo, desconsiderando as condições objetivas contextuais, visto que são decisões tomadas administrativamente sem a sua participação, para serem executadas e resolvidas em função de uma suposta política de profissionalização (Contreras, 2002) que, em geral, parecem mais políticas de desprofissionalização⁷ docente.

Nesta mesma direção, Shiroma (2003), abordando sobre o contexto das políticas de profissionalização fundamentadas no gerencialismo na educação, afirma que trata-se de políticas “menos voltada à qualificação docente e mais à instituição de novas e mais sutis formas de regulação, forjando um ‘novo’ perfil de profissional responsável, competente e competitivo” (Shiroma, 2003, p. 78). Essas formas regulatórias incorporam mecanismos de controle utilizados pelo tipo de sistema político que está instaurado atualmente no Brasil, e em boa parte do mundo, a fim de manter as relações de submissão ao controle social.

Moreira (2019), ao fazer uma análise sobre a agenda E2030⁸, nos alerta que os documentos situados e produzidos na perspectiva da internacionalização dos currículos expressam “uma política que descaracteriza o professor na Educação Infantil, uma vez que a Agenda E2030 se ausenta em apresentar a palavra “professora/professor” na meta 4.2 do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável de número 4 (ODS4), e se refere de forma abrangente e genérica à “profissionalização de pessoal” (Moreira, 2019). Neste sentido, a autora revela que os documentos internacionais intencionam que qualquer pessoa, com ou sem formação, possa educar e cuidar na Educação Infantil, descaracterizando a função de

7 De acordo com Nóvoa (2017, p. 1109) “a desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle”.

8 A agenda E2030 é resultado do Fórum Mundial de Educação realizado na Coreia do Sul em 2015, por 160 países que se comprometeram com sua efetivação. Para saber mais sobre a Agenda E2030, ler Moreira (2019).

professoras e professores e sua formação específica para atuar na área. Tomando este exemplo, alerta-se para o desmonte da escola pública e a privatização das instituições educativas que afastam a concepção de escola como projeto qualitativo público, democrático e social para todos os indivíduos, passando a atender as exigências dos empresários e do mercado econômico.

Diante dessas reflexões, torna-se necessário repensar a educação para as necessidades do tempo presente, exigindo novas posturas, entre elas, a coletividade como impulsionadora de novas ações. Por isso, torna-se fundamental pensar a coletividade enquanto uma dimensão da autonomia na profissão docente, visto que “a autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente. Tem a ver, portanto, com uma forma de manter relações” (Contreras, 2002, p. 199). Assim, a autonomia docente se constrói no encontro, mediado pelas negociações estabelecidas no diálogo e no entendimento mútuo que perpassa pela compreensão de si, dos seus critérios profissionais, e dos critérios de outros profissionais. Ela não só é, como ultrapassa o espaço privado da professora e do professor, o que implica no desenvolvimento das convicções pedagógicas que representam um coletivo, uma categoria.

Nesse sentido, reside a concepção de autonomia como consciência e reconhecimento de nossa insuficiência. Insuficiência esta que se remete ao que Freire (1996) afirmou sobre sermos seres inacabados, portanto, condicionados. No entanto, conscientes desse inacabamento, sabemos que podemos ir mais além e precisamos do outro para isso. Portanto, é na coletividade que a autonomia docente ganha força.

Forjar uma nova cultura educacional, em que as professoras e os professores se reinventem, se reafirmem enquanto coletivo e se tornem criadores humanos/políticos de uma nova maneira de ser e estar nesse mundo, tornou-se urgente. Nessa direção, Fernandes (1987, p. 24) faz um alerta sobre a importância de se pensar politicamente todo o processo histórico que envolve a educação e, conseqüentemente o trabalho da professora e do professor, convocando-os a transformar a realidade a partir da sua prática e do seu posicionamento político, quando afirma que: “Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática”, pois é desta forma que se materializa a mudança revolucionária. Portanto, o trabalho docente assume um posicionamento político quer

seja para um lado, ou para o outro. A mudança acontecerá em qualquer esfera que ela/e se posicionar. Inclusive o não posicionamento já é uma condição política. Ou seja, não existe neutralidade educacional.

Sob essa ótica, a autonomia docente pode ser compreendida também como um posicionamento de professoras e professores em relação aos seus tempos e espaços de atuação, que se confrontam cotidianamente com as possibilidades (ou não) de fazer escolhas a partir da reflexão sobre os desafios enfrentados ao longo da trajetória docente. Nessa trajetória, professoras e professores aprendem (ou não) sobre a necessidade de transgredir as relações formais no sistema de ensino, pois a educação não se constitui como um fim em si mesma, mas como meio para pensar uma sociedade menos excludente.

Portanto, professoras e professores precisam “ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante desta realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática, que vá além da escola”. (Fernandes, 1987, p. 30). Apropriar-se dos conhecimentos necessários para se posicionar e compreender a complexidade na qual a professora e o professor estão imersos é uma necessidade que precisa fazer parte dos processos da (re)aprendizagem e ampliação da docência da Educação Infantil.

Reconhecer a necessidade de reafirmar a docência da Educação Infantil no campo educacional tornou-se urgente. Porém, é preciso compreender o funcionamento das engrenagens no contexto macro e micro, com suas ideologias, para que se possa reinventar a profissão para além dos problemas técnicos e institucionais. Para isso, pensar sobre os conceitos e discursos acerca daquilo que estamos envolvidos, alarga e cria possibilidades de núcleos identitários que constituem a complexidade do trabalho de professoras e professores da primeira etapa da Educação Básica. Essa complexidade é assumida na cotidianidade, que procura afirmar a importância de uma vida vivida com respeito às minúcias do dia a dia que trazem sentido e significado para professoras e professores, bem como para as crianças que com elas vivenciam o cotidiano educacional. Portanto, o trabalho docente na Educação Infantil requer tempo, conhecimento e criatividade em um contexto complexo de contradições e exigências, necessitando também de vigilância para que o direito a uma constituição docente humana, profissional e autoral, possa ser defendido e assegurado.

Condições e Exigências para o Trabalho Docente: O Que Dizem as Professoras da Educação Infantil?

Na busca de um diálogo com as professoras⁹ a partir de entrevistas semiestruturadas, objetivou-se compreender a perspectiva das participantes sobre os aspectos que implicam diretamente no seu trabalho cotidiano, seu pensar e, portanto, em sua constituição e aprendizagem profissional, ouvindo suas sugestões e, de certa forma, também suas reivindicações a fim de qualificar a docência na Educação Infantil em consonância com os estudos teóricos. Assim, apresentamos por meio de seus depoimentos, alguns indícios dos limites e possibilidades encontrados pelas participantes no cotidiano educacional que reverberam em sua constituição e aprendizagem profissional e no próprio movimento curricular da docência na área.

Um dos aspectos levantados pelas professoras participantes, diz respeito às dificuldades estruturais e materiais para o desenvolvimento do trabalho docente nas instituições educativas, como podemos acompanhar no depoimento da participante Violeta:

Lá embaixo que tem uma árvore é delicioso brincar, de vez enquanto eu gosto de levá-los pra lá, mas ao mesmo tempo eu fico com receio, porque se uma criança minha tem vontade de fazer xixi, olha só onde eles tem que voltar “toooooo” [um caminho], porque não tem banheiro, eles tem que ir até a minha sala para fazer xixi. E aí tem que vir com uma profissional, porque vai que não é xixi, é cocô. Tem que vir, não tem como. Ela precisa ser acompanhada por um adulto (Depoimento da Professora Violeta, 2019).

A partir do depoimento da professora Violeta, observamos que os espaços de Educação Infantil nem sempre são pensados estruturalmente para as singularidades das crianças, pois sabe-se ainda que é um tanto comum os prédios da Educação Infantil serem alocados/comprados/doados para/pela prefeitura e adaptados para o atendimento às crianças pequenas. Nesses casos, estão sendo desconsideradas as reais necessidades da infância que, por exemplo: necessita de banheiros próximos aos parques e áreas comuns; mas

⁹ Aqui, passamos a nos referir às professoras apenas no gênero feminino devido as participantes entrevistadas serem todas mulheres.

também precisa de uma sala ampla e arejada, com janelas nas alturas das crianças; que requer manutenção nas áreas físicas e naturais (como um gramado), entre outros aspectos estabelecidos no documento intitulado Parâmetros Básicos de infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil¹⁰ (2006). Sob esse olhar, percebe-se o quão complexo é pensar nos espaços institucionais e o quanto eles podem ser institucionalizantes, no sentido de regular e limitar o trabalho docente e suas propostas cotidianas.

Apesar dos empecilhos que professoras e professores encontram espacialmente nas unidades educativas, pensar estes espaços remete às buscas por ambientes mais acolhedores e atrativos para as crianças. Essa parece ser uma luta diária, como observa-se no excerto a seguir:

A gente busca ter um espaço que seja aconchegante para as crianças, mas que também seja atrativo e desafie elas de alguma forma, então a gente está sempre tentando mudar **dentro das condições que a gente tem e dos recursos** (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos nossos).

A participante Girassol chama atenção para a importância dos recursos disponíveis nas unidades de Educação Infantil e causa a sensação de certa limitação destes, quando diz *“dentro das condições que a gente tem e dos recursos”*. E essa sensação é confirmada quando diz: *“Nossa, eu já trabalho a muito tempo na rede, mas esse ano em específico [2019] está muito complicado em relação a qualquer tipo de material”*. E complementa:

[...] a gente tem uma proposta, a proposta da rede, a gente tem esse entendimento, mas **a gente precisa realmente de recursos de material e não vai ser sucata, não vai ser folha branca sulfite para as crianças que vai dar conta** disso que a gente quer contemplar que tu percebes para o grupo. Então **eu vejo que falta muito esse material, muito mesmo**, assim, nossa, fico até sem palavras para dizer por que realmente não contempla. Não dá conta! O que a gente tem de recurso que vem da rede realmente, da prefeitura, não dá conta desse cotidiano e dessa pluralidade de coisas que a gente quer trabalhar com as crianças (Depoimento da Professora Girassol, 2019, grifos nossos).

10 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf

Recorrendo ao fato da sua rede municipal ter uma proposta pedagógica oficializada, a professora Girassol enfatiza que os recursos materiais que chegam não são suficientes para colocar em prática aquilo que se defende curricularmente. Ao dizer que “*não vai ser folha branca sulfite para as crianças que vai dar conta disso que a gente quer contemplar*”, a participante Girassol remete-nos a proposição de Martins Filho (2020, p. 211) de que “A experiência de uma criança não cabe numa folha A4”. Portanto, é necessário ir além da sucata, ir além da folha sulfite branca, pois “quando se faz a docência para além de uma folha A4, abrimos inúmeras possibilidades para perceber na criança, a criança” (Martins Filho, 2020, p. 208).

A docência na Educação Infantil se tornou historicamente uma espécie de “rainha da sucata”, mas não pela habilidade criativa de professoras e professores com relação às inúmeras possibilidades de utilizar materiais que deixaram de ter sua utilidade primeira e são reciclados e reutilizados com um novo propósito. Na verdade, o título de “rainha da sucata” (em alusão a uma antiga novela televisiva) decorre do histórico sobre a Educação Infantil no Brasil que sempre se pautou na falta de investimento, considerando espaços físicos inadequados e recursos materiais e formativos precários. Tal fato, se estende até os dias atuais, visto que segundo a professora Camélia: “[...] *a gente não tem material educativo. [...] A gente trabalha muito com muita sucata. Não que a sucata não seja legal. É legal, mas você vai nos parques das creches e é só sucata*”. (Depoimento da Professora Camélia, 2019)

Há ainda o aspecto da qualidade dos materiais nas instituições públicas nos depoimentos das participantes. A professora Camélia, por exemplo, enfatizou a situação de alguns materiais básicos:

[...] massinha dura, tesoura que não corta... Quando vem, vem assim ainda, cola podre, tintas aguadas. [...] Não tem, às vezes, nem caneta. Nem caneta para fazer a chamada a gente não tem. Complicado. A gente tem que ficar comprando coisas básicas (Depoimento da Professora Camélia, 2019).

A falta de recurso obriga as professoras a utilizarem estratégias alternativas para minimizar essa carência. Uma alternativa encontrada na fala das participantes refere-se a realização de campanhas com as famílias e

com a própria comunidade para arrecadar materiais, brinquedos, ou alguma alimentação diferenciada (por exemplo, morangos, kiwis, entre outras frutas da época que geralmente não vem para as unidades educativas). Porém, o que preocupa é a alternativa recorrente de professoras e professores, de utilizar seus próprios salários para comprar materiais, como observamos no depoimento anterior da participante Camélia.

O espírito de responsabilidade docente projetado historicamente pelas premissas assistencialistas que ainda ecoam no trabalho de professoras e professores de Educação Infantil, reforçado via políticas neoliberais, criou uma cultura docente de esconder as carências relativas ao seu próprio trabalho. A falta de investimentos públicos na Educação Infantil prejudica o trabalho docente desenvolvido cotidianamente, podando a potência criadora tanto das crianças, quanto das professoras. De acordo com a participante Girassol essa falta de investimento nas materialidades diversas é *“um problema sério”*:

[...] é bem complicado para as crianças. Principalmente as bem pequenas que precisam ter esse material bastante variado, bem diversificado, e é um problema sério! Eu acredito que isso influencia bastante no desenvolvimento do trabalho. Claro que não dificulta a ponto de a gente não conseguir fazer as coisas, mas podia ser muito mais rico e muito mais qualificado se tivesse esse recurso (Depoimento da Professora Girassol, 2019).

Infelizmente, a “falta” tem virado algo comum nas unidades educativas públicas de Educação Infantil. Nesse contexto, professoras e professores se sentem responsabilizados e pressionados a “dar conta” de uma atuação exemplar sem recursos garantidos para a execução dos planejamentos, atendendo as necessidades das crianças, das famílias e dos docentes, os quais, normalmente, são invisibilizados. À exemplo, atualmente por meio do documento intitulado Parâmetros Básicos de infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006), temos como direito os mobiliários direcionados às crianças – para o seu tamanho e uso – no entanto, em reuniões pedagógicas ou reuniões com os pais, professoras e professores se reúnem sentados em cadeiras pequenas, que mal os servem. Além disso, muitas unidades não têm um espaço adequado

para o intervalo de almoço das professoras e professores, ou espaço, mobília e material apropriado para o período de hora-atividade¹¹ quando deve ser cumprido na unidade educativa em momentos de não interação com as crianças, como nos mostra a professora Margarida:

Muitas vezes dentro da creche não tem local adequado para você poder fazer um planejamento, um registro, o que tiver que fazer. Muitas vezes, não tem um local adequado, uma sala, um espaço adequado, às vezes a gente faz "há! pode usar ali o cantinho ali na coordenação" só que é um entra e sai, tem barulho, a gente precisa se concentrar. [...] Bem, como eu falei, o espaço é a primeira coisa que eu penso, a gente não tem espaço e nem materiais adequados para poder sentar e fazer, entendesse? (Depoimento da professora Margarida, 2019).

Há algum tempo já é possível perceber que a falta de investimento nas instituições de Educação Infantil públicas reforça um projeto educativo neoliberal que busca o alargamento do espaço privado sobre o público (Chauí, 2001). Para a crescente consolidação desse projeto global, é comum a veiculação do argumento de que o Estado está inflado quanto às políticas sociais e precisa ser freado/reduzido. E como frear esse movimento? Primeiro, precarizando as condições de trabalho nesses espaços públicos a fim de provocar uma imagem de insuficiência e, segundo, sugerindo meios de transferir a responsabilidade financeira e gestacional destes espaços, ou seja, privatizando-os. Lembrando que a privatização nem sempre é escancarada e pode ser mascarada pela governança, como é o caso das Organizações Sociais, na qual se estabelecem relações que a princípio parecem coletivas e horizontais, porém trazem para dentro da educação o empresariado. Ou seja, pode haver a inserção de um discurso filantrópico dentro das redes e sistemas educacionais, porém, quando esse discurso está de certa forma “inculcado”, a filantropia some e ganha espaço o empresariado visando o capital – seu lucro – em cima da educação pública (Campos; Durli; Campos, 2019).

As relações sociais manifestadas nas instituições de educação e as

11 Conforme a lei 11.738/08 1/3 da jornada de trabalho do professor é destinado para atividades extra-aula. Apoiada no artigo da LDB/96, entende-se por atividade extra-aula, espaços e tempos para planejamento, estudo, formação continuada, avaliação, entre outros. Esse tempo, sem interação com os alunos, passou a ser definido em algumas regiões do Brasil como hora-atividade.

condições materiais oferecidas nesses espaços, reflexo da sociedade vigente, parecem estar condicionadas para a constituição de uma professora submissa, a fim de alimentar uma sociedade hierarquizada. Esse ambiente que reflete e condiciona o trabalho da professora e do professor, torna-se gerador também do padrão docente necessário para que dê conta desse ritual capitalista e desigual. O sucateamento das escolas está em processo acelerado. Esse é um projeto que vem se delineando há anos e está sendo usado para justificar o cenário de privatizações em curso no Brasil.

Nesse contexto, professoras e professores estão acuados diante das limitações encontradas nas reais condições de trabalho, naturalizando a desprofissionalização dessa categoria. Condições que reverberam no seu dever e nas proposições estéticas e espaciais, como bem já sinalizava Freire (1996, p. 66):

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a esse espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

A desprofissionalização do professor, naturalizada por meio dos baixos salários, das más condições de trabalho, intensificação do trabalho docente, a qual a categoria está submetida, precisa ser compreendida e enfrentada como prática ética, pois,

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte” (Freire, 1996, p. 66).

Tal processo se constitui nos limites das condições do trabalho precarizado (brinquedos, mobiliário, espaços, materiais pedagógicos, formações e outros.) e pela própria constituição de modelo institucional (número de crianças atendidas por profissional e agrupadas por idade). Tudo isso, leva a um mapeamento de uma marca conceitual da vivência cotidiana da docência na Educação Infantil, como sinalizado a seguir:

[...] além de um pensamento ideológico burguês de educação escolar, notadamente desenhado pelo modelo de educação escolar tradicional, um quadro de professoras cansadas, sem tempo, fechadas em rotinas repetitivas, desmotivadas frente às obrigações e responsabilidades que tinham de cumprir, angustiadas e atropeladas com o movimento das crianças, com salários baixos, e sem estímulo para inovar suas ações diárias (Martins Filho, 2018, p. 112).

Outro ponto levantado pelas professoras participantes refere-se a questão das faltas recorrentes das/dos profissionais que dificultam ainda mais os trabalhos coletivos, e indica a necessidade de haver um quadro de profissionais maior que pudesse suprir essa demanda. Na perspectiva da participante Girassol, as faltas decorrem, principalmente, da sobrecarga do trabalho docente, como podemos acompanhar no excerto a seguir:

[...] **a gente vê que mesmo com a sobrecarga de trabalho, as pessoas ficam doentes.** Elas adoecem... e não é mentira como algumas pessoas colocam. Daí tu não tem um profissional para substituir aquele, um vai fazer trabalho de dois e aí vai se sobrecarregar também, então **cria um cansaço coletivo.** As pessoas ficam adoecidas e ficam cansadas realmente (Depoimento da participante Girassol, 2019, grifos nossos).

Essa sobrecarga de trabalho se deve a dois aspectos principais: primeiro, a precarização das condições de trabalho de professoras e professores, refletida na falta e/ou má qualidade de tempo, espaço e recursos materiais, bem como nos baixos salários e/ou salários desiguais. Segundo, ao aumento de exigências impostas aos docentes configurando o que Apple (1995) chama de “intensificação do trabalho docente” que em meio às contradições e indagações cotidianas que professoras e professores vivenciam, acaba por desqualificar o trabalhador, tentando separá-lo dicotomicamente entre o sujeito que designa a função e o sujeito que a executa. O resultado dessa sobrecarga de trabalho cria, como disse a participante Girassol, “*um cansaço coletivo*” das professoras e professores, dificultando os movimentos de interação e aumentando o isolamento docente. Nesse sentido, a intensificação do trabalho docente opera na

subjetividade das professoras e professores que passam a buscar estratégias para comprovar suas competências profissionais.

A intensificação do trabalho docente tem respaldo no neoliberalismo e nas novas políticas educacionais e curriculares que tentam implantar uma visão sobre as professoras e professores como mero executores, inserindo-os numa categoria de proletarização em meio ao contexto educativo. No entanto, a docência é muito mais do que mera execução de propostas, políticas e projetos. De acordo com Pimenta (2002, p. 15),

A docência vai além da constatação de que o aluno aprendeu ou não. Compreende também questões como o enriquecimento humano, a formação humana, se a aprendizagem está fazendo com que o aluno também seja crítico do seu próprio processo de conhecimento.

Portanto, com o entendimento de que a docência se constrói e se afirma nas relações humanas que são vivenciadas nas instituições educativas junto com as crianças, Contreras (2002) denuncia que em meio a pressões e contradições a que professoras e professores são submetidos cotidianamente, estão sendo atribuídas cada vez mais funções aos docentes. Acontece que as demandas para a docência foram expandidas nas instituições educativas tanto no trabalho com as crianças, como no trabalho em tempo de hora atividade. E mesmo que o tempo da hora atividade tenha se configurado um direito conquistado, umas das participantes foi categórica ao definir que:

Aumentou a demanda docente. Questões burocráticas foram crescendo e eu acho que isso foi regulando o nosso tempo. Eu acho que o tempo que a gente tem de tanta estruturação de papel, de burocrático, disso e daquilo... questões assim ó, avaliação das crianças é tantas páginas, escreve isso, escreve aquilo, dá conta disso, dá conta daquilo. Vai regulando mesmo e vai limitando a gente e quanto mais demanda de papel, de burocrático, outras coisas vão ficando pra trás, outras questões, porque quantas coisas que a gente poderia tá lá dentro da sala vivenciando com as crianças e a gente não dá conta (Depoimento da Professora Rosa, 2019).

O depoimento da professora Rosa denuncia as formulações e finalidades educativas padronizadas pelos pormenores que aos poucos vai regulando as ações das professoras durante o tempo da hora-atividade e vai limitando a docência em toda a sua complexidade. Aos poucos, também vai negando as necessidades apresentadas pelas crianças que precisam ser refletidas em tempo da hora-atividade em suas especificidades. Esse aspecto está explícito na seguinte afirmação da professora Rosa: “[...] *quantas coisas que a gente poderia tá lá dentro da sala vivenciando com as crianças e a gente não dá conta*”. Desse modo, para além de planejar o dia a dia das crianças, a professora menciona que, devido ao aumento da demanda docente, é necessário planejar o próprio tempo da hora-atividade. Essa profissional destaca:

Não é só planejar o dia a dia das crianças, mas tem que planejar a hora-atividade [...] eu tenho em casa um quadrinho que eu digo assim: nessa quinta-feira eu tenho isso, isso e aquilo pra dar conta. Porque também se eu não me planejar dentro da hora-atividade, não rende (Depoimento da Professora Rosa, 2019).

Perceber e questionar o contexto do cotidiano pragmático imbricado no compartilhamento das tarefas, em que a professora e o professor incorporam cada vez mais atividades ao seu trabalho, torna-se necessário para a construção da autonomia docente e, conseqüentemente, para a compreensão de processos mais abrangentes de emancipação pedagógica pois, “a autonomia, enquanto emancipação, requer a análise das condições de nossa prática e de nosso pensamento”. (Contreras, 2002, p. 203).

Para Contreras (2002), as professoras e os professores estão tão ocupados, por meio dos afazeres intensificados, aumentando cada vez mais suas responsabilidades que, muitas vezes, não se dão conta dessa imersão no cotidiano docente, a ponto de se sentirem culpados por não conseguirem realizar todas as tarefas propostas. No entanto, essa intensificação do trabalho docente, está relacionada com a ordem social e institucional em que estes profissionais estão inseridos. Dessa maneira, a docência transforma-se em atos isolados ou ligados por alguns momentos que representam a coletividade, pois nem sempre, na cotidianidade, há tempo para a reflexão pessoal e coletiva daquilo que se realiza ou que se

deseja construir.

Imersos e sobrecarregados pelas múltiplas tarefas exigidas, professoras e professores da Educação Infantil encontram-se sem tempo para as relações sociais, para o outro e para si mesma/o, pois *“As coisas vão se atropelando, vão ficando uma bola de neve e a gente vai indo e não vai dando conta, e o tempo vai passando e a gente está cansada. O corpo está cansado também”*. (Depoimento da Professora Rosa, 2019). Nessa mesma direção a participante Girassol, entende que existe uma dificuldade pessoal e coletiva relacionada a esse aumento das demandas:

[...] a gente esbarra em muitos entraves no cotidiano e seria mentira se eu dissesse que eu consigo fazer tudo aquilo que eu almejo, que eu sonho, que a gente vê que é o ideal na educação infantil, mas isso não impede de a gente estar sempre buscando o melhor, porque a busca dessa qualidade é a qualidade de vida nossa também, para que o nosso trabalho seja mais embasado, cada vez mais fundamentado e que realmente tenha esse reconhecimento (Depoimento da Professora Girassol, 2019).

Para a professora Girassol, uma das dificuldades encontradas no dia a dia docente refere-se a falta de *“reconhecimento do professor e dos profissionais que atuam junto com as crianças”* (Depoimento da Professora Girassol, 2019). Assim, a participante considera necessário o desenvolvimento da consciência crítica no exercício da docência, para que professoras e professores se reconheçam no coletivo, enquanto “categoria” que tem como objetivo o bem-estar e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Afinal, segundo Barbosa (2009, p. 109), *“O respeito à docência na Educação Infantil é algo ainda a ser atingido em nosso país pela desconsideração aos começos do humano. E esses estão prioritariamente sob sua responsabilidade”*. Junto desta responsabilidade está a tão necessária ampliação do repertório docente, o que exige professoras e professores mais sensíveis, atentos e dispostos a aprender e ampliar seus repertórios culturais e os das crianças, conforme aponta o depoimento da professora Girassol:

[...] tu tens que planejar, mas tu tens que pensar também que tu és um ser humano... que às vezes tu queres planejar e tu queres trazer coisas diferentes para as crianças e ampliar

os repertórios delas e às vezes o teu repertório também deixa a desejar (Depoimento da Professora Girassol, 2019).

Assim, de acordo com a professora Girassol, ao ampliar o seu repertório, é possível ampliar o repertório do outro com quem compartilha a vida cotidiana, o que implica compreender que a ampliação de repertório nas instituições educativas, precisa acontecer em via dupla (criança - docente). Nessa direção, Barbosa (2009, p. 107) alerta sobre a responsabilidade de professoras e professores em relação à temática:

[...] a responsabilidade da educação infantil, e de seus profissionais, é muito grande, pois inclui garantir a saúde e a proteção física e, também, os direitos básicos de participação e liberdade de expressão. Porém, não adianta ter assegurado o direito de participar e tomar decisões no coletivo se os repertórios culturais são restritos e não permitem compartilhar no coletivo a diversidade das linguagens e dos diferentes modos de manifestar-se.

A qualidade das experiências das professoras e dos professores ao lidarem com o coletivo em sua cotidianidade pode ou não afetar o trabalho docente desenvolvido para/com as crianças, assim como também entre os adultos. Neste sentido, observa-se a importância da ampliação do repertório docente na constituição da própria identidade das professoras e dos professores, pois segundo (Tardif; Lessard, 2005, p. 141), “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, ou seja, a interação com o ser humano é o coração da profissão docente”.

Defende-se que educar para a formação humana e profissional das professoras e dos professores é criar estratégias e espaços para desconstruir a burocratização do trabalho, considerando que, cinema, teatro, museus, entre outros, são vivências culturais que, também fazem parte da ampliação do repertório docente. Mesmo concordando com a importância da ampliação dos repertórios docentes, a Professora Tulipa, sinaliza em seu depoimento que esta acaba não sendo prioridade diante de todas as outras tarefas que precisam ser realizadas:

Acho que, de todas as coisas que nós da educação infantil fizemos, essa ampliação de repertório cultural, ela fica por último [...] E penso que isso acontece porque, de fato, essa questão, a arte, é pouco valorizada. Então acho que até

mesmo, sem se dar conta, a gente não tira esse tempo de hora-atividade para ir ao cinema, para ir ao teatro, para ver uma exposição... (Depoimento da Professora Tulipa).

É preciso garantir a dimensão cultural das professoras e dos professores tão necessária para a constituição e aprendizagem profissional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma docência feita por humanos em seus processos de humanização. Sendo assim, corrobora-se com Kramer (2000, p. 11), que defende políticas para a infância,

[...] que assegurem experiências de cultura pelo seu potencial humanizador e formador. Aliás, apenas defendo a necessidade de uma política de cultura e educação como um projeto contra a barbárie. Pois o problema não está no fato de as pessoas não lerem literatura ou não terem aprendido a gostar de teatro ou cinema. O problema está em que isso pode ser um sintoma do nosso processo de desumanização.

Portanto, criar uma cultura sobre a importância da ampliação do repertório, romper com as relações verticalizadas, autorizar-se à ampliação do desenvolvimento cultural com o mesmo valor de todas as outras responsabilidades que as professoras e os professores possuem é um desafio que precisa ser construído, respeitado e reconhecido.

Por fim, é necessário considerar a garantia das condições de trabalho e avançar na consolidação, reconhecimento, valorização e aprendizagem da profissão docente na Educação Infantil, alargando a sua capacidade de ampliação de repertório e de constituição da subjetividade de crianças e docentes. Tais aspectos implicam em flexibilidade, autonomia, autoria, diálogo com seus pares, com a equipe pedagógica da instituição e com as famílias, para atender e qualificar o trabalho docente desenvolvido, tendo como premissa a participação docente em todos esses momentos.

Considerações Finais

Buscando enfrentar os resquícios que nos acompanham historicamente ao longo da constituição da docência no contexto da Educação Infantil, ao invés de elaborar argumentações para aquilo que nos

coloca na inércia da desprofissionalização docente a que nos vemos submergindo, é momento de concentrar-se naquilo que precisa ser desmistificado em relação aos mecanismos de regulação e controle sobre o trabalho docente, que reforçam relações assimétricas de poder. Para tanto, torna-se necessário abandonar uma visão individualista da profissão docente, para ser capaz de instaurar processos coletivos de trabalho, o que implica pensar em movimentos de autonomia docente.

Portanto, diante do estudo realizado, afirma-se que a autonomia docente está sempre acompanhada por alguma forma de regulação e nessa dualidade, requer um exercício de vigilância constante por parte das professoras e dos professores, visto que para lá das intenções, existem interesses e forças que gravitam ao redor da docência e geram mecanismos para o seu controle e regulação. Assim, sob a ótica da regulação docente, professoras e professores estão, em algum grau, submetidos a condições previamente estabelecidas e/ou oferecidas e que são, de certa forma, reguladoras e limitadoras de suas ações. Ao mesmo tempo, sob a ótica da autonomia docente, professoras e professores são também autores de um desenho curricular repensado e vivido em contexto com as crianças porque reagem às provocações sociais, culturais e políticas, aceitando, rejeitando, transgredindo e propondo mudanças, no processo curricular, o que abre possibilidades de novos posicionamentos em direção ao reconhecimento, valorização e aprendizagem do trabalho docente.

Nesse sentido, os depoimentos das professoras participantes manifestaram que a intensificação do trabalho docente é uma realidade que vem individualizando/isolando cada vez mais os sujeitos que compartilham a educação das crianças em espaços de Educação Infantil. Portanto, diante da realidade muitas vezes oculta, a autonomia docente vai perdendo espaço e as professoras e professores vão sendo sobrecarregados, responsabilizados e, muitas vezes, culpabilizados pelos desenhos educacionais considerados limitadores, desmobilizando as condições objetivas e subjetivas para que professoras e professoras sejam sujeitos de reflexão e decisão.

Culpabilizar o outro (ou culpabilizar-se) por não dar conta das exigências advindas de um sistema que precariza as condições objetivas para que o trabalho docente se concretize de maneira saudável e humanizadora, não é a saída. Reproduzir automaticamente é o que o sistema quer, por isso precisamos ser resistência; precisamos preservar cada vez mais a sensibilidade humana direcionada ao exercício da produção e

recriação dos conhecimentos, ampliação dos repertórios culturais e das formas de ser e estar no mundo e com o mundo.

Alerta-se que a professora e o professor quando reunidos enquanto categoria, por meio dos movimentos sindicais e sociais, já conquistaram muitos direitos, entre eles, a hora-atividade. Portanto, a docência contém a força avassaladora de reconstruir, reinventar e tecer novas possibilidades de resistência, pois não existem estratégias milagreas que deem conta da qualidade do ensino. Assim, defende-se que professoras e professores precisam ser ouvidas/os. São elas/eles que estão na linha de frente da educação, são elas/eles que enfrentam todas as contradições e dificuldades encontradas cotidianamente e são elas/eles que possuem a potência para gerir com coletividade o movimento de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentam a Educação Infantil. Nessa direção, os depoimentos das participantes nos remetem a compreender que é necessário confiar mais nas professoras e professores, oferecendo apoio e condições para qualificar a docência e que os investimentos na Educação Infantil pública e na ampliação dos repertórios culturais docentes sejam prioridade.

Por fim, compreendendo que há muito a avançar para a conquista dos direitos das crianças e da valorização do trabalho docente na Educação Infantil, o estudo nos convoca a um trabalho articulado na coletividade enquanto uma dimensão da autonomia docente, tendo em vista o diálogo com redes de pesquisas e movimentos sociais. Para isso, torna-se necessário colocar as pautas da Educação Infantil no epicentro dos debates, demarcando a autoria e o diálogo como processos inerentes à constituição e aprendizagem da docência na primeira etapa da Educação Básica.

Referências

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARBOSA, Maria Carmem S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. *In: Projeto de Cooperação Técnica (MEC; UFRGS) para a construção de orientações*

curriculares para a educação infantil. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. *In: investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: porto. 1994.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: Impactos na formação de professores. **Revista Retratos da escola**, Brasília, vol 13 n 25, p. 169-185, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962/pdf>

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: Entre o feminino e o profissional.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. *In: CATANI, Denice B. et al (Org.). Universidade, escola e formação de professores.* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 25. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** Brasil, jul. 2000. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/>

23857/16830. Acesso em: 10 fevereiro 2023.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis: Insular, 2020.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana na prática docente. In: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Lenir Vieira. **Lugar da criança na escola e na família**: a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para a educação infantil e a agenda E2030 no Brasil. **Revista FAEEBA de Educação Contemporânea**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan./abr. 2019.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *In: Cadernos de pesquisa*, [s.l.], v. 47, n. 166. out./dez. 2017. p. 1106-1133.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? In: **Revista do Mestrado em Educação**. Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005. Tradução de João Batista Kreuch.

Recebimento em: 16/11/2023.

Aceite em: 20/04/2024.