

Desafios e perspectivas da formação de educadores de crianças pequenas: diálogos entre Brasil e Portugal

Marineide de Oliveira Gomes | Universidade Católica de Santos (Brasil) |
neide.ogomes@gmail.com

Maria Assunção Folque | Universidade de Évora (Portugal) | mafm@uevora.pt

Valdete Côco | Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) | valdetecoco@hotmail.com

Bruna Ribeiro | Universidade de São Paulo (Brasil) | brunaribeiro@usp.br

Resumo

O artigo apresenta-se como um ensaio síntese, que resulta de parceria estabelecida entre pesquisadores brasileiros e portugueses acerca do tema da formação de educadores de crianças pequenas e visa problematizar os desafios atuais nesse campo nos dois países, na intenção de contribuir para materializar direitos (desde o direito à formação plena, crítica e reflexiva dos educadores até o direito à educação integral e integrada das crianças pequenas). As problematizações partem: 1) das aproximações e distanciamentos da formação nessa área nos dois países nas últimas décadas - em uma perspectiva histórico-política; 2) dos desafios que se colocam na formação que se apresenta complexa para que se constitua como um processo de construção, afirmação e emancipação da profissão de educadores e professores; 3) das relações entre as orientações legais, os encaminhamentos que marcam o processo formativo no curso de Pedagogia, a configuração do campo de trabalho profissional e os delineamentos das perspectivas profissionais dos estudantes em formação. As conclusões do ensaio evidenciam a complexidade presente na processualidade do desenvolvimento da formação de professores nos contextos pesquisados.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Educação infantil; Docência.

Introdução

Neste texto, escrito na forma de ensaio-síntese, ressaltamos os desafios atuais da formação de educadores de crianças pequenas que atuam (ou venham a atuar) em creches e pré-escolas (0-5 anos) no Brasil (educação infantil) e em creches e jardins de infância (0-6 anos) em Portugal (educação de infância). As autoras partilham de uma rede dialógica, alicerçada em pesquisas e estudos, situados nos contextos de formação do Brasil e de Portugal. Partimos do entendimento da formação como um direito dos educadores, em correlação com a defesa de uma concepção de criança como agente de seu processo formativo e de atenção às características das crianças pequenas, que são crianças no presente. Com isso, a formação tem papel fundamental na qualificação de um campo de atuação.

Para dar atenção à formação nos dois países, no primeiro tópico enfatizamos, do ponto de vista histórico-político, as aproximações e os distanciamentos da formação nessa área, intencionalizando trazer à tona os desafios que permanecem sem solução. No segundo

tópico sistematizamos alguns desses desafios que estão presentes no processo de formação de educadores, tanto em Portugal, como no Brasil. No terceiro tópico, destacamos a importância de considerar, nos desafios presentes, também a importância de mobilizar a interlocução com os estudantes em formação.

Aproximações e distanciamentos na formação de professores de crianças pequenas no Brasil e em Portugal

Nessa parte inicial do texto apresentamos fatores que aproximam e distanciam as políticas de formação de professores de crianças pequenas nos dois países, problematizando os contextos de produção dessas políticas, na intenção de indicar uma perspectiva crítico-reflexiva e emancipatória de formação de professores nessa área.

Iniciamos com as aproximações e os distanciamentos sobre a formação de professores de educação infantil no Brasil e de educadores de infância em Portugal com um duplo olhar: i) dirigido aos Cursos de Formação de Professores para a educação de infância/pré-escolar, em Portugal e sua contribuição para a análise dos Cursos de Pedagogia no Brasil, no que se refere à formação de professores polivalentes para a educação infantil. e ii) para buscar coerência de fundamentos e princípios teórico-metodológicos (homologia formativa) existentes entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil (que formam professores polivalentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e as orientações oficiais brasileiras para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil, em busca de uma homologia de processos formativos.

Perguntamo-nos: como formar professores polivalentes/generalistas para uma ação específica, diversa e complexa como a educação infantil com currículos de cursos de nível superior (universitários ou não) 'tamanho único' e práticas pedagógicas, de maneira geral, transmissivas - "bancárias"- no dizer de Paulo Freire? (Gomes, 2017).

Do ponto de vista das aproximações, a formação de professores é um tema importante e se apresenta na forma de jogo de percurso (que vai e volta) e que conta atualmente com formação genérica e pouco especializada. e as afirmações de Cardona (2011) cabem para a situação brasileira: a história da educação de infância tem como consequência as desigualdades e as indefinições observadas na profissão docente, com consequência para o desenvolvimento desses profissionais.

Sobre os distanciamentos, cabe destacar o tema do atendimento pleno ao direito da criança pequena. A partir da Constituição Federal de 1988 no país (Brasil, 1988) fica garantido atendimento em creches e pré-escolas no campo da Educação, entendida como primeira etapa da educação básica. Em Portugal, a garantia legal na Educação só ocorre a partir da pré-escola (nos jardins de infância), ficando as crianças muito pequenas, de 0-3 anos, sob a responsabilidade da área da Assistência-Seguridade Social, sendo que atualmente os cursos que formam educadores de infância, mesmo sendo em nível de Mestrado (2º. ciclo) em Portugal - guardadas as proporções - se assemelham às Habilitações que existiam nos Cursos de Pedagogia no Brasil ou, ainda, de forma mais genérica, podemos compará-los ao conhecido "Esquema 3+1", criado na década de 1930

(Brasil, 1939) para os Cursos de Licenciatura em geral (cursos que formam professores, no Brasil) que consistia em três anos de formação em Bacharelado e mais um ano de formação em Licenciatura, em contraposição à formação antes existente em Portugal de formação profissional específica para a educação de infância, solidamente alicerçada em processos de estágios e de ações colaborativas com jardins de infância, entendendo os educadores de infância do campo profissional como cofomadores.

Acerca da homologia de processos formativos (Niza 1981; 1997; Oliveira-Formosinho, 2005) entendida como o compromisso de guardar coerência entre a forma e o conteúdo da formação do professor com a formação desejável de crianças em instituições educativas (creches ou pré-escolas) perpassando o currículo e as práticas docentes ainda não existe, o que compromete a qualidade da formação dos futuros profissionais e supõe ir além das lógicas hoje predominantes e determinantes na sociedade e na Educação, de maneira geral, que é a lógica do produtivismo, dos isolamentos disciplinares, da corrida a chegar não se sabe onde, de se fazer mais com menos (recursos, compromissos, colaboração).

Parece-nos inegável que ampliaram-se as oportunidades educacionais (no caso do Brasil, da educação infantil ao ensino superior) e em Portugal, da mesma forma, sem se criar, no entanto, as condições para haver qualidade nesses cursos, salvo honrosas exceções, o que não favorece processos socializadores na profissão docente - sobretudo da educação infantil (que deveria ser considerada a base de todo o percurso formativo humano) e definida legalmente no Brasil como primeira etapa da educação básica, o que exigiria compromissos e responsabilidades, efetivos de trabalho coletivo institucional e de apoio pedagógico aos professores da educação básica e do ensino superior, com mudanças nos paradigmas de educação e de formação para uma lógica integradora, mobilizadora e atuante (Roldão, 2000; Haddad, 2010), lembrando o fato de que a Educação tem tempos próprios e não pode ser tratada como serviço prestado à coletividade, tão somente, limitando sua sujeição às lógicas economicistas, orientadas, nas últimas décadas, por organismos internacionais e por lógicas de mercado.

Em Portugal as reformas educacionais se alinharam ao Processo de Bolonha (European Commission Report, 2007), com alterações nos cursos de nível superior como a flexibilização curricular, a relação diferenciada entre professor e estudante, mudanças nos objetivos de aprendizagem, que tiveram obstáculos para se concretizar pelo engessamento curricular, o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes (tutoria), a definição do caráter da investigação, o excesso de exigências burocráticas, a não explicitação para o desenvolvimento de competências (conceito amplo e que se efetiva no exercício profissional) entre outros aspectos.

Os campos em disputa na agenda política tanto em Portugal, como no Brasil, no que se refere à educação dos primeiros anos de vida, atualmente, se reflete na formação dos educadores e nas políticas e práticas educacionais nesse campo, sendo dois cenários com fundamentações distintas. Um cenário refere-se à educação de infância como direito da criança no campo dos direitos humanos, com centralidade na própria infância e nas crianças como sujeitos de direitos. Outro cenário vê a criança em uma perspectiva preparatória, instrumental, com argumentos econômicos e de retorno nos investimentos feitos nas crianças de zero a seis anos, quanto à aprendizagem futura bem-sucedida, à produtividade e à empregabilidade na idade adulta.

O campo da formação de professores de educação infantil (no Brasil) e de educadores de infância (em Portugal) é um campo em consolidação e anunciam a busca de um ‘ethos profissional’, de um fazer que possa ser recomendado ao outro (Gomes, 2013), com o compromisso para a formação das novas gerações, o que passa por considerar a formação de professores de crianças pequenas no campo da educação de adultos, em sua maioria, mulheres, que carregam histórias de vida e experiências, a serem ressignificadas com relação ao tipo de profissional que desejam ser.

Desafios presentes no processo de formação de educadores / professores

No contexto da formação inicial caracterizado anteriormente, enunciaremos neste tópico alguns desafios que se colocam para a formação de professores/as de educação de infância e 1º ciclo do ensino básico – anos iniciais do ensino fundamental no Brasil.

Sendo estes professores monodocentes ou generalistas, coloca-se o desafio de sermos capazes de conciliar uma formação abrangente e holística com uma formação sólida, ética e cientificamente sustentada. Estes profissionais encarregam-se das aprendizagens das crianças em todas as áreas do saber (artes, humanidades, ciências e tecnologias) e do seu desenvolvimento e bem-estar; ainda, cumpre-lhes trabalhar com as famílias e as comunidades, e com profissionais de diversas áreas promovendo redes de apoio capazes de sustentar toda a ecologia de que as crianças pequenas fazem parte. A complexidade dos conhecimentos requer o aprofundamento de cada área e, ao mesmo tempo, um diálogo entre os docentes das várias áreas, numa instituição marcadamente disciplinar (Folque, 2018). Como nos diz Teresa Vasconcelos, A profissão deve-se, hoje, assumir em um espaço de fronteiras (Vasconcelos, 2014) entre saberes de diferentes áreas de conhecimento e intervenção.

Constitui igualmente um desafio a afirmação da monodocência como especialidade, dando-lhe o estatuto específico e complexo que ela detém. A formação fortemente disciplinar caracterizada anteriormente, afasta-se do modo como se exerce uma prática de qualidade na educação de infância e 1º CEB – de forma integrada, significativa e contextualizada. Tornar a monodocência a especialidade é também responder ao nível da pedagogia de forma integrada.

Também a sua (da criança) aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. (Silva et al. 2016, p.10)

Para que a monodocência e a infância se tornem a especialidade é necessário trazer os bebês e as crianças para o centro das Unidades curriculares.

Ainda, este desafio requer que educadores e professores escrevam e publiquem o seu conhecimento específico onde se espelha um conjunto de competências e atributos que identificam a profissão, mas também de o conhecimento formal sobre a mesma, “dizendo a profissão” – o que fazem, quando fazem como fazem e porque fazem. Esta escrita

profissional deverá no nosso entender ser trabalhada desde a formação inicial. Por último, este desafio requer ainda que educadores de infância e professores do 1º CEB se tornem académicos especialistas da monodocência. Quantos educadores/as e professores/as do 1º CEB são formadores nos cursos de formação inicial nas Universidades e Politécnicos?

Esta questão liga-se com um outro desafio: o da inter-relação entre a formação e a profissão. Vários académicos pensadores da formação de professores reconhecem o fosso ou distanciamento entre o espaço da formação e o espaço da profissão (Flores, 2017, Niza, 2009; Nóvoa, 1992, 2017).

Várias são as tensões nesta inter-relação entre os espaços da formação e os espaços da profissão. Uma destas tensões refere-se à separação entre a teoria e a prática, ou entre quem pensa e quem pratica (Flores 2017; Folque, Leal-da-Costa & Artur, 2016; Formosinho, 2009; Vieira, 2005; Vieira, Flores & Ferreira, 2012). Ora, a natureza do saber profissional requer que se procure aprofundar a integração de saberes teórico-práticos quer no contexto da Universidade quer nos contextos da profissão. Isto implica romper com a visão aplicacionista universitária (Vieira, 2005) - primeiro aprende e depois aplica o que aprendeu – presente aos termos os estágios concentrados no final da formação inicial.

Para fazer face a este desafio temos vindo, na universidade de Évora, a integrar na lecionação das nossas aulas os profissionais; as bibliografias das UC contêm textos escritos por profissionais (e não apenas por cientistas de várias áreas) e muitos projetos de investigação-ação integram equipas de profissionais e de académicos em paridade de estatuto construindo saberes.

Retomamos ainda o desafio de tornar a formação mais isomórfica face à profissão (Niza, 1981; 1997; Oliveira-Formosinho, 2005). Este aspecto baseia-se na premissa de que aprendemos a ser professores com a nossa experiência de ser alunas (na escola e na universidade). Assim, teremos que nos questionar sobre que tipo de práticas ou experiências de aprendizagem vivenciam os estudantes na universidade? Como se configuram as relações entre colegas e entre estudantes e professores? Quem detém o conhecimento e onde é que ele se encontra localizado? Qual o espaço para a cultura? Recorremos de novo a António Nóvoa quando nos diz que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa, 1992), o que nos coloca perante um outro desafio – o da formação enquanto construção da identidade profissional.

O desenvolvimento da identidade profissional passa, entre outros aspetos, pela componente pessoal e reflexiva do processo de aprender a ensinar, pela centralidade do futuro professor e do seu processo de formação e não apenas pelo conteúdo do currículo; pela indagação e reflexão como eixos fundamentais da formação e pela coerência entre a filosofia, o projeto e o currículo de formação e as práticas dos formadores de professores (Flores, 2015). Isto implica realçar a dimensão ética, social, cultural e política do ensino (Flores, 2017).

Colocamos também como desafio para a formação a possibilidade de potenciar a autoria de uma profissão que se quer autónoma. Não é possível uma afirmação e emancipação da profissão docente de crianças nas primeiras idades sem que estes profissionais sejam os principais produtores do conhecimento profissional explícito. Quer isto

dizer que a investigação feita por professores deve ser assumida como eixo estruturante da formação.

A ideia do professor investigador tem vindo a ganhar espaço na formação de professores em Portugal que, por ser a nível de mestrado, requer a produção de um relatório de estágio com uma clara componente investigativa da prática docente. Estudos feitos em diversas universidades vêm reiterar o contributo deste processo formativo para concretizar o carácter transformador da formação e para a afirmação de uma profissão autónoma. Cautelosamente afirmamos que se trata ainda de um processo que requer aprofundamento (Arcadinho, Folque & Leal-da-Costa, 2020; Vieira, Flores, Coelho da Silva et al. (2021).

Por último, deixamos o desafio de fazermos uma formação aberta ao mundo complexo, imprevisível e instável. “Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação” (Nóvoa, 2017, p.1117)

Esta abertura ao mundo requer: a compreensão do mundo em que vivemos e, particularmente, da situação das crianças nesse mundo; uma abertura ao questionamento fugindo à busca de receitas pedagógicas rígidas; e o envolvimento na resolução de problemas com outros. O que implica possibilitar a formação de professores em que a flexibilidade, a resolução de problemas, abertura lúcida ao novo mesmo que estranho se possam constituir como uma disposição profissional.

Nos compromissos com a educação das crianças pequenas, conversas com graduandos

Nas interlocuções no campo da formação de professores, com atenção aos avanços, conquistas, desafios e distinções que marcam os contextos, neste tópico destacamos investimentos de diálogos com professores em formação inicial, em interface com a observação das normativas e dos acúmulos da produção académica. Buscando interagir com os vários elementos que marcam os sentidos circulantes para a formação, a docência e o campo de trabalho na Educação Infantil no Brasil, destacamos iniciativas de pesquisas que buscam, especialmente, observar o posicionamento da Educação Infantil no repertório das perspectivas profissionais dos professores, sobretudo, na formação inicial. Nesse escopo, é importante lembrar (tal como anunciado no primeiro tópico) que, no Brasil, a Educação Infantil integra o sistema de ensino, requerendo quadros funcionais no âmbito da formação docente (Côco et al., 2021). Ainda assim, estudos de acompanhamento do campo de trabalho vem assinalando uma composição funcional reunindo professores e profissionais auxiliares, evidenciando distinções relacionadas a requisitos de formação, atribuições e valorização profissional (Côco, 2015; Paulino & Côco, 2016; Almeida & Côco, 2018). Essas distinções tensionam a expectativa de formação no ensino superior para todos os docentes que atuam no trabalho direto com as crianças (Côco & Coutinho, 2020).

Nesse quadro, implicadas com as políticas públicas de formação (Côco, 2020), integramos a luta por fortalecer o reconhecimento social da educação infantil, incluindo a atenção à formação inicial (Côco, Vieira, & Giesen, 2018; 2019; Côco & Bianchi, 2020). Nessa vinculação, destacamos três estudos voltados à aproximação aos estudantes em formação

inicial, desenvolvidos no contexto de uma universidade pública, localizada na região sudeste brasileira (Côco, Galdino, & Vieira, 2016). Os estudos abarcam iniciativas de observação (período 2006-2017) da interação com campo da Educação Infantil no conjunto dos estudos do curso de Pedagogia (Côco, 2018a) e o acompanhamento da vigência da Resolução 02/2015 (Brasil, 2015), na atenção da interação de graduandos com a Educação Infantil no ingresso no curso de Pedagogia (período 2018-2019) e na continuidade dos estudos de formação (período 2021-2022).

A partir desses estudos assinalamos o re/conhecimento progressivo da educação infantil na formação inicial, de modo que os indicadores de surpresa no conhecimento de que o curso também habilita para esse campo (Côco, 2013) são superados. Os dados atualizados demonstram a consistência desse conhecimento, ainda no ingresso ao curso (94,8%). Contribuindo com a afirmação social da educação infantil, estes dados de reconhecimento do ingresso numa formação que abarca a abordagem da educação das crianças pequenas, também dialogam com as trajetórias de escolarização, com uma consistente presença da Educação Infantil (sobretudo na faixa da pré-escola) no histórico escolar dos graduandos. Essas vivências pessoais de terem “cursado” a Educação Infantil dialogam ainda com a possibilidade dos primeiros exercícios profissionais, dado a presença de convites para atuação, decorrentes dos processos seletivos por meio de estágios remunerados, geralmente, para as funções de profissionais auxiliares aos professores.

Assim, incorporando tensões e desafios, em associação aos estudos do curso de Pedagogia, os estudantes vão reunindo outras informações da Educação Infantil, permitindo considerar, como interesse de pesquisa, os vários intervenientes que vão compondo os (re)posicionamentos desse campo no horizonte das perspectivas profissionais dos estudantes, em interface, com as contribuições da formação (Côco, 2018b). Desse modo, assinalamos que o reconhecimento social da Educação Infantil implica investimentos na formação de professores que considerem, nos desafios apontados, também a interlocução com os estudantes. No conjunto, permanece como um desafio atual o direito à formação, em associação com a observação das dinâmicas configuradoras do provimento dos quadros funcionais no campo de trabalho, abarcando a atenção às condições de trabalho e de valorização profissional. Com isso, abordar a atratividade da Educação Infantil na conquista de profissionais qualificados que perspectivem a atuação nesse campo.

Considerações finais

O diálogo advindo do encontro de pesquisadores portugueses e brasileiros preocupados em compreender os desafios e perspectivas relativos à formação dos/das profissionais que atuam com crianças pequenas em ambos os países evidenciou que há ainda um longo caminho a ser percorrido na perspectiva de construção, afirmação e emancipação destes profissionais.

Ainda que o contexto histórico e político distinto dos dois países reflita características peculiares e singulares, foi possível identificar desafios que precisam ser enfrentados em ambos os contextos, com maior ou menor ênfase. Questões que vão desde a atratividade docente, a necessidade de mobilizar a interlocução com estudantes em formação, aprofundar a compreensão do professor-investigador, passando por aspectos que situam a

necessidade imperativa de superação do abismo entre espaço de formação e espaço de profissão.

Entre as perspectivas apontadas pelo ensaio, entende-se a necessidade da assunção da investigação feita por professores como eixo estruturante dos processos formativos, trazendo, concomitantemente, os bebês e crianças (concretas e históricas) para o centro da formação. Nesse sentido, entende-se a homologia dos processos como indispensável na busca por uma formação coerente com os anseios de uma educação de qualidade ancorada na efetivação dos direitos de formação dos profissionais e no fortalecimento de uma imagem de criança potente.

Assim, espera-se que o campo de formação de profissionais caminhe no sentido da consolidação de um *ethos* profissional comprometido com a efetivação de uma formação integrada, significativa e contextualizada, uma formação complexa e em sintonia com um mundo também complexo e em constante transformação.

Referências

- Almeida, G. M., & Côco, V. (2018). Trabalho docente na educação infantil: a participação de auxiliares de creche. *Pedagogical News*, 72, 97-117. Disponível em: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss72/6/>. Acesso em: 15 set. 2021.
- Arcadinho, A., Folque, M. A. & Leal-da-Costa, C. (2020). Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(1), 5-23. <http://dx.doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29173>
- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da Criação Verbal* (6ª ed.). WMF/Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2014) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec.
- Brasil (2015). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 31 jun. 2021.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou Pedagogia da Educação Infantil: fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, 20(21), 144-162.

- Côco, V. (2020). Direitos das crianças, universidades e formação de professores: reflexões iniciais. In: Sarmiento, M. J.; Fernandes, N., Siqueira, R. M. (Orgs.). *A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras* (p. 113-126). Goiânia: Cãnone Editorial.
- Côco, V. (2015). Docência na Educação Infantil. De quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: Flores, M. L. R.; Albuquerque, S. S. de (Org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 143-160) Porto Alegre: EDIPUCRS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/01/implementacaodoproinfancia.pdf#page=144>. Acesso em: 10 out. 2021.
- Côco, V. (2018b). Educação infantil: considerações sobre a formação de professores. *Educação em Análise*, Londrina, 3 (2), 6-26, jul/ dez. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33681>. Acesso em: 10 out. 2021.
- Côco, V. et al. (2021) Percursos da Formação Inicial em Pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na Educação Infantil. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (83), 1-17. Acesso a 23 setembro de 2021, através de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/10811/9597>.
- Côco, V. (2013). Interfaces da formação inicial com a educação infantil: aprendizagens recíprocas. In: Rangel, I. S.; Nunes, K. R.; Côco, V. (Orgs.) *Educação Infantil: Redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos* (pp. 107-123). De Petrus,
- Côco, V. (2018a). Formação Inicial e Docência na Educação Infantil. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12(21), 95-112. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5906>. Acesso em: 14 set. 2021.
- Côco, V., & Bianchi, B. F. M. (2020). Docência para educação infantil na pedagogia. In *Filosofia e Educação*, Campinas, 12(1) pp. 819-846. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659344>. Acesso em: 10 out. 2021.
- Côco, V., Coutinho, A. S (2020). Formação Inicial de professores para o campo da Educação Infantil: tensões com o campo de trabalho. In: Rocha, S. A.; Willms, E. E. *Formação de Professores: entre a esperança e a pandemia* (pp. 149-164). Edições Verona.
- Côco, V., Galdino, L., & Vieira, M. A. (2016). Narrativas de formação: trabalho com memoriais na aproximação à docência na educação infantil. *Revista Cocar*, Belém, 10 (19), 121-139. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/788>. Acesso em: 10 out. 2021.

- Côco, V., Vieira, M. N. A., & Giesen, K. F. (2018). Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 27, 69-84. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4967>. Acesso em: 04 jan. 21.
- Coutinho, A. S., & Côco, V. (2020). Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16266>. Acesso em: 15 set. 2021.
- European Commission (2007). *From Bergen to London: the contribution of the European Commission to the Bologna Process*.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar, in *CNE – Conselho Nacional de Educação* (Ed.) Estado da Educação 2014 (pp. 262-277). Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, Volume II (pp. 773-810), Conselho Nacional de Educação.
- Folque, M. A. (2018). A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão no mundo atual, ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. *Poésis*, 12 (21), 32-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56>
- Folque, M. A., Leal-da-Costa, M. C. & Artur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In C. H. Alves Corrêa, L. I. Pessoa Cavalcante & M. Freitas Bossoli (Org.). *Formação de Professores em perspectiva*. Universidade Federal do Amazonas. (pp. 177-236). EDUA.
- Formosinho, J. (2009). Dilemas e tensões da Universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano, *Cadernos de Pedagogia Universitária*, USP.
- Gomes, M. de O. (2017). Formação de educadores de infância em Portugal e professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos. *Educação Unisinos*, 21(1), 50-59. Acesso em 05 de outubro de 2021 através de: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449650489007/>.
- Gomes, M. de O. (2013). *Formação de professores de educação infantil* (2ª ed.) Cortez.
- Haddad, L. (2010). Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In Silva, I.C.S. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 418-437). Autêntica.

- Niza, S. (1981). Experiências educativas de integração em A-da-Beja. *Atas do Encontro sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*. Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Niza, (1997). *Formação Cooperada: Ensaio de Autoavaliação dos efeitos da Formação no Projeto Amadora*. Educa e Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora.
- Nóvoa, (1992). Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp.13-33). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação de professores de crianças pequenas: o ciclo da homologia formativa. In Guimarães, C.M. (org.) *Perspectivas para a educação infantil*. (pp. 3-31) Junqueira & Marin.
- Paulino, V. B. R.; Côco, V. (2016). Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. *Ensaio*, Rio de Janeiro, 24, 97-718. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1099>. Acesso em: 15 set. 2021.
- Roldão, M. do C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, 9(1), 81-92.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016) *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação (DGE).
- Vieira, F., Flores, M. A., Coelho da Silva, J. L., Almeida, M., & Vilaça, T. (2021). *Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings*, *Teaching and Teacher Education*, 105, 103429. doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429
- Vieira, F. (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. In *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), 116-138.
- Vieira, F.; Flores, M. A.; Ferreira, F. I. (2012). *Articulação curricular e pedagógica*. Relatório interno do Grupo de Trabalho-Inovação Pedagógica. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância*. Media XXI.