

A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças

Kátia Adair Agostinho¹
Patrícia de Moraes Lima²

Resumo: A docência é constituída de relações humanas. É a compreensão da relação educativa como uma relação social que tem nos permitido pensar o lugar que a criança ocupa na prática pedagógica. Na Educação Infantil, trata-se de crianças de 0 a 6 anos e suas professoras, num trabalho interativo em que adultos e crianças, com suas determinações sociais-históricas específicas, circunscrevem a própria natureza do trabalho docente. No texto trataremos sobre as especificidades da docência nesta etapa educacional, enfatizando o exercício de aproximação às crianças aos seus modos próprios geracionais de *ser* e *estar* nas instituições, e nas ferramentas da ação pedagógica: observação e registro e seus contornos sobre a permanência da constituição da docência na Educação Infantil.

Palavras-chave: docência, educação infantil, criança

O reconhecimento da especificidade da docência na Educação Infantil tem nos levado cada vez mais a enfrentar o desafio de nos aproximarmos das crianças que a frequentam, atentas ao fato de que pouco sabemos sobre as mesmas. A docência “compreendida como trabalho interativo, sobre e com o outro” (Tardif & Lessard, 2008, p. 11) é constituída de relações humanas, na qual, as pessoas envolvidas, adultos, jovens e crianças, possuem determinações socio-históricas específicas que circunscrevem a própria natureza do trabalho docente. É precisamente a compreensão da relação educativa como uma relação social que tem nos permitido pensar o lugar que a criança ocupa na prática pedagógica. No caso da Educação Infantil, trata-se de crianças de 0 a 6 anos³ e suas professoras⁴.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina-Área Educação Infantil. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN/UFSC. E-mail: katia.ufsc@gmail.com

² Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos sobre as Violências – NUVIC/ UFSC. E-mail: patricia.demoraeslima@gmail.com

³ O corte etário respeita o fato de encontrarmos crianças de 6 anos em creches e pré-escolas da Rede.

⁴ Essa docência na Educação Infantil, na experiência da Rede em que desenvolvemos os estágios e para além dela, majoritariamente, encontra-se exercida por mulheres, por isso optamos em usar o feminino. Vale ainda ressaltar, que ao falarmos das professoras na Educação Infantil, temos que considerar que a docência compartilhada tece desafios

O texto aqui apresentado propõe refletir sobre as questões que contornam a constituição da docência na Educação Infantil e resulta das experiências que tivemos como professoras supervisoras de estágio junto à formação de professores no Curso de Pedagogia de uma universidade brasileira. As reflexões aqui apresentadas são oriundas das vivências acumuladas junto a Rede Municipal de Educação onde são realizados os estágios e, que ao longo dos anos, vem permanentemente, nos convidando a continuar pensando⁵ nas especificidades da docência no contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Vale ainda ressaltar, que nossas considerações engendram-se a partir de como estamos lendo este encontro com a infância institucionalizada nas creches e pré-escolas públicas, para então, pensar e realizar a sua educação. Portanto, as reflexões traçadas nesse texto irão se debruçar sobre as especificidades da docência na Educação Infantil, enfatizando dois focos específicos: i) o exercício de aproximação às crianças aos seus modos próprios geracionais de *ser* e *estar* nas instituições; ii) nas ferramentas da observação e do registro e seus contornos sobre a constituição da docência na Educação Infantil.

Aproximar-se das crianças para conhecê-las e organizar a prática pedagógica a partir dos seus contributos

A docência na educação infantil constitui-se nas relações sociais e no confronto entre os sujeitos que dela participam cotidianamente - adultos e crianças, crianças e crianças e adultos e adultos - e busca, espera e organiza sua prática pedagógica *com* e *para* as crianças, considerando-as efetivas partícipes do espaço educativo de garantia, promoção e defesa dos seus direitos, através de um planejamento marcado pela intencionalidade, que acentua a diversidade para a multiplicidade de acontecimentos, a simultaneidade das relações e a singularidade dos sujeitos no convívio coletivo.

A formação em nível superior para os professores que atuam ou atuarão na educação infantil é uma importante conquista que requer o reconhecimento e aprofundamento dessa complexidade. A partir de suas especificidades, busca promover a apreensão crítico-reflexiva das práticas pedagógicas, junto aos sujeitos que as realizam cotidianamente – adultos e crianças – e das condições a que estão sujeitos. Podemos aqui citar que tais

ainda maiores na direção do trabalho coletivo junto às instituições de atendimento educativo às crianças.

⁵ Quando nos referimos a continuar pensando, estamos considerando que, na área, encontramos algumas questões já pensadas sobre a docência na Educação Infantil (Rocha, 1999; Batista, 2014; etc.) e que propomos, nesse texto, seguir a partir desse acúmulo de reflexões já iniciadas e que no exercício de acompanhamento dos estágios temos oportunidade de adensar.

conquistas estão diretamente relacionadas a uma ativa participação de estudos e estudos da área no Brasil, entre os quais destacamos Rocha (1999), Kramer (2006), Haddad (2012), Vieira (2013), que, ao longo desses anos, contribuíram, significativamente, na consolidação de políticas que contornam a especificidade da docência nessa etapa educacional.

Apesar das conquistas, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil apresenta desafios e tensões a serem enfrentados.

O estudo dos suportes teóricos e metodológicos que tecem a área da Educação Infantil, nos permite ancorar análises consistentes que visibilizam as particularidades da educação de crianças e contribuem para a superação de práticas higienistas, espontaneístas e escolarizantes que antecipam a lógica do ensino fundamental e contemplam uma aprendizagem da profissão, que localiza-se, especialmente, no olhar que reconhece o tempo da infância como um tempo de direitos.

Com as contínuas transformações sociais, políticas, culturais e científicas que envolvem a infância, a criança e a sua educação, a formação de professores no país (Brasil) nos exige sempre novas conexões e desconstruções para o enfrentamento dos desafios que se colocam ao processo formativo que ocorre, principalmente, no exercício das primeiras experiências na educação infantil, ainda na formação inicial. Assim, mapear os dilemas diante dessa experiência e revisitar contributos teóricos nessa temática colocam-se como tarefas importantes na construção de um saber que assume sua historicidade, provisoria e incompletude.

O reconhecimento do direito à educação das crianças a partir do seu nascimento na Constituição de 1988 é fruto de lutas e conquistas para a área da educação infantil que seguem com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9394/96, pela qual o sistema educacional brasileiro passou a ser organizado em duas etapas: o básico e o superior. A educação básica, com três subdivisões, comporta: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Observa-se que nessa subdivisão já aparece a distinção entre educação e ensino: o que consta como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade é a educação Infantil e não o ensino, tais como são denominados os demais níveis. Enfatizamos que essa diferença não é meramente semântica, mas resultante do amplo processo de debate nos movimentos sociais, profissionais da área e sociedade civil no Brasil, de forma a alcançar uma definição do que caracteriza a especificidade da educação infantil e o tempo da infância como um direito.

O desafio em construir a especificidade dessa etapa educacional, e o seu conjunto teórico-metodológico que possa corporificar a área e pensar orientações para a educação de crianças de 0 a 6 anos é tarefa que a pesquisa, o ensino e a extensão em educação infantil têm enfrentado (Rocha, 1999). Em 2007, a autora, em trabalho sobre os 30 anos do grupo de trabalho 7 (GT 7) Educação da Criança de 0 a 6 anos – no âmbito das reuniões anuais da

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil (Anped) –, afirma:

Ao longo destes últimos trinta anos, consolidou-se um novo campo de investigação – que se diferencia dos estudos da educação escolar –, que dá especial atenção ao conjunto das determinações que constituem as relações educativas com crianças – nos espaços educativos formais ou fora deles – e que passa a exigir a contribuição de várias áreas do conhecimento, no sentido de ‘dar conta’ da compreensão dos processos educativos nesse âmbito em suas múltiplas facetas sociais, históricas e culturais. Por outro lado, e considerando a natureza ‘praxiológica’ (no sentido de ‘o que se pode fazer’) do campo educacional, essa compreensão ampliada vem permitindo consolidar indicações metodológicas da ação pedagógica na educação infantil, como já se afirmou noutros estudos, para além da prescrição de modelos. (Rocha, 2007, p. 13)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (1999, 2009) no Brasil têm servido como um documento basilar das discussões e aprofundamentos realizados na formação, que unifica os princípios da educação infantil em nível nacional e afirma as crianças como sujeitos de direitos mediante um cenário de tantas disparidades sociais.

O reconhecimento da criança na relação pedagógica, que ainda estamos construindo, (um lugar de buscas intermináveis), é ressaltado no Art. 3º das DCNEI (2009) quando prevê que o currículo nessa etapa educacional promova o desenvolvimento integral da criança, articulando suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Tal articulação se dá com o conhecimento das diversas experiências e saberes das diferentes crianças que frequentam as instituições de educação infantil.

Nessa direção a formação da docência para a educação infantil específica assume um caráter educativo próprio no encontro com a infância. O aprofundamento na compreensão de quem são as crianças e as infâncias é fundamental para pensarmos as práticas para elas voltadas, a partir de um conjunto de saberes que as respeitem em suas especificidades geracionais, cruzadas com as outras categorias sociais (Ferreira, 2004; Prout, 2005; Saramento, 2012); e que incorporem as suas contribuições enquanto crianças.

Tal intento rompe com a perspectiva de uma pedagogia tradicional e conservadora, que tem suas bases calcadas numa criança individualizada, isolada, descontextualizada e padronizada, que a vê como objeto de intervenção pedagógica. Em seu reverso, considera as crianças como sujeitos de direitos, que têm uma infância determinada, com pertenças sociais, cultu-

rais, étnicas, geracionais, de gênero distintas, e que ocupam com toda essas pertenças o seu lugar na relação social-educativa.

É importante frisar que o foco da educação infantil são as relações pedagógicas, travadas por adultos e crianças e com isso, podemos afirmar a importância da alteridade da infância. E quando tratamos do encontro com a alteridade da infância, necessariamente estamos reconhecendo o lugar social desses sujeitos e, principalmente, como nos afetamos, na condição de adultos perante esse outro que nos apresenta, a partir de suas narrativas, outros modos de vida, outros conhecimentos, outra linguagem. Enfatizamos a necessidade de compreendermos o lugar desse encontro entre adultos e crianças na educação infantil, cuidando para não incorrermos na bipolarização, silenciamento e invisibilidade histórica das crianças, para então, buscarmos modos mais complexos para a compreensão e aprofundamento dos processos educativos. Trata-se com isso, de convocar para pauta das nossas produções, o lugar dos adultos como sujeitos que, na relação com as crianças, estão igualmente, sendo construídos e com isso, sublinhamos a necessidade em assumirmos uma perspectiva dialógica, onde, permanentemente, adultos e crianças são afetados uns pelos outros. Podemos considerar que esse debate ganha impulso com os estudos de Prout (2005), em que o autor convoca atenção para a necessidade da superação das dicotomias na qual emerge a Sociologia da Infância, entre essas, podemos inferir o desafio nas relações intergeracionais.

A atenção aqui, reside em não incorrermos no deslize de “ser dada ênfase (talvez por vezes exacerbada), ao foco nas crianças e nas suas ações, correndo o risco de isolá-las das demais relações que definem sua própria ação.” (Rocha, 2012, p. 3).

Consideramos, portanto, que a ênfase em como conhecer as crianças, é importante porque: i) permite o reconhecimento desse sujeito da educação invisibilizada no passado e largamente ainda no presente; ii) possibilita aprendizagens sobre os universos infantis a partir das suas próprias narrativas; iii) traz possíveis contributos, que surgem nessa aproximação-encontro para as práticas pedagógicas e com isso, reforça o pacto ético estabelecido com os direitos das crianças e sua educação.

A permanência na constituição da docência: a observação e o registro vetorizando o olhar sobre a prática pedagógica

Insistimos no argumento que a constituição da docência é uma tarefa a ser permanentemente pensada e assumida na Educação Infantil. Compreender que estamos construindo essa docência, nos exige evidenciar o lugar da profissional da educação infantil como intencionalmente disponí-

vel para essa construção, exercitando a mesma, atenta principalmente, aos variados meios de comunicação das crianças. Uma prática pedagógica que se alicerça através da observação, do registro, do planejamento, da documentação e da avaliação como ferramentas da ação, inscreve-se igualmente, sobre o desafio em compreender o tempo da infância e as suas mais variadas formas de expressão: o corpo, o choro, o olhar, o gesto, o riso, a afetividade, a brincadeira, meios pelos quais as crianças reiteradamente se expressam.

Nas relações cotidianas do vivido, na abertura às demandas das crianças, no envolvimento com a vida do grupo no coletivo das unidades, observando os princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a professora exerce o seu papel na educação da infância ao: i) partilhar com as famílias a educação e o cuidado das crianças, levando em consideração as transições família - instituição e público - privado; ii) pensar, planejar e assumir o cuidado como dimensão do trabalho pedagógico, numa perspectiva de cuidado como experiência de si; iii) ampliar, enriquecer, diversificar, complexificar e sistematizar as experiências e conhecimentos das crianças; iv) considerar as transições: casa - creche, creche - pré-escola e pré-escola - anos iniciais; v) partilhar a docência.

Nessa ideia de uma *permanência* na construção da docência é importante que as professoras conheçam profundamente as crianças e seu meio, auscultando-as (Rocha, 2008); realizando a tradução intergeracional (Sarmiento, 2012), para se pensarem como profissionais que atuam no exercício de uma democracia atenta à consolidação dos direitos das crianças (Moss, 2009, Agostinho, 2010). Enfatizamos aqui uma experiência pedagógica que lapida permanentemente uma docência que se inscreve no tempo da infância como um tempo de direitos.

Considerando a especificidade dessa docência, marcada pela multiplicidade de acontecimentos e relações junto à singularidade dos sujeitos no convívio coletivo, coloca-se a tarefa de organizar intencionalmente o espaço e tempo da jornada educativa de modo que possa abarcar uma simultaneidade de ações, ativada pela compreensão da complexidade que nesta etapa educacional alguns preceitos são importantes, tais como, considerar que o espaço e o tempo são variáveis fundamentais ao se pensar a especificidade da docência na educação infantil. O espaço como o *outro educador* (Edwards, Gandini & Forman, 1999, Agostinho, 2003), que no modo como é organizado e disponibilizado intensifica, incide sobre as relações: sujeito x sujeito, sujeito x objeto, pequenos e grandes grupos e na participação ativa da criança. O tempo, concebido e organizado a partir de uma perspectiva de um tempo de viver a infância (Batista, 1998) como uma

variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano . [...] que nos inscreve em construção de

sentidos em nossa existência e é também o tempo, que desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer. (Barbosa, 2013, p. 215)

O que alimenta a capacidade de compreensão e encaminhamento da complexidade dessa relação entre o espaço, o tempo na educação infantil, são as ferramentas da ação pedagógica que permanentemente vão constituindo a docência. Ressaltaremos, de modo breve, apenas a observação e o registro mesmo considerando que as ferramentas da ação pedagógica são indissociáveis, entrelaçadas, encadeadas e retroalimentam-se na construção de um fazer pedagógico intencional, respeitoso e ético. No entanto, ao darmos maior foco a observação e ao registro nesse texto, estamos entendendo a importância do exercício do olhar como um dos elementos constitutivos da docência, onde o professor(a) se põe a ler a realidade educativa que envolve as crianças e seus contornos. O modo como olhamos revela os conhecimentos que já estão acumulados acerca da Educação Infantil, mas numa abordagem que privilegia as crianças como sujeitos e reconhece a importância dessa alteridade, os conhecimentos que contornam o olhar sobre a infância e sua constitutiva marca, nos são essenciais. Portanto, quando falamos do olhar que se tece na observação, esse vem encharcado de marcas, dos elementos que se constituem por um processo de formação e por elementos que fazem parte do modo em que historicamente pensamos a infância e seus contextos educativos.

Por isso, torna-se essencial para nós professoras, estender na formação inicial, a problematização sobre os modos de ver e pensar a infância, e esse exercício se concretiza permanentemente, por aprender a observar com foco e registrar conversando com as teorias e propor práticas pedagógicas com abertura intencional aos contributos das crianças.

A observação dos universos infantis, os modos das crianças viverem sua infância na instituição, solicita ativar todos os sentidos e tecer um olhar que se estende por toda a pele, construindo com isso, um olhar sensível com foco naquilo que se revela a partir do encontro com a alteridade da infância. Vencendo um olhar panorâmico, que suporta o recorte e busca compreender as camadas profundas do contexto, caminha-se para constituição de uma docência que se faz entre esses desafios, o de aprimorar o olhar no que se conhece sobre a infância, mas sobretudo, a partir dessa experiência (Lima, 2006).

O olhar que vai na observação apurando e depurando o que vê, vai necessitando um lugar para que seja refletido e pensado. Observar sem registrar torna esse exercício do olhar, vago, sem lugar, esvaziado de sentidos. O registro é esse *ancoradouro do olhar*, onde amparamos o que precisa ser investigado e pensado. É através desse exercício reflexivo que intencionamos e impulsionamos a prática pedagógica. Somente o registro apura o olhar. O exercício de colocar em palavras o que se vê, revela sobre imagem

no papel, no texto, o que até então sabemos sobre as crianças e as práticas pedagógicas que as envolvem. Por isso, o registro torna-se uma das ferramentas mais potentes da prática pedagógica, porque ali, na escrita, se revela o movimento das aprendizagens do olhar, do observado e do vivido.

Na medida em que o registro assume o lugar onde se reflete a prática pedagógica, outros desafios são contornados nessa direção, como por exemplo, como aprimoramos esse exercício e principalmente, como o introduzimos esse exercício como essencial à construção da prática pedagógica. O registro, escrito e imagético, com riqueza de detalhes das ações, relações e racionalidade infantil vence a simples descrição generalista, e busca refletir a diversidade na íntima conversa com as bases da área, o que dará a possibilidade de abrangência e ampliação de nossas compreensões da educação nesta etapa educacional. Essa camada que se entrelaça das teorias nos registros é um passo fundamental para que o mesmo cresça e gere possibilidades de análises do vivido e a reinvenção do mesmo.

Para a execução das tarefas pedagógicas que se colocam na educação infantil, e para além dessas, é fulcral que as professoras assumam a posição de estudos, atualizando-se nas bases da área em contínua produção. Considerando que a prática reflexiva na vida cotidiana “requer certa ética ao relacionar-se consigo mesmo e com os outros: uma ética dialógica e democrática, cuidadosa e respeitosa, que ouça e esteja aberta ao outro, ao múltiplo.” (Moss, 2012, p. 5).

Em nossas palavras finais: a permanência

A constituição de uma educação infantil que objetiva a educação da inteireza do humano, voltada para vivência e desenvolvimento das crianças nos seus múltiplos aspectos, como sujeitos sociais e individuais, que participam ativa e criativamente das relações que estabelecem com os outros no processo de apropriação e produção de cultura conta com o modo como pensamos e efetivamos nossas ações diariamente nas creches e pré-escolas.

Lima (2006) ao tecer reflexões sobre o conceito de infância buscando atemporalizar essa imagem que temos sobre a mesma, contribui para que possamos nos experimentar *nesse tempo sem medidas* por uma docência que alteriza-se⁶ permanentemente através do seu encontro com as infâncias. Nos instiga, mais do que saber o que é a infância, pensá-la como algo ainda por nós desconhecido.

⁶ Alteriza-se - quando tratamos esse termo, estamos nos baseando em Skliar (2003) que define alterização como um processo onde colocamos a ênfase na produção do outro como alteridade.

Como dimensão do inesperado, a imprevisibilidade deste acontecimento nos instala a dúvida e a incerteza como possibilidade de conhecer o que ainda não conhecemos, de saber o que ainda não sabemos, mas, sobretudo, de assumirmos uma postura diante das coisas do mundo, que nos coloque no lugar de nossa mera humanidade, a de que nem tudo e com tudo podemos. (Lima, 2006, p. 47)

Quando assumimos nossa incompletude, abrimos lugar para a habilidade da permanência, daquilo que continuamente precisamos alimentar. O reconhecimento do nosso (des)conhecimento acerca das crianças nos dá a possibilidade, de intencionalmente, abrir espaços e tempos para que a novidade da infância e a singularidade de cada sujeito criança, ao se envolver e relacionar com nossas práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas, enriqueçam com seus contributos geracionais, os projetos educativos nas unidades. E esse contorno se tece permanentemente por um exercício de pensamento *nas e das* práticas sociais educativas, através de uma postura que se relaciona com o desconhecido e o inolvidável da infância e da vida. Será precisamente, com todos aqueles e aquelas que cotidianamente tecem as práticas pedagógicas nesses espaços, crianças e adultos, que poderemos ancorar reflexões e proposições que estejam comprometidas com a permanente construção da docência na educação infantil.

Referências

Agostinho, Kátia Adair. (2003). *O Espaço da Creche: que lugar é este?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.

Agostinho, Kátia Adair. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil.* Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Área de Especialização em Sociologia da Infância. Universidade do Minho, Portugal.

Barbosa, Maria Carmem. (2013). *Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância.* Leitura: Teoria & Prática, Campinas, 31(61), 213-222. Disponível em <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>

Batista, Rosa. (1998). *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.* Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.

Batista, Rosa. (2014). *A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina: 1908-1949*. 2013. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil* - (Resolução N.º 5, DE 17 DE Dezembro).

Edwards, Carolyn, Gandini, Lella, & Forman, George. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Dayse Batista, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, Manuela. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Haddad, Lenira, Cordeiro, Maria Helena, & Monaco, Gregóry Lo. (2012). As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. *Educação & Linguagem*, 15(25), 134-154. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewArticle/3351>

Kramer, Sônia. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade, Campinas*, 27(96, Especial), 797-818 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>

Lima, Patrícia de Moraes. (2006). Infância e experiência. In Ana Maria B. de Sousa et al. (orgs.), *Ética e gestão do cuidado: a infância em contexto de violências* (pp. 47-62). Florianópolis: CED/UFSC/NUVIC.

Vieira, Lívia Maria Fraga. (2013). O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. In Lívia Fraga Vieira (Org.), *Docência na educação infantil. Salto para o futuro*. Ano XXIII - Boletim 10 – Junho.

Moss, Peter. (2009). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, 20(3), 417-436. Acesso em 19 de fevereiro de 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a07.pdf>

Moss, Peter. (2012). A prática reflexiva na educação infantil. *Revista Pátio - Educação Infantil*, 31.

Prout, Alan. (2005). *The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.

Rocha, Eloísa Acires Candal. (1999). *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil. Trajetória recente perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: Teses (doutorado) NUP 2, UFSC/CED.

Rocha, Eloísa Acires Candal. (2007). *30 anos da Educação Infantil na Anped: Caminhos da Pesquisa*. 30^a. Reunião Anual da Anped. Trabalho encomendado. Gt 07, Caxambu-MG.

Rocha, Eloísa Acires Candal. (2008). Porque ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In Silvia Helena Vieira Cruz (org.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 43-51). São Paulo: Cortez.

Rocha, Eloísa Acires Candal. (2012). Infância e Educação: novos estudos, velhos dilemas da pesquisa educacional e a relação com a Educação Básica. ANPED Sul, Santa Maria.

Sarmento, Manuel. (2012). *Construir a educação infantil na complexidade do real*. Revista Pátio – Educação Infantil, 32.

Silva, Isabel de Oliveira e. (2013). Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. In Lívia Fraga Vieira (Org.), *Docência na educação infantil. Salto para o futuro*. Ano XXIII - Boletim 10 – Junho.

Skliar, Carlos. (2003). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista, Florianópolis*, 5, 37-49.

Tardif, Maurice, & Lessard, Claude. (2008). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (4.^a. Ed.). Petrópolis-RJ: Vozes.

