

Aprendizagem profissional docente para atuar com bebês em instituições de Educação Infantil

Professional learning for teachers to work with babies in early childhood education institutions

Tacyana Karla Gomes Ramos

Profa. Doutora em Educação
Universidade Federal de Sergipe
tacyanaramos@gmail.com

Resumo

Neste artigo discute-se a atuação profissional docente com bebês no âmbito da Educação Infantil, apresentando as tensões, os desafios e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em instituições educacionais. Debate-se acerca de conhecimentos específicos da educação da criança que estejam sustentados na ação pedagógica de observação e escuta dos bebês, ação entendida como referência para a prática educativa que tenha como elementos balizadores a indissociabilidade entre cuidar e educar, a promoção da autonomia e da autoria das crianças pequenas. Por fim, indica-se a necessidade de constituição, nos processos de formação inicial e continuada, de uma identidade profissional do docente que vai atuar com bebês, visando a elevação da qualidade do trabalho pedagógico das instituições. Para tanto, propõem-se adaptações e ressignificações dos currículos e das práticas de ensino de forma a se ajustarem aos interesses, potencialidades e necessidades sociais e psicológicas das crianças.

Palavras-chave: Aprendizagem Profissional. Educação de Bebês. Formação de Professores. Identidade Profissional Docente.

Abstract

In this article is discussed the teaching professional work with babies under the Early Childhood Education, presenting tensions, challenges and possibilities of organization in the pedagogical work to be developed in educational institutions. It reports the debate about expertise in child education sustained by the pedagogical action of observation and listening to babies as a reference for educational practice, which has the inseparability of care and education, and the promotion of autonomy and authorship of children as reference elements. Finally, it indicates the building of a professional teacher identity to work with babies, conceived in processes of initial and continuing training, aimed at raising the quality of pedagogical work to be developed in the institutions, proposing adjustments and reinterpretation of curricula and of the teaching practices in a more suitable way to the interests, capabilities, social and psychological needs of children.

Key words: Education of Babies. Professional Learning. Professional Teacher Identity. Teacher Training.

A educação de bebês: constituição de um campo em debate

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história com o cuidado e a educação extradomiciliar, somente nos últimos anos passou a ser inserida numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças.

O registro dessa conquista está expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que passou a considerar a Educação Infantil como um dever do Estado e um direito da criança (Art. 208, inciso IV), e primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança em parceria com as famílias. Essa inclusão constitui um ganho na história da educação das crianças pequenas em nosso país, já que as outras constituições usavam termos como assistir, velar ou amparar a maternidade e a criança (CAMPOS, 1992).

Tal patamar legal alcançado pela Educação Infantil aponta para uma compreensão mais ampla do processo de ensino aprendizagem com crianças e estabelece a necessidade de elevação da qualidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições, haja vista que a Educação Infantil apresenta qualidade bastante aquém da adequada, conforme atestam vários estudos na área, inclusive os documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 2005; 2006).

Entre os fatores responsáveis por essa situação, encontra-se a formação insuficiente dos profissionais que atuam na área, seja por falta de habilitação prévia, seja porque essa habilitação não tem sido capaz de prepará-los para as especificidades da educação de crianças, particularmente na faixa de zero a três anos e especialmente na atuação pedagógica com bebês. Inúmeras experiências concluem pela necessidade de pensar as especificidades da formação dos profissionais que vão atuar com a criança de pouca idade e de superar a transposição de modelos didáticos do Ensino Fundamental, ou a antecipação de conteúdos deste segmento da Educação Básica para a Educação Infantil (HADDAD, 2010). Em particular, ao situar a atuação profissional com bebês no âmbito da Educação Infantil, esta demanda ganha contornos específicos, dado que a criança dessa faixa etária possui motivações, necessidades, condições físicas, sociais e psicológicas diferentes das crianças mais velhas.

Ao lado das novas possibilidades educacionais que a Educação Infantil inaugura, a criança passa a ser entendida como sujeito não compartimentalizado e como interlocutora dinâmica no seu relacionamento com o mundo, empenhada num processo de contínua interação com seus pares, com os adultos e com a cultura; reconhecida como sujeito de direitos, ela está aberta a ser vista em suas potencialidades. Apesar de sua dependência do adulto para sobreviver, os bebês e as crianças bem pequenas são, paradoxalmente, extremamente capazes de tomar iniciativas e de agir, dispondo de amplos recursos, desde que nascem, para interagir “com” e “no” mundo. O longo tempo que necessitam do outro para seu desenvolvimento possibilita que, a partir de experiências de aprendizagem favoráveis e exitosas, possam conquistar sua independência, ao mesmo tempo em que vão, gradualmente, exercendo sua autonomia (CARVALHO, MÜLLER, 2009).

Nessa trilha de proposições a formação de professores para atuar com bebês se apresenta como uma atividade de natureza complexa que carece de adaptações e ressignificações nos currículos e nas práticas de ensino. Nesse passo, cabe considerar a construção de significados com as crianças e sua infância em instituições marcadas por uma organização pedagógica cotidianamente planejada e sistematicamente avaliada (TRISTÃO, 2004), recusando-se a improvisação, mas abrindo perspectivas para o imprevisto (FARIA, 2007); impõe viabilizar atividades diversificadas, centradas nos interesses dos diferentes agrupamentos etários e nas singularidades dos bebês (RAMOS, 2010); implica priorizar a parceria com as famílias e com a comunidade (FORTUNATI, 2009); requer organização de ambientes promotores de aprendizagens por meio de diferentes experiências (HORN, 2004; RAMOS, 2012); significa ouvir, ver, deixar-se inspirar e aprender com o que as crianças dizem e fazem (KRAMER, 2003; MOSS, 2005); corresponde a provocar oportunidades para que a criança se expresse por meio de diferentes linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999); alerta para o desenvolvimento da autonomia, da identidade cultural, racial e religiosa, da imaginação, da sensibilidade estética (BRASIL, 2009).

Estamos nos referindo a uma organização própria do trabalho pedagógico cujo centro esteja nas experiências de aprendizagens e no desenvolvimento infantil e que não esteja cingida a conteúdos de ensino ou a resultados classificatórios da aprendizagem.

Em razão do exposto, a rotina diária da criança na creche não pode ser definida com base em padrões de inflexibilidade e homogeneidade. Ao contrário, a educação para as crianças de pouca idade aqui defendida é aquela que afasta as dicotomias e binarismos impostos pela sociedade e que entende a criança indivisível (BARBOSA, 2006), com necessidades e ritmos biológicos e afetivos distintos.

Neste ponto, é importante fazer referência às reflexões de Tristão (2004) quando afirma que todas as crianças pequenas têm o direito de ser educadas e cuidadas sem hierarquias entre as ações, pois as duas dimensões são essenciais para a possibilidade de viver infâncias voltadas para a emancipação. Barbosa (2009) amplia esse argumento ao comentar que o ato de cuidar/educar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso e higiene. Segundo a autora, cuidar/educar exige colocar-se em posição de escuta atenta às necessidades, desejos e inquietações infantis, supõe apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar e compreender o mundo. Nessa perspectiva, o ato de cuidar/educar nega propostas educacionais que visam apenas o domínio de conteúdos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais que têm direito à educação e ao bem-estar.

Decorrente dessas proposições emerge a necessidade de conhecimentos específicos sobre a educação da criança no primeiro ano de vida que tenham foco na ação pedagógica de observação e escuta dos bebês. Tomando esse “diálogo” como referência, é possível adotar uma prática educativa que considera a diversidade, que institui ações inclusivas, que adota, como elementos balizadores, as interações e a brincadeira, as expressões infantis, a promoção da autonomia e da autoria das crianças, conforme explicitam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de dezembro de 2009.

Pode-se afirmar, portanto, que está em processo a constituição de uma identidade profissional docente para atuação com bebês que supõe conhecimentos advindos de diferentes áreas do saber e sua apropriação no campo educacional, o que, por sua vez, exige a elaboração de saberes docentes no campo da transposição

didática (PERRENOUD, 2010; FERREIRA, 2005) e a ampliação de conteúdos nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada.

A especificidade da formação para a docência com bebês

A função educativa supõe um constante olhar crítico sobre o trabalho pedagógico e a conseqüente renovação dos conhecimentos docentes (KRAMER, 1995; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002; FREITAS, 2005). No entanto, estudos atuais indicam que as formas de organização didática dos cursos de Pedagogia não se constroem em um terreno de neutralidade quanto às concepções sobre criança e infância e nos convidam a pensar sobre formas de superar a racionalidade técnica educacional, contribuindo para novas formas de compreender o conhecimento, de aprender e de ensinar.

Nesse sentido, ao combater a racionalidade técnica no ensino, Stenhouse (2007) critica o modelo de “currículo por objetivo”, no qual os objetivos de aprendizagem são definidos de acordo com as mudanças mensuráveis e observáveis no comportamento dos sujeitos aprendizes, isto é, valorizando a informação e a memorização, o desenvolvimento de atividades mecânicas e descontextualizadas de sua atuação profissional. O autor defende a perspectiva na qual teoria e prática estão imbricadas de forma sistemática e autocrítica, e explica que por meio da investigação da prática que realiza o professor passa de objeto a sujeito do conhecimento, pois encontra oportunidades para formular questões relevantes no âmbito da sua atividade. Assim, o professor em formação se insere num percurso ativo de conscientização a respeito do que ele faz, porque faz, como faz e para quê faz.

Nessa linha de argumentação, deriva a ideia de que a pessoa do professor, em interlocução com seus pares e com o contexto de sua atuação, efetiva um meio para produzir conhecimentos sobre a profissão docente (NÓVOA, 1991). Nos rumos de efetivação de tais possibilidades, a prática pedagógica de professores de bebês se apresenta como ponto de partida e de chegada de um processo de formação que promove a constituição de “teias que alteram o ensino”, que se ampliam por intermédio de comunidades de aprendizagem entre os profissionais que atuam com as crianças em espaços educativos (HUBERMAN, 2001).

Sob tal perspectiva, a identidade profissional do professor está composta de uma dimensão subjetiva que se expressa em suas atitudes, crenças e valores, e que resultam de relações interpessoais, da estrutura social e do momento histórico, uma vez que o desenvolvimento da identidade do indivíduo é determinado pelas condições históricas, sociais e materiais dadas, além das condições do próprio sujeito (HUBERMAN, 1992).

Castells (2000) amplia nosso argumento quando atribui à identidade coletiva o *status* de *locus* de significação constantemente construída e transformada, marcada pela intensa interação e negociação entre pessoas. Segundo o autor, trata-se de um conjunto de atributos nos quais pessoas ou grupos se reconhecem como participantes e pelo qual significam fatos, acontecimentos, ações e a si mesmos.

Assim, os cursos de formação, pelas suas características de convivência, histórias partilhadas e constituição de significados coletivos, podem ser considerados espaços privilegiados na constituição de identidades profissionais promotoras de competências e habilidades, do desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da intencionalidade e da autonomia, já que baseadas em atividades colaborativas que levam à reflexão e à mudança.

Em sintonia com as ideias apresentadas, formulações defendidas em estudos advindos da perspectiva sociocultural da Psicologia (FENWICH, 2000; ROGOFF, 1990, por exemplo) compartilham formas similares de conceber a ação humana, lançando mão de aprendizagens comunitárias situadas nas mediações das experiências vividas em contextos específicos. Essa perspectiva amplia o debate e justifica a proposta de formação continuada de grupos específicos, como no caso dos professores que atuam com bebês, considerando que as mediações entre formador e professores e entre pares precisam ter como tessitura a reflexão sobre a prática pedagógica.

Tomando posição no debate nacional acerca das especificidades do ensino-aprendizagem com bebês e dos saberes específicos necessários ao atendimento educacional com qualidade deste grupo etário, evidencia-se a necessidade de definir objetivos e estratégias de formação para os profissionais que organizam a intervenção pedagógica com e para as crianças no primeiro ano de vida. Para tanto, torna-se relevante a questão de conteúdos e dispositivos de formação que reconheçam a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil na gestão de ações que respeitem as especificidades do desenvolvimento da criança,

pois estas exigem objetivos e programação de atividades contextualizadas nas peculiaridades desta fase de desenvolvimento humano.

Por essa trilha de ideias caminha a compreensão das especificidades do desenvolvimento de bebês como ponto fundamental para o(a) professor(a) organizar, na instituição de Educação Infantil, um ambiente de vivências, convivências e aquisições que impulsionem aquelas conquistas necessárias à ampliação das aquisições socioafetivas e cognitivas das crianças. Dessa forma, para conhecer as crianças e planejar seu trabalho, o(a) professor(a) precisa aprender a construir um olhar interrogativo, de modo a alcançar e apreender as experiências significativas para elas (TRISTÃO, 2005, p. 51). É assim que o espaço da Educação Infantil recria oportunidades de a criança ser protagonista de seu desenvolvimento, já anunciada por vários estudos (cf. CAMAIONI, 1980; CARVALHO; BERALDO, 1989; TREVARTHEN, 2006, por exemplo).

Tais ideias convocam um olhar atento e curioso para o bebê, perpassado pela construção, por parte do(a) professor(a), de uma sensibilidade em relação à criança que tenha como perspectiva uma atitude investigativa em que o adulto busca entender a ação infantil, perscrutando seus mecanismos sociais, afetivos e mentais. Realça uma sensibilidade que é propalada pela observação atenta do comportamento interativo da criança, aliada à investigação da própria prática que desenvolve. Simultaneamente a um refinamento do olhar sobre o comportamento interativo da criança, estabelecem-se possibilidades de organização didática diante da especificidade do sujeito infantil que emerge deste exercício de aprender a conhecê-lo (JABLON; DOMBRO; DICHTELMILLER, 2009).

Nessa vertente de argumentação, a ação investigativa do adulto profissional que atua com bebês também se faz na relação com os seus conhecimentos teóricos, que orientam o seu olhar crítico e a interpretação da diversidade de manifestações da criança. Olhar para o bebê e buscar ouvi-lo em seus interesses viabiliza a captura e a compreensão de seu ponto de vista como elemento balizador da construção de um trabalho pedagógico que parte das competências que seu comportamento interativo desvela. O foco reside em abordagens que confluem para a perspectiva da criança como sujeito social constituído prioritariamente “na” e “pela” interação social.

O ponto central torna-se, então, o refletir sobre a potência da produção e do compartilhamento de significados por meio das múltiplas linguagens que as crianças produzem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Desse modo, o acesso

às suas inúmeras formas de expressão, suas explorações, as oportunidades de interações e de uso ativo de recursos que ela emprega para se comunicar, agir e significar podem revelar valiosos aspectos sobre suas potencialidades e trazer informações necessárias para a configuração de práticas educativas construídas “com” as crianças e “para” elas. Refletindo-se dessa maneira, minimiza-se o risco de ofuscamento das motivações das crianças e substituem-se práticas “adultocentradas” por outras que estejam mais ajustadas aos interesses e possibilidades dos pequenos.

A recente consideração de que as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas na tomada de decisões democráticas (DELGADO; MÜLLER, 2005; GRAUE; WALSH, 2003; MOSS, 2005) esboça possibilidades para se (re)pensar o processo educacional e o papel dos profissionais que organizam as práticas de Educação Infantil, em sintonia com esse *status* de participação social que elas recentemente conquistaram.

Oliveira-Formosinho (2007) corrobora nosso entendimento ao defender a ideia de que a criança precisa ter um espaço de participação no fazer pedagógico que esteja baseado num processo dialógico de escuta e de negociações entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua codefinição pelos sujeitos aprendizes. Segundo a autora, esse modo de pensar a ação pedagógica contribui para reduzir a distância entre as propostas dos adultos e as iniciativas das crianças, promovendo interfaces entre seus interesses, necessidades e ideias no âmbito da configuração didática.

Nessa trilha de ideias, as crianças assumem um papel de “protagonistas na ação didática”, na medida em que a organização pedagógica do espaço institucional onde são educadas e cuidadas acolhe suas ações criativas. Estamos falando da possibilidade de o adulto profissional caminhar de mãos dadas com a criança, percorrendo suas tramas, apoiando as iniciativas, a curiosidade investigativa, os interesses e as singularidades de seu desenvolvimento sociocomunicativo. Essa parceria assumida com a criança abre espaço para a efetivação da finalidade da Educação Infantil, qual seja, o desenvolvimento pleno e integrado da criança e o direito a uma infância feliz desde o comecinho da vida. Permite que o(a) professor(a) (re)visite sua prática, reconheça-se noutras, enxergue avanços e desafios a serem construídos com seus pares no ritmo e na direção das ações desenvolvidas no interior da creche, cotidianamente, por cada um(a) deles(as).

Face ao exposto, o currículo da formação docente inclui a articulação de princípios educativos geradores de experiências pedagógicas socialmente envolventes para a criança por meio do encontro, da interlocução entre ela e seus(as) professores(as) na organização didática (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Essas questões precisam ser analisadas para que, efetivamente, a aprendizagem profissional de atuação com bebês possa resultar na construção de uma nova identidade, afirmando propostas e práticas educacionais que tenham como foco as crianças, seus interesses e necessidades.

Finalizando...

Considera-se que a aprendizagem profissional para atuar com bebês, aqui preconizada, exige a elaboração de dispositivos didáticos, tempos, espaços e oportunidades de interlocução dos professores com a cultura, com os seus pares, com as crianças e as famílias.

Requisita uma revisão das finalidades dos cursos de formação tanto em nível superior quanto na formação contínua que resulte num compromisso de efetivar práticas de qualidade capazes de acolher a versatilidade do bebê em sua busca ativa de informações e construções, de respeitar os diferentes tempos, ritmos, necessidades e motivações do grupo infantil, de ampliar as possibilidades de expressão da criança, de oportunizar brincadeiras entre pares, de forjar o exercício da autonomia, a construção de conhecimentos e a partilha de significados. E que tudo isso possa ocorrer num contexto pautado por uma postura de acolhimento e incentivo às diversas manifestações da criança, e num ambiente pedagógico favorável à formação de vínculos e construções coletivas. E mais: geradora de possibilidades de a criança ressignificar suas hipóteses a partir de sua interação com fenômenos, objetos e situações sociais, num percurso ativo de (re)elaboração de ideias e confronto de pontos de vista que transformem suas explorações em conhecimento, saberes e representações do contexto cultural no qual ela vai se inserindo ativamente.

Sob essa ótica, espera-se que a formação docente provoque impactos na constituição de valores e direcionamento ético diante do desafio de construir uma educação com qualidade para a criança que ingressa na Educação Infantil desde bebê.

Referências

- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força – Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *Práticas cotidianas na educação infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa oficial do Estado, 1988.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: 2005.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: 2006. v.1 e 2.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil*. CNE/CEB. Parecer n. 20/2009. Brasília, DF: 2009.
- CAMMAIONI, L. *L'Interazione tra bambini*. Roma: Armando. 1980.
- CAMPOS, M. M. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 5-20, ago. 1992.
- CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança: o ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 55-61, nov. 1989.
- _____; MULLER, F.; SAMPAIO, S. M. R. Sociologia da Infância, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: diálogos necessários. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CASTELLS, M. *O Poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: GOULART, A. L. de F.; PALHARES, M. Silveira. (Org.). *Educação Infantil-pós LDB: rumos e desafios*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.
- FENWICK, T. J. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult education quarterly*, v. 50, n. 4, p. 243-272, jul/dez. 2000.

- FERREIRA, A. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. *Formação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FREITAS, A. S. de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, A. B.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. *Formação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FORTUNATI, A. *A Educação Infantil como projeto da comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GRAUE, E.; WALSH, D. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- HORN, M. da G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HUBERMAN, M. Networks that alter teaching conceptualisations, exchanges and experiments. In: SOLER, J.; CRAFT, A.; BURGESS, H. (Org.). *Teacher development: exploring our practice*. London: Paul Chapman Publication, 2001.
- JABLON, J.; DOMBRO A. L.; DICHTELMILLER, M. *O poder da observação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KRAMER, S. Infância, Cultura contemporânea e Educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, L. Carlos C.; KRAMER, S. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e cópias da escola de professores, 1995.
- MOSS, P. Recontextualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.
- NÓVOA, A. “Os Professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão?” In: STOER, S. (Org.). *Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem Pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento, 1991.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Pedagogia(s) da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ROGOFF, B. *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press, 1990.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 6. ed. Madri: Morata, 2007.

TREVARTHEN, C. The concept and foundations of infant intersubjectivity. In:

BRATEN, S. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: University Press, 2006.

TRISTÃO, F. C. D. *Ser professora de bebê: um estudo de caso numa creche conveniada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. “Você viu que ele já está ficando de gatinho?” Educadoras de creche e desenvolvimento infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). *Criança pede respeito*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

recebido em 17 jun. 2013 / aprovado em 31 jul. 2013

Para referenciar este texto:

RAMOS, T. K. G. Aprendizagem profissional docente para atuar com bebês em instituições de Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 63-74, 2013.