

ORIGINAL

Editores

Samuel Mendonça e Andreza Barbosa

Conflito de interesse

Não há conflito de interesses.

Recebido

30 jun. 2023

Versão final

18 jan. 2024

Aprovado

9 fev. 2024

As concepções de docentes de creches conveniadas de um município do noroeste paulista

The conceptions of teachers of associated daycare centers in a municipality in northwestern São Paulo

Mirian Roberta Pedrini¹ , Maévi Anabel Nono¹ 

¹ Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos. São José do Rio Preto, SP, Brasil. Correspondência para: M. A. NONO. E-mail: <maevi.nono@unesp.br>.

Artigo elaborado a partir da dissertação de M. R. PEDRINI, intitulada "Perfil e concepções de professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista". Universidade Estadual Paulista, 2023.

Como citar este artigo: Pedrini, M. R.; Nono, M. A. As concepções de docentes de creches conveniadas de um município do noroeste paulista. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 29, e248710, 2024. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e248710>

Resumo

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem, em sua história, características que podem influenciar na maneira como a sociedade, em geral, e os professores, em particular, percebem sua relevância e seu lugar na formação integral das crianças. Observa-se que a história dessa etapa da Educação Básica é recente no país e que novos estudos e pesquisas estão sendo realizados neste período, voltados para a Primeiríssima Infância. Parte desses estudos refere-se às docentes de creches e como essa docência se constitui. Dessa forma, este artigo, advindo de uma pesquisa quanti-qualitativa mais ampla, objetiva apresentar as concepções sobre bebê e criança bem pequena, função da creche e docência na creche das professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista, levantadas por meio de questionário, com questões abertas e fechadas. A pesquisa aponta potencialidades e fragilidades dessa docência e objetiva contribuir para a estruturação de políticas públicas voltadas às creches conveniadas.

Palavras-chave: Concepções. Creches conveniadas. Educação Infantil. Professoras.

Abstract

Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, has, in its history, characteristics that can influence the way society in general and teachers in particular perceive its relevance and its place in comprehensive education of children. It is observed that the history of this stage of Basic Education is recent in the country and that new studies and research are being carried out in this period focused on Early Childhood. Part of these studies refer to daycare center teachers and how this teaching is constituted. In this regard, this article, arising from a broader quantitative and qualitative research, aims to present the conceptions about babies and very young children, the role of daycare centers and teaching in daycare centers of teachers from affiliated daycare centers in a city in northwestern São Paulo, raised through a questionnaire with open- and closed-ended questions. The research highlights the potentialities and weaknesses of this teaching and aims to contribute to the structuring of public policies aimed at affiliated daycare centers.

Keywords: Conceptions. Affiliated kindergartens. Early Childhood Education. Teachers.



Introdução

Este texto apresenta dados obtidos em uma pesquisa quanti-qualitativa de mestrado, realizada em um município do noroeste paulista, direcionada a professoras de creches conveniadas, que teve como um dos objetivos levantar as concepções das docentes sobre bebê e criança bem pequena, função da creche e docência na creche. A escolha do tema deve-se ao reconhecimento da importância das docentes na educação de crianças da Primeiríssima Infância, “[...] como é chamado o período que vai da gestação aos três primeiros anos de vida de uma criança” (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014, p. 5), e na percepção de que as professoras participantes da pesquisa, profissionais das creches conveniadas, são invisibilizadas pelo poder público e pela sociedade, apesar de serem responsáveis pelo atendimento de parcela expressiva das crianças dessa faixa etária matriculadas em creches no país. Segundo dados do Censo da Educação Básica/2020 – Resumo Técnico (Versão Preliminar), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2020, havia 8.829.795 alunos matriculados na Educação Infantil. Destes, as redes municipais eram responsáveis por 72,9% e as particulares por 26,4%. Das matrículas na rede privada, chama a atenção o número de crianças matriculadas em instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público: 32,8%, o que abrange cerca de 764.589, ou 8,65% do total de alunos dessa faixa etária matriculados no país (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020).

Além disso, desde o início da história da Educação Infantil brasileira, o atendimento de bebês, crianças bem pequenas e pequenas (Brasil, 2018a) foi marcado pelo assistencialismo aos mais pobres, sendo vinculado a associações filantrópicas ou órgãos de assistência social, assinalados pela precariedade do serviço oferecido. As transformações na sociedade, fruto, entre outros aspectos, do aumento do número de mulheres no mercado de trabalho e das lutas sociais, fizeram com que a quantidade de instituições que ofertassem vagas na Educação Infantil também crescesse. Com uma sociedade cada vez mais industrial e urbana e com as mudanças na legislação em relação às competências de Estados e Municípios, estes últimos se sentiram cada vez mais pressionados a atender à alta demanda por vagas nessa etapa da Educação Básica.

Como consequência dessa política, os dados evidenciam o aumento do número de escolas de Educação Infantil cujos governos municipais estabelecem convênios para o atendimento das crianças público-alvo desta etapa da Educação Básica. Essa opção política deveu-se ao acirramento da crise do Estado no país, na década de 1990, o que fez com que este buscasse o resgate de sua autonomia financeira e a implementação de políticas públicas, em parceria com a sociedade civil (Chiavenato, 2008).

Ao mesmo tempo, os municípios que vivenciam o “[...] contexto da descentralização da política educacional desde a Constituição Federal de 1988, recebeu serviços e encargos sem a contrapartida financeira suficiente por parte das outras esferas federativas de forma hierarquizada” e que são os entes federados com menor capacidade financeira, veem sua aplicabilidade de investimento comprometida, o que Montano, Peroni e Fernandes (2021, p. 5) nomeiam de “naturalização do possível”.

Cruz, Cruz e Rodrigues (2021) explicitam que, na desigual sociedade brasileira, as crianças entre zero e seis anos pertencem à maior porcentagem das pessoas que vivem em extrema pobreza e com os piores indicadores sociais. E são essas crianças que estão nas instituições de ensino mais precárias, de caráter assistencialista e descompromissadas com a qualidade do atendimento.

A presença dos convênios, especialmente nas creches, evidencia a ausência do Estado na oferta direta da Educação Infantil pública, que é substituída ou complementada por essa alternativa de menor custo e que passa a ser uma estratégia dos municípios para enfrentar a pressão por vagas. A falta de investimento adequado acarreta uma oferta em condições precárias e, para Cruz, Cruz e Rodrigues (2021), o aumento da desigualdade do atendimento educacional em creches.

Pesquisas como as de Kramer (2006), Oliveira *et al.* (2019), Friedman (2020) e Oliveira (2020) compartilham a convicção de que a Educação Infantil é capaz de contribuir positiva e decisivamente na qualidade de vida das crianças, como condição de cidadania, especialmente nas oriundas das camadas populares. Sendo assim, a qualidade da oferta desse tipo de atendimento não pode ser realizada de forma precária, mas, ao contrário, merece investimentos suficientes para a manutenção dos recursos humanos, dos materiais e de infraestrutura necessários à sua consecução.

Considerando as dificuldades pelas quais passam as instituições conveniadas e a constatação dos inúmeros aspectos relacionados à má qualidade da educação ofertada, resta o questionamento da sociedade e do poder público sobre quais direitos dos bebês e das crianças bem pequenas estão sendo garantidos e qual é a responsabilidade do Estado na busca da garantia dos direitos de todas as crianças. Afinal, ao garantir o acesso e a permanência das crianças em uma escola de qualidade, o Estado assegurará, especialmente aos mais desfavorecidos, uma educação democrática e participativa, capaz de contribuir para uma sociedade mais justa e digna, o que deve ser sua principal realização. E assegurar a qualidade da Educação Infantil demanda substancial investimento que abarca vários aspectos, contudo, pesquisas como as de Gatti *et al.* (2019), Gatti e Barreto (2009), Campos (2018), Arenari e Corsino (2020) e Barbosa (2010) apontam que um dos principais fatores para alcançar esse objetivo é o professor, foco desta pesquisa, e que, por isso, merece e precisa ter suas características e necessidades enxergadas e valorizadas.

A docência na creche ganha importância à medida que os estudos sobre a infância se intensificam e trazem à luz a compreensão de como essa fase é importante no desenvolvimento da pessoa, o que leva à conclusão de que é preciso conhecimentos específicos para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Nessa medida, a escola torna-se o ambiente propício para que as condições ideais para esse desenvolvimento ocorram, por meio da intervenção dos adultos preparados para esse fim. Somado a isso, com cada vez mais crianças de zero a três anos matriculadas nas creches, além da necessidade de proporcionar infraestrutura adequada, vê-se a importância de conhecer e reconhecer a docência na creche e suas nuances, a fim de que os investimentos sejam também direcionados a essa categoria profissional que ainda sofre com a desvalorização, em diferentes aspectos.

Sendo assim, conhecer as concepções que permeiam o fazer docente das professoras das creches conveniadas visa contribuir para sua visibilidade e para a elaboração de políticas públicas voltadas a estas profissionais.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa, que teve como objetivo geral realizar um levantamento do perfil e das concepções das professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista, utilizou abordagem quanti-qualitativa, na medida em que relaciona quantidade e qualidade, que são complementares e atribuem sentido aos dados coletados, e foi descritiva, pois são as pesquisas “[...] que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (Gil, 2008, p. 28). A escolha por esta abordagem justifica-se pelo objetivo de aproveitar as qualidades

de cada uma, tanto a quantitativa quanto a qualitativa, buscando extrair o máximo possível da compreensão da realidade humana (Thesing; Costas, 2017).

O projeto de pesquisa (CAAE: 53932621.90000.5466) foi aprovado por unanimidade e sem ressalvas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, em fevereiro de 2022. A primeira etapa da pesquisa foi documental, por meio de levantamento de dados quantitativos sobre o sistema municipal de ensino, realizado nos departamentos da Secretaria de Educação do município pesquisado, tanto da rede direta quanto da rede conveniada. Em seguida, na etapa de pesquisa de campo, levantaram-se dados quantitativos e qualitativos referentes às professoras de creches conveniadas, mediante aplicação de questionário com questões fechadas e abertas, direcionado a todas as docentes das creches conveniadas do município.

A pesquisa e os seus objetivos foram apresentados às profissionais em reuniões on-line, devido ao isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Ao término de cada reunião, o link de acesso ao questionário, escolhido como estratégia para obtenção dos dados, foi enviado ao e-mail das escolas e por meio do aplicativo de mensagens (*WhatsApp*) das coordenadoras pedagógicas para que fosse encaminhado às docentes. Dentre a totalidade de docentes (287) das creches conveniadas no município, 34,25% responderam ao questionário.

Resultados e Discussão

Coletados os dados, partiu-se para sua análise e discussão, considerando as referências consultadas e os objetivos propostos pela pesquisa. Um deles foi descrever e analisar as concepções das docentes de creches conveniadas sobre bebê e criança bem pequena, função da creche e da docência na creche. Os dados coletados foram analisados a partir de focos de análise (Mizukami *et al.*, 2002) estabelecidos com base nos objetivos da pesquisa e delineados considerando a multiplicidade de respostas concernentes a determinados assuntos, o que demonstra a importância dada a eles pelas docentes que participaram da pesquisa. As citações das respostas das docentes são apresentadas em exemplos de falas, de acordo com o foco de análise apresentado, identificadas pela letra 'P' e o número correspondente à ordem da resposta no formulário. Quando questionadas sobre o que os bebês e as crianças bem pequenas são capazes de realizar ou que gostam de fazer em sua rotina na escola, as docentes expõem suas concepções em relação à infância e, conforme exposto por Delgado, Barbosa e Richter (2019, p. 281), “[...] as concepções de infância e de crianças que as professoras constroem definem o exercício da docência”, uma vez que embasam a construção da proposta pedagógica.

Para falar sobre as crianças é preciso conhecê-las e, para isso, é necessário observá-las, o que 27,27% das docentes afirmaram realizar no cotidiano escolar, conforme apresentado no exemplo: “*Eu observo a criança como um todo o desenvolvimento o seu processo de formação, a forma de falar, se movimentar, interagir, temperamento, relacionamento com as outras crianças e com a família*” (P24). É por meio da observação que as docentes passam a conhecer os bebês e as crianças bem pequenas e a entender suas formas de comunicação e ação, auxiliando no planejamento e replanejamento das atividades, na avaliação durante o percurso, podendo assim responder melhor às necessidades dessas crianças e contribuir efetivamente para seu desenvolvimento integral. Afinal, a observação é um dos mais importantes instrumentos utilizados pelo docente, que “*Exige colocar em ação uma ação investigativa, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas [...]. Ao contrário, ela se presta à pesquisa, a descobrir coisas novas*” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 318).

Porcentagem expressiva das professoras (70,7%) afirmaram que as crianças são comunicativas e que para isso utilizam variadas formas de expressão, como choro, gestos, toques, balbucios, fala, riso, olhares e expressões corporais, como observamos em: “*A comunicação acontece de diferentes jeitos, nessa faixa etária, algumas usam a fala, outros o corpo, apontam, usam o desenho, sons e balbucio*” (P43). Assim, as docentes demonstram perceber que “[a] criança pequena “*pensa*” e se comunica primeiramente com o corpo [...]. Assim, elas iniciam uma criativa apropriação de sua cultura e se comunicam com outras crianças e adultos que dela compartilham” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 93).

Nota-se que as docentes reconhecem que essa é uma fase de potencial desenvolvimento e que, para isso, elas possuem papel importante na estimulação e mediação do processo, afinal, ao realizar atividades juntamente com a criança, esta “[...] desenvolve formas mais complexas de agir em relação a objetos, de estabelecer relações sociais, de simbolizar o mundo e perceber suas próprias necessidades” (Oliveira, 2020, p. 105). No entanto, percebe-se, nas respostas das docentes, uma tendência à centralidade do processo no professor, uma vez que houve 22,22% de afirmações sobre a capacidade das crianças em realizar as atividades “propostas” pela professora, podendo evidenciar também uma educação voltada à escolarização. Isso leva à reflexão sobre a importância de a professora estar disposta a aprender com as crianças, “[...] sem ministrar aulas com foco em conteúdos disciplinares e no saber do adulto, mas no estar *com* as crianças” (Delgado; Barbosa; Richter, 2019, p. 283).

Nesse sentido, o foco da creche deve ser a criança, viabilizado por meio de uma proposta pedagógica que ofereça experiência de infância intensa e qualificada, em que os adultos observem e escutem atentamente as vozes das crianças e acompanhem seus corpos (Barbosa, 2010). Para Friedmann (2020, p. 143), ao se perceber a importância de escutar e observar as crianças em seu cotidiano, instaura-se uma mudança ética e metodológica: “[...] não mais partir de verdades universalmente reconhecidas pelo mundo adulto a respeito das crianças, mas considerar e aprender a escutar e a decifrar o que elas vivem, sentem e pensam, a partir de suas próprias vozes”.

Por conseguinte, subentende-se que as atividades dirigidas são mais valorizadas na avaliação do desenvolvimento das crianças, o que vai de encontro ao apresentado pelas docentes quando questionadas sobre o que as crianças gostam de fazer na creche, uma vez que 35,35% das professoras citam o desejo das crianças em explorar os espaços externos, em especial os parques, por meio das brincadeiras, como evidencia a resposta: “*gostam de fazer muitas coisas na escola, principalmente brincadeiras ao ar livre, parque*” (P65). Dessa forma, o brincar livre das crianças é fonte rica de aprendizagem e deve estar presente no planejamento docente, contudo, esclarece-se que esta atividade não exige o professor de sua responsabilidade, “[a]o contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (Brasil, 2018a, p. 38).

Essa intencionalidade educativa, na Educação Infantil, refere-se a planejar e organizar um percurso educativo que contemple a organização dos tempos, espaços, objetos, promovendo a interação entre crianças e entre crianças e adultos, com acolhimento e observação atenta delas, coletando dados para a avaliação do trabalho da professora e, assim, “[...] poder construir perspectivas futuras de intervenção pedagógica” (Barbosa, 2010, p. 14) e não para classificar as crianças. Sendo assim, o professor deve estruturar elementos que criem condições para que as interações ocorram, ajustando as ações de cuidado e apoio durante as atividades das crianças, considerando-as como sujeitos ativos. Para realizar esse planejamento, as docentes necessitam conhecer como se dá o desenvolvimento infantil que, primeiramente, ocorre por meio das interações

com outros sujeitos em práticas sociais em determinados ambientes, um trabalho formativo irá se prolongar por toda a vida (Oliveira, 2020).

A interação é imperativa para a aprendizagem, pois possibilita as trocas entre os sujeitos, assim como valorizar o brincar pois, “[...] por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas [...]” (Oliveira, 2020, p. 120).

Acrescentado aos aspectos expostos, 7,07% das participantes da pesquisa apontaram sobre a necessidade de afeto de algumas crianças: “*São crianças carentes que precisam de muito amor e afeto*” (P53). Nessa perspectiva, há de se considerar que afeto e cognição são inseparáveis e que esse sentimento é regulador da ação, “[...] influenciando na escolha ou rejeição de determinados objetivos e na valorização de determinados elementos, eventos ou situações por parte da criança [...]” (Oliveira, 2020, p. 104).

É o afeto que permite a criança construir a percepção sobre objetos, pessoas e acontecimentos, atribuindo-lhes valores e atributos (Oliveira, 2020). Sendo assim, cabe às docentes lançar um olhar sensível e atento às necessidades apresentadas pelas crianças, dando a oportunidade a elas de externarem suas emoções e dar o suporte emocional que necessitarem, sem julgamentos, especialmente em relação às famílias. Isso significa que as docentes devem compreender as famílias e não as censurar. É necessário estreitar os laços entre família e escola, o que exige que a professora elabore seus sentimentos em relação às crianças e também às suas famílias. Segundo Oliveira (2020, p. 128), o professor é um conhecedor da criança e, como especialista, apoiará os pais, por isso, precisa de habilidades para lidar com a ansiedade dos pais e compartilhar ações e decisões com eles pois, “[s]e assim ocorre, a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e a se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil”.

Com a premissa de conhecer o desenvolvimento infantil e buscar a proximidade com as famílias, torna-se possível enfrentar outra questão apresentada por 9,09% das docentes participantes em relação ao comportamento das crianças, atribuída como consequência da ação da família ou da pandemia de COVID-19: “*Algumas têm autonomia (poucos), mas a grande dificuldade pós-pandemia é terrível. Os alunos voltaram muito indisciplinados e não respeitam os docentes [...]. A tecnologia “tela” atrapalhou muito, eles não sabem nem brincar*” (P55).

Salienta-se que, além da proximidade e do diálogo com as famílias, uma das formas de lidar com os conflitos com e entre as crianças, na Educação Infantil, é favorecer as interações entre elas, o que pode auxiliar na regulação dos impulsos, na internalização das regras e no desenvolvimento do autocontrole. Também é indicado realizar projetos em grupo, para que as crianças negociem entre si e aprendam a expressar suas emoções e desejos de forma não agressiva. O professor tem importante papel de mediação e como modelo. Oliveira (2020) nos apresenta que o professor fornece um ambiente organizado, tranquilo, entendendo a movimentação das crianças, estabelecendo regras e limites claros, ajudando a criança a estabelecer acordos, afinal, a criança pequena deve “[...] ser ajudada a perceber que sua agressão provoca danos, dor em um companheiro, e a desenvolver atitude de solidariedade” (Oliveira, 2020, p. 155). Também foi amplamente citada pelas docentes, que constou em 42,42% das respostas, uma característica importante da Educação Infantil: a rotina, de forma genérica e/ou detalhada, como exemplificado nas respostas das professoras: “*A rotina é planejada, estrategicamente, para gerar interesse nos alunos, incluindo a alimentação e higiene*” (P24); “*Na escola, logo que chegam, são recepcionadas pela professora, depois café da manhã, roda de música/história, após atividades, banho, brinquedos, almoço, sono, acordam para o lanche da tarde,*

roda, atividade, brinquedo, banho, brinquedo, saída” (P30). As afirmações das docentes indicam que elas reconhecem a importância de estabelecer rotinas para as crianças, mas uma demonstrou descontentamento com a rotina engessada, ao afirmar que “*A rotina é rígida demais*” (P26).

Não há dúvida de que estabelecer uma rotina que considere que “As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos” e que sejam suficientes “[...] para interagir, para observar, para usufruir e para criar [...]” (Barbosa, 2010, p. 8) é um desafio para professoras e gestoras. Não se pode esquecer que a rotina deve ser planejada para as crianças e não para as necessidades dos adultos (Delgado; Barbosa; Richter, 2019). Esse tempo é necessário para que as crianças sedimentem suas experiências e que possam antever o que irá acontecer, oferecendo-lhes a sensação de segurança. A repetição auxiliará na construção de memórias e da identidade do grupo (Barbosa, 2010). Todavia, apesar da importância de estabelecer uma rotina com as crianças, há a necessidade de a professora abrir-se ao inesperado, aos imprevistos que possam alterar esse quadro. Por meio das respostas, percebeu-se que quatro docentes (4,04%) entendiam esse aspecto e, além disso, preocupavam-se em realizar um planejamento coletivamente com as crianças, buscando atender às suas necessidades. Essa organização do tempo e do espaço na rotina pedagógica deve considerar que grande parte das atividades não será realizada por todas as crianças ao mesmo tempo, por isso, “[...] é preciso pensar em uma rotina diária que ofereça às crianças opções de engajar-se a cada momento em diferentes atividades conforme seu interesse e sem momentos longos de espera” (Oliveira *et al.*, 2019).

Ainda segundo 5,05% das docentes, para o desenvolvimento pleno dessa criança é necessário que ela seja estimulada por meio de propostas pedagógicas convidativas, interessantes e de qualidade, que respeitem as especificidades da faixa etária e os tempos singulares de aprendizagem. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2019) nos apresentam que, para planejar o trabalho na Educação Infantil, é importante que o professor conheça as crianças, quais são seus interesses, como se desenvolvem, seu grau de autonomia para resolver problemas, sua história fora da escola e os anos anteriores em espaços educativos. No entanto, percebeu-se nas respostas de 22,22% das docentes demasiada importância nas atividades dirigidas, que colocam a professora como personagem central no processo de aprendizagem, mesmo com o reconhecimento da preferência das crianças pelas brincadeiras, as interações e o movimento. Isso demonstra a necessidade de dar maior espaço para as “vozes” das crianças e para a valorização da espontaneidade no cotidiano infantil na creche.

Carvalho e Fochi (2017) defendem que a pedagogia do cotidiano na e da Educação Infantil é capaz de tensionar a visão sequencial e escolarizante de trabalho com as crianças, colocando em xeque um planejamento pautado em listas de atividades que pressupõem a ideia de linearidade da aprendizagem, em que primeiro se sente, depois se pensa, partindo do mais fácil até o mais difícil, assim como do individual para o coletivo. Ao contrário, deve-se trabalhar com campos de experiências que promovam as aprendizagens e “[...] que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes” (Carvalho; Fochi, 2017, p. 16). No entanto, valorizar o brincar na Educação Infantil não significa que as ações sejam impensadas, mas, ao contrário, exigem planejamento e intencionalidade educativa.

A análise dos dados demonstrou o reconhecimento, por 14,14% das docentes, da importância do afeto nas relações, que influi na valorização, por parte das crianças, de determinados elementos e situações, sendo indissociável da cognição (Oliveira, 2020), assim como da rotina no cotidiano escolar, como gerador de memórias, que permite sedimentar as experiências vividas pelas crianças e antever situações, promovendo nas crianças a sensação de segurança, uma vez que proporciona a

elas certo domínio sobre o mundo em que vivem (Barbosa, 2010). Sendo assim, percebeu-se que a concepção das docentes em relação à infância é de uma criança que está em pleno desenvolvimento, que brinca e se expressa por diferentes gestos e movimentos, que interage com afeto e necessita de tempos e espaços adequados para se desenvolver, com auxílio e acompanhamento da professora.

Outro aspecto abordado foi a função da creche na concepção das docentes das creches conveniadas. As professoras mostram-se conscientes de que a creche deve proporcionar um ambiente acolhedor para crianças e famílias, com espaços, materiais e atividades adequados às suas necessidades e que valorizem a cultura das crianças, proporcionando vivências prazerosas e significativas, que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. Para 33,33% das docentes, uma das funções da creche é oferecer um ambiente acolhedor, conforme segue no exemplo: *“Uma boa creche, para mim, é um ambiente acolhedor com diferentes espaços para que as crianças possam explorar, aprender e desenvolver as habilidades necessárias para essa etapa da educação”* (P3).

Segundo Barbosa (2010), a creche não acolhe somente as crianças, mas também suas famílias, por isso, elas devem ser respeitadas e convidadas a participarem do cotidiano escolar, conhecendo os espaços e a proposta pedagógica da instituição, sendo entrevistadas para que se conheça seus hábitos e valores. Em relação aos bebês e às crianças bem pequenas, é importante que o ambiente ofereça segurança emocional, acolhimento e atenção. Dessa forma, o sentimento de acolhimento da escola compartilhado por professores e familiares é fundamental para a garantia de Educação Infantil de qualidade (Brasil, 2009).

Para 8,08% das docentes, a creche deve ser um ambiente seguro, pois *“É aquela que proporciona o bem-estar e segurança para a criança”* (P19) e 14,14% afirmaram que deve proporcionar bem-estar para as crianças. A segurança é um dos indicadores da qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009) e é um direito das crianças que deve ser garantido pelas instituições. Ao promover segurança; ambientes, espaços e alimentação adequados; respeito às individualidades e aos ritmos das crianças; acolhimento; higienização e propostas educacionais significativas, conseqüentemente, a escola propiciará o bem-estar aos bebês e crianças bem pequenas.

Entre as docentes participantes da pesquisa, 6,06% pontuaram que, entre outras funções, a creche deve cuidar e educar, sendo ações indissociáveis, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010): *“Espaço acolhedor, onde o cuidar e o educar caminham juntos”* (P14).

Também é pontuado por 20,2% das docentes que a creche deve ofertar espaços, materiais e atividades adequadas às especificidades e necessidades da faixa etária atendida, como exposto na fala: *“Proporcionar formações adequadas e ambientes que estão adequados a faixa etária dos alunos”* (P8). Adequar-se às especificidades das crianças significa, nas palavras de Barbosa (2010), construir um contexto que se estrutura por meio: (a) da organização do ambiente (limpo, organizado, iluminado, com objetos e brinquedos acessíveis), coerente com as necessidades das crianças; (b) dos usos do tempo, que respeitem os diferentes ritmos das crianças; (c) da escolha dos materiais adequados às especificidades da faixa etária; (d) da seleção das atividades; e (e) da organização da rotina.

Além disso, para 5,05% das docentes, é função da creche proporcionar aprendizagens e experiências significativas aos bebês e às crianças bem pequenas, como se vê no exemplo: *“Na minha opinião, significa estar relacionado a qualidade das experiências e vivências significativas que aquela instituição oferece aos bebês e as crianças bem pequenas do que aos recursos materiais aos quais as crianças têm acesso no ambiente escolar”* (P26). Para Tristão (2004), é fundamental

que as docentes planejem muitas possibilidades para as crianças experimentarem, fomentando experiências diversificadas, estimulantes e ricas. Segundo Oliveira (2020), o desenvolvimento infantil ocorre por meio do que as crianças vivenciam, por isso, ao docente se faz necessária a estruturação de programas de atividades estimuladoras e significativas.

Segundo 9,09% das docentes, para garantir um atendimento com qualidade são necessários profissionais capacitados e comprometidos, não somente docentes, mas todos os demais atores da equipe escolar, como explicitado na fala da professora: *“Significa ser acolhedora e preocupada com o bem-estar da criança, oferecer profissionais capacitados e comprometidos em oferecer o melhor para as crianças [...]”* (P4). Essa qualidade profissional é necessária, afinal, “[u]m dos fatores que mais influem na qualidade de educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças” (Brasil, 2009, p. 54).

Vê-se, nas respostas das docentes, que há vários elementos que influenciam na concepção do que é uma boa creche como possuir tempos, espaços e materiais adequados, proporcionar acolhimento, segurança, cuidado, bem-estar, atividades prazerosas e significativas, ter profissionais qualificados e comprometidos, que cuidem e eduquem as crianças, considerando suas especificidades e necessidades, em parceria com as famílias. Porém, para 12,12% das professoras, nem todas as condições necessárias ao trabalho são suficientemente proporcionadas às profissionais, citando como lacunas nessa equação o que se apresenta: *“Uma creche que atenda às necessidades particulares das crianças deveria proporcionar mais materiais de acordo com cada faixa etária”* (P10).

Em resumo, as docentes foco da pesquisa demonstram em suas respostas que a função da creche é contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças, proporcionando vivências significativas que valorizem a cultura infantil, por meio de espaços e materiais adequados e profissionais capacitados, apontando, ao mesmo tempo, que contribuem para o desempenho da função da creche a valorização profissional docente, menor quantidade de crianças por turma, formação continuada e um ambiente acolhedor para as crianças e suas famílias. Essas são questões que envolvem políticas públicas voltadas à educação e, especialmente no que se refere às creches conveniadas, encontram ainda mais obstáculos, devido ao seu caráter de parceria entre o poder público e a entidade privada sem fins lucrativos. Esses aspectos influenciam na qualidade da Educação Infantil ofertada, assim como a intersetorialidade, e estão ancorados no comprometimento do poder público, conforme explicitado no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2018b), que afirma que o desenvolvimento pleno da criança perpassa outras áreas sociais.

Em relação à concepção de docência na creche das profissionais questionadas na pesquisa, evidenciou-se a dimensão afetiva da profissão, com 53 menções à palavra “amor” e seus derivados (“amo”, “amada”, “amar”, “ame”), em 43 respostas (43,43%). Essa dimensão foi citada por 45,45% das docentes, como se percebe no exemplo: *“Que devemos amar o que fazemos e, em especial, ter muito amor e cuidado com as crianças”* (P38).

Ao ligar diretamente o amor à profissão docente, as professoras apontam para o aspecto vocacional da profissão que ainda sobrevive nos discursos, fruto de uma abordagem histórica enraizada na premissa religiosa de servir, assim como um sacerdócio. Segundo Lengert (2011), alguns fatores influenciam tal percepção: a feminilização da profissão, que relega às mulheres a função de cuidar; o idealismo do professor em transformar o outro e a divindade da profissão. Dessa forma, seria professor somente quem nasce predestinado a sê-lo. Porém, segundo Alves (2006), vocação

não é um dom inato, mas a capacidade de realizar bem um trabalho, portanto, uma característica profissional aprendida.

A afetividade é parte importante no desenvolvimento humano, em especial com as crianças, constituindo um dos aspectos presentes na Educação Infantil, pois é a partir do afeto que se estabelece uma relação de segurança e que influencia na predisposição da criança a aprender e a confiar no adulto. Todavia, 18,18% das docentes sinalizaram que, apesar do afeto ser muito presente no cotidiano da creche, há conhecimentos profissionalizantes que constituem essa docência e que as professoras devem estar sempre em busca de formação continuada, a fim de atender às novas gerações de crianças que ingressam na creche, conforme apresentado no exemplo: *“Buscar, correr atrás, pesquisar, se reinventar todos os dias! Jamais se acomodar. As crianças mudaram, o perfil da escola mudou e nós precisamos acompanhar estas mudanças”* (P16). Isso posto, depreende-se que a amorosidade é necessária, no entanto, não pode ser contrária à formação científica, “[...] o envolvimento afetivo [...] não pode ser visto como doação abnegada que não requer profissionalismo” (Bahia, 2012, p. 4).

Quando convidada a, hipoteticamente, enviar recado às estudantes do curso de Pedagogia, a maior parte das docentes pesquisadas demonstra grande satisfação com a profissão, contudo, 10,10% das profissionais apontam insatisfação ligada ao sentimento de desvalorização profissional: *“Infelizmente, a Pedagogia não é valorizada nem pelo financeiro, nem pelo mérito e ética. Não sei se iria incentivar alguém a passar pela experiência que passo”* (P21). Segundo Bahia (2012), é necessário instrumentalizar os docentes para o exercício da profissão, garantindo condições de trabalho para que desempenhem seu papel de cuidar e educar crianças em ambientes coletivos.

Como condições de trabalho, entende-se remuneração condizente com a responsabilidade e formação inicial exigida; infraestrutura adequada à faixa etária atendida; oferta suficiente de materiais didáticos; carga horária remunerada para formação continuada; plano de carreira e participação democrática no âmbito escolar e também no planejamento das políticas públicas voltadas à Educação Infantil. E, para entender o que é educar nessa etapa da Educação Básica, é importante analisar historicamente como esse conceito permeou o ideário de famílias, sociedade e educadores.

Nas décadas de 1920 e 1930, evidenciou-se o discurso higienista devido à falta de infraestrutura adequada em alguns centros urbanos, quando também se iniciou a discussão no país sobre a questão educacional, como a realizada pelo Movimento das Escolas Novas. Nos anos de 1970 e 1980, devido ao aumento da classe operária e das mulheres no mercado de trabalho, viu-se uma mudança no discurso vigente, que passou a defender uma educação voltada para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças. A partir de 1985, as discussões da Psicologia e da Educação contribuíram para mudanças no trabalho das instituições de Educação Infantil, que passou a valorizar atividades pedagógicas mais sistematizadas, considerando a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil (Oliveira *et al.*, 2019).

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) consolidaram a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e desencadearam amplo debate a respeito do caráter pedagógico da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) trouxeram como foco a ação mediadora das instituições de Educação Infantil ao articularem experiências e saberes das crianças com os conhecimentos socioculturais mais amplos, fugindo da concepção de lista de conteúdos obrigatórios disciplinares e de atividades que antecipem a escolarização posterior, além de romper

com a ideia de que na Educação Infantil não há a necessidade de planejamento e intencionalidade das atividades (Oliveira *et al.*, 2019).

Ao final do questionário, as docentes foram convidadas a escrever um bilhete às famílias das crianças que frequentam a creche. Os escritos detiveram-se em dois aspectos: (1) 62,62% discorreram sobre as questões referentes ao cuidar e ao educar na Educação Infantil, o que pode sugerir ser uma tentativa de levar aos pais e/ou responsáveis das crianças conhecimento sobre o que é o trabalho na creche e suas múltiplas facetas e, assim, promover o reconhecimento e a valorização profissional por parte das famílias, como se vê em: *“Na verdade, eu escreveria a realidade da rotina diária que seus filhos vivenciam no ambiente escolar para ter o conhecimento de como é realizado o trabalho pedagógico, ressaltando a eles que o educar e o cuidar são duas missões inseparáveis [...]”* (P26); e (2) 24,24% apontaram a importância da parceria entre família e escola: *“Para que possamos fazer um bom trabalho é indispensável a colaboração das famílias, para o bem das crianças e para que possam ter um ensino de qualidade”* (P92).

Em suas respostas, 18,18% das docentes evidenciaram o julgamento que possuem sobre as famílias e suas culturas, talvez, em uma tentativa de se eximirem de parte de suas funções como professoras de bebês e crianças bem pequenas em sua fase de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, como se observa na resposta: *“Que a escola faz a parte dela, mas para uma educação de qualidade e integral é necessário que as famílias não se ausentem de suas responsabilidades”* (P48). Ao analisar as respostas, é possível inferir que as docentes façam uma distinção entre a educação escolar, muitas vezes associada ao modelo tradicional do Ensino Fundamental, que seria responsabilidade das docentes, e a educação relacionada a princípios e valores, legada somente às famílias. No entanto, conforme preconizado no artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), toda proposta pedagógica deve se guiar pelos princípios éticos (da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum), políticos (dos direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão).

Para que haja parceria e apoio mútuo, o diálogo entre familiares e docentes é essencial. Para Oliveira (2020), cabe ao professor organizar-se para acolher crianças e familiares, diminuindo insegurança e ansiedade, dando voz às famílias, que também precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e seus meios, opinando sobre o cotidiano escolar. Ademais, para Oliveira (2020, p. 128), é importante reunir os pais periodicamente para informações e discussões a respeito das mudanças no cotidiano das crianças, o que “[...] pode garantir que as famílias apoiem os filhos de forma tranquila nesses períodos”.

Por meio da análise dos dados referentes à concepção das professoras sobre a docência na creche, é possível inferir que, para elas, o exercício do magistério envolve o cuidar e educar, que são ações que visam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e sua formação cidadã, o que exige das profissionais conhecer o processo de desenvolvimento infantil e que torna o trabalho pedagógico complexo, não somente por compreender esses conhecimentos, mas também por envolver a dimensão afetiva e o acolhimento das crianças, por exigir dedicação e comprometimento das professoras e necessitar da parceria entre escola e família. Dessa maneira, seria possível assegurar o direito dos bebês e das crianças bem pequenas à educação de qualidade, reconhecendo as individualidades e necessidades de cada um, em espaço coletivo.

Considerações Finais

A Educação Infantil, no Brasil, passou por inúmeras modificações com o decorrer das décadas e, inevitavelmente, a história pregressa deixa marcas na creche que temos atualmente influenciam nas concepções sobre essa etapa da Educação Básica, não somente na sociedade em geral, mas também nos profissionais que nela exercem sua profissão e nos governos que legislam sobre sua estruturação.

Apesar de todos os avanços, há muito o que perseguir sobre aspectos que influenciam na qualidade da educação ofertada nas creches, que são de diversas ordens e, por acreditar que as docentes são elemento essencial no propósito de assegurar a qualidade da Educação Infantil, o objetivo da pesquisa mais ampla de trazer à tona quem são essas docentes, em quais condições trabalham e o que pensam, é auxiliar os governos municipais, em colaboração com os demais entes federativos, a refletir sobre o que é uma educação de qualidade para bebês e crianças bem pequenas e como a valorização profissional pode influenciar nessa oferta.

Em relação às concepções, as docentes, sujeitos desta pesquisa, pareceram possuir ideias claras sobre as potencialidades de desenvolvimento na Primeiríssima Infância e a importância que elas desempenham nesse processo. No entanto, apesar do esforço e comprometimento das profissionais, nota-se que o perfil profissional não atende a todas as necessidades da Educação Infantil, devido a sua complexidade. Para que isso seja possível, entende-se que seja necessária vontade política e, conseqüentemente, investimento do poder público em: (1) formação continuada, o que compreende maior tempo dedicado aos estudos, de forma remunerada e no ambiente de trabalho, assim como nas Secretarias Municipais de Educação e nas universidades parceiras; (2) ingresso nas creches exclusivamente por meio de concurso público ou por formas mais exigentes de contratação, com participação, acompanhamento e supervisão da rede municipal de ensino; (3) plano de carreira para todas as docentes, que considere também para esse grupo de profissionais a formação acadêmica e o tempo de serviço; (4) valorização da profissão de docente de creche conveniada, por meio de salários condizentes com sua responsabilidade, sem diferenciação em relação às docentes da rede municipal de ensino.

A tarefa de garantir a oferta de educação de qualidade desde a mais tenra idade é um grande desafio imposto à nossa sociedade e, por isso, exige vontade e disposição políticas. Defende-se, aqui, a garantia de oferta e acesso dessa educação de qualidade para todos como responsabilidade do Estado, pois uma sociedade democrática é aquela em que todos os sujeitos têm acesso a uma educação que lhes dê condições para o exercício pleno da cidadania.

O presente texto não esgota a pesquisa sobre o perfil e as concepções das docentes de creches conveniadas, mas, ao contrário, gera questionamentos capazes de enriquecer ainda mais a discussão e a reflexão, como: quais são os critérios utilizados pelas professoras para a observação das crianças? Como melhor explorar o espaço ao ar livre na creche? Como as docentes interpretam a criação de vínculos das crianças: carência ou demanda natural da faixa etária? Para as professoras, o que significa aprendizagem significativa? Qual o conhecimento teórico que as docentes possuem sobre a aquisição de conhecimentos pelos bebês e pelas crianças bem pequenas? Como as profissionais podem se relacionar com as famílias sem demonstrarem atitudes de cobrança, mas sim de corresponsabilização? Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para a visibilização das docentes de creches conveniadas, para a realização de futuras pesquisas acadêmicas e, por conseguinte, para a qualidade da oferta de Educação Infantil, especialmente na Primeiríssima Infância.

Referências

- Alves, N. N. L. "Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende": significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29., 2006, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/amor-profissao-dedicacao-e-o-restoseaprende-significados-da-docencia-em-educacao>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- Arenari, R.; Corsino, P. Docência na creche: entre simplicidade e sofisticação sutil. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 6, n. 2, p. 489-511, 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/46700/33733>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- Bahia, C. C. S. Identidade da professora de creche: constituição e condição da docência. *In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 16., 2012, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Junqueira & Mari Editores, 2012. Livro 2, p. 006836006847.
- Barbosa, M. C. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In: Seminário Nacional do Currículo em Movimento*, 1., 2010, Brasília. *Anais [...]*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16110>. Acesso em: 25 mar. 2022
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.
- Brasil. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.
- Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.
- Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.
- Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- Brasil. Ministério da Educação. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <https://issuu.com/fmcsv/docs/parametros-nacionais-qualidade-educ>. Acesso em: 11 out. 2022.
- Campos, M. M. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. *Laplage em Revista*, p. 9-22, 2018. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/409>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- Carvalho, R. S.; Fochi, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. *Em Aberto*, v. 30, n. 100, p. 23-42, 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3212/2947>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- Chiavenato, I. Administração geral e pública. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- Cruz, S. H. V.; Cruz, R. C. A.; Rodrigues, A. P. C. M. A qualidade das creches conveniadas de Fortaleza em foco. *Educar em Revista*, v. 37, e78408, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cjgKn3KQHccZfNkXDzCgZWD/?lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- Delgado, A. C. C.; Barbosa, M. C. S.; Richter, S. R. S. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas do Brasil. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 6, n. 15, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1360>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- Friedman, A. A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Dez passos para implementar um programa de primeiríssima infância. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014. (Coleção Primeiríssima Infância; v. 1). Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/dez-passos-para-implementar-um-programade-primeirissima-infancia-v/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

- Gatti, B. A.; Barreto, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- Gatti, B. A. *et al.* Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919/PDF/367919por.pdf.multi>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-etc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica/2020. Resumo Técnico. Versão Preliminar. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.
- Kramer, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. Educação e Sociedade, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- Lengert, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 16, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- Mizukami, M. G. N. *et al.* Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- Montano, M. R.; Peroni, V. M. V.; Fernandes, M. D. E. O processo de privatização da educação infantil no âmbito do Fundeb. Revista de Financiamento da Educação, v. 11, n. 28, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/113825>. Acesso em: 19 dez. 2023.
- Oliveira, Z. M. R. Docência em formação: Educação Infantil. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- Oliveira, Z. M. R. *et al.* O trabalho do professor na Educação Infantil. 3. ed. São Paulo: Editora Biruta, 2019.
- Thesing, M. L. C.; Costas, F. A. T. A pesquisa em educação: aproximações iniciais. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 3, p. 1839-1853, 2017. Doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.9644>.
- Tristão, F. C. D. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. Revista Zero a Seis, v. 6, n. 9, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360/8612>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Colaboração

M. R. PEDRINI foi responsável pela concepção, escrita, obtenção e análise dos dados, revisão e aprovação da versão final. M. A. NONO foi responsável pelo desenho, revisão e aprovação da versão final.