

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37546>

Educação infantil na formação inicial: diálogos com trabalhos de conclusão de curso

*Early Childhood Education in Initial Teacher Education:
Dialogues with Final Graduation Projects*

*Educación Infantil en la formación inicial: diálogos con trabajos
fin de grado*

Valdete Côco¹

Universidade Federal do Espírito Santo; Docente titular.
<https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>

Renata Rocha Grola Lovatti²

Universidade Federal do Espírito Santo; Doutoranda em Educação.
<https://orcid.org/0000-0002-2032-7866>

Murilo Góes Martins³

Universidade Federal do Espírito Santo; Doutorando em Educação.
<https://orcid.org/0000-0002-5399-1771>

Resumo: Na abordagem da Educação Infantil (EI) em conexão com a formação inicial de professores no curso de Pedagogia, este artigo focaliza os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Em vinculação à pesquisa

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae/Ufes); Bolsista Pesquisador Capixaba (Edital FAPES n.º 22/2023: projeto 2024-2027), da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

² Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae); Professora e Pedagoga nas redes municipais de educação de Itapemirim e Cachoeiro de Itapemirim; Membro do Comitê Gestor do Fórum Estadual de Educação Infantil do Espírito Santo (Fopeies).

³ Mestre Profissional em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Doutorando pelo PPGE/CE/Ufes; Integrante do Grufae. Bolsista Capes.

ampliada sobre formação e atuação de educadores, ancora-se, teórico-metodologicamente, em referenciais bakhtinianos. Por meio de estudo bibliográfico, reúne indicadores qualiquantitativos, decorrentes de diálogos com 439 TCC, produzidos entre 2009 e 2023, no contexto da formação inicial desenvolvida pelo Curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do Sudeste brasileiro. Com objetivos de (1) reconhecer o volume histórico de discussões relacionadas à EI, bem como (2) as temáticas circulantes que evidenciam avanços e desafios do campo, foram admitidas, como referência para os procedimentos analíticos, as dimensões de qualidade previstas na Resolução CNE/CEB nº 1/2024 (Brasil, 2024a). As análises indicam, como síntese dos resultados, que 120 trabalhos (ou 27,3% do total) estabelecem um panorama de interlocuções com a EI, evidenciando indicadores de amplitude e de diversidade temáticas que destacam diálogos com a formação inicial e o trabalho docente.

Palavras-chave: formação inicial de professores; educação infantil; tcc; campo de trabalho.

Abstract: *In the approach to Early Childhood Education (ECE) in connection with the initial training of teachers in the Pedagogy program, this article focuses on Undergraduate Final Projects (UFP). Linked to broader research on the training and practice of educators, it is theoretically and methodologically grounded in Bakhtinian frameworks. Through a bibliographic study, it gathers qualitative and quantitative indicators derived from dialogues with 439 UFP produced between 2009 and 2023 in the context of initial teacher training developed by the Pedagogy program of a Federal University in the Southeast region of Brazil. With the objectives of (1) identifying the historical volume of discussions related to ECE, as well as (2) the recurring themes that highlight advancements and challenges in the field, the dimensions of quality outlined in Resolution 001/2024 (Brazil, 2024a) were adopted as a reference for analytical procedures. The analyses indicate, as a synthesis of the results, that 120 papers (or 27.3% of the total) establish an overview of dialogues with ECE, revealing indicators of breadth and diversity of themes emphasis on discussions related to initial training and teaching work.*

Keywords: *initial teacher training; early childhood education; undergraduate final project; field of work.*

Resumen: *En el abordaje de la Educación Infantil (EI) en conexión con la formación inicial de docentes en el curso de Pedagogía, este artículo se centra en los Trabajos de Conclusión de Curso (TCC). Vinculado a una investigación más amplia sobre la formación y actuación de educadores, se fundamenta teórica y metodológicamente en referenciales bakhtinianos. A través de un estudio bibliográfico, reúne indicadores cuali-cuantitativos, derivados del diálogo con 439 TCC producidos entre 2009 y 2023, en el contexto de la formación inicial desarrollada por el Curso de Pedagogía de una Universidad Federal del sureste brasileño. Con los objetivos de (1) reconocer el volumen histórico de discusiones relacionadas con la EI, así como (2) las temáticas recurrentes que evidencian avances y desafíos del campo, se adoptaron como referencia para los procedimientos analíticos las dimensiones de calidad previstas en la Resolución 001/2024 (Brasil, 2024a). Los análisis indican, como síntesis de los resultados, que 120 trabajos (o el 27,3% del total) establecen un panorama de interlocuciones con la EI, evidenciando indicadores de amplitud y diversidad temática que permiten destacar diálogos sobre la formación inicial y el trabajo docente.*

Palabras clave: *formación inicial de docentes; educación infantil; tcc; campo laboral.*

Recebido em 24 de julho de 2025

Aceito em 22 de dezembro de 2025

1 INTRODUÇÃO

Reconhecendo vinculações entre os processos formativos de professores e o campo de trabalho, que possibilitam atentar para as (re)configurações das expectativas de atuação profissional dos estudantes em formação (Côco, 2013), este estudo integra pesquisa coletiva ampliada que acompanha o desenvolvimento da formação

de professores, com atenção aos desafios para o desenvolvimento profissional na Educação Infantil (EI).

Na pesquisa, em acompanhamento às atividades do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae)⁴, as investigações são desenvolvidas por meio de eixos de ação, entre os quais se organizam (I) o acompanhamento das normativas da formação, (II) as interações com produções acadêmicas, (III) a atenção ao campo de trabalho e, especialmente, (IV) os diálogos – mediados por indicadores de desenvolvimento da primeira etapa da educação básica – tanto com graduandos do curso de Pedagogia, quanto com docentes em atuação⁵. Essas investigações se conectam com o desenvolvimento de projetos de pesquisas, extensão e iniciativas de formação.⁶

No âmbito da atenção ao desenvolvimento profissional docente, para mover interlocuções com graduandos, com o referencial teórico-metodológico bakhtiniano, o grupo desenvolve diferentes procedimentos (valendo-se de vários instrumentos), posicionados no início, no meio e ao final da formação inicial, no curso de Pedagogia, em uma instituição de ensino superior, localizada na região sudeste brasileira.

Nesse pertencimento, situado entre as ações posicionadas na conclusão do curso, o presente estudo objetiva, a partir dos TCC produzidos na graduação em Pedagogia, caracterizar o volume e

⁴ Link no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6306517212901733>.

⁵ Num quadro de feminização do magistério, os dados educacionais evidenciam que a maioria dos estudantes e egressos do curso de Pedagogia, assim como dos profissionais em atuação na educação, é do sexo feminino. Sem prejuízos desse reconhecimento, utilizamos os indicativos de concordância gramatical com escrita no gênero masculino, no sentido de facilitar a fluidez da leitura.

⁶ Nessas conexões, destacamos a pesquisa “Formação de professores e educação infantil: perspectivas profissionais” (2021-2026), em especial, o subprojeto “Quadros Funcionais na EI do Espírito Santo” (2024-2027), selecionado no Edital da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) nº 22/2023.

analisar a circulação de temáticas vinculadas à EI na formação inicial de professores. Nesse propósito, cabe observar que, em perspectiva histórica, discussões quanto às especificidades da docência na EI não configuravam destaque no conjunto do curso de Pedagogia até o ano de 2006, o que já acenava para desafios no campo de trabalho. Estudos sobre o curso informam que, de modo geral, até então, a abordagem da EI constituía uma habilitação, destinada a quem desejasse cursar (Côco *et al.*, 2021). Com as reformulações das normativas, a formação para atuar na primeira etapa da educação básica passou a integrar o conjunto de estudos do curso (Brasil, 2006a), de modo que todos os graduandos foram aproximados das reflexões referentes à educação das crianças desde bebês.

Nas negociações das formas de pertencimento da EI à formação inicial, essa mudança assinalou avanços na direção da qualificação do atendimento, uma vez que a formação dos profissionais pode incidir na qualidade da oferta. Ainda que muitos questionamentos sejam dirigidos aos processos de formação, incluindo problemáticas situadas na responsabilidade com a afirmação da EI, o destaque para a formação se insere nas lutas por avanços na EI, marcando que a busca por acesso e permanência, ainda que imprescindíveis, não são suficientes, de modo a perquirir também o desafio de garantir a qualidade como direito.

Nesse tópico, o conceito de qualidade carrega um repertório discursivo permeado por disputas, evidenciando a importância de movimentos democráticos para favorecer a expansão dos diálogos, em especial, num quadro de intensificação de desigualdades, marcado pela imposição de processos de mercantilização e privatização à educação. Temos, assim, uma complexidade que envolve o atendimento educacional, instando debates emergentes. Nas lutas

pela oferta da EI com qualidade, a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 (Brasil, 2024a), “[...] integra um conjunto de documentos que vêm consolidando concepções e princípios de atendimento com qualidade às crianças como sujeitos históricos e de direitos” (Vieira; Côco, 2025). Desse modo, assume, por meio das dimensões temáticas, referência documental para balizar diálogos, também na abordagem à formação.

Participando dessa dialogia, do lugar situado de pertencimento a um grupo de pesquisa, tematizamos os TCC, buscando nutrir a pauta vinculada à EI na formação inicial em Pedagogia e, em diálogo com a proposta do dossiê, reconhecer desafios conexos à profissionalização de docentes para atuar na EI. Nesse intuito, com ancoragem no referencial bakhtiniano, organizamos este texto em seis tópicos, iniciados com esta introdução. Seguindo, situamos articulações entre EI e formação inicial, com atenção ao desenvolvimento profissional. No terceiro tópico, compartilhamos os percursos teórico-metodológicos que balizam a realização da pesquisa, informando também sobre as opções relativas à produção e manejo dos dados. No quarto, voltado a análises, dialogamos com os TCC (120 selecionados), em cotejamento com as dimensões de qualidade postas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024 (Brasil, 2024a). Do conjunto dos TCC, no quinto tópico, focalizamos mais detidamente o subconjunto (com 13 TCC) que tematiza à docência na EI, abarcando intervenientes afetos à formação e ao trabalho docente. Com isso, atentos à participação dos estudantes em formação inicial na arena dialógica vinculada à EI, no sexto tópico sintetizamos as considerações finais, de modo a enfatizar que, no mapeamento dos dizeres expressos nos TCC, apuramos indicadores que nutrem as reflexões sobre a constituição da docência na EI.

Avançando nesta arquitetura, destacamos, na sequência, apontamentos contextuais da EI em articulação com a formação inicial, tendo como referência, em especial, normativas e orientações legais.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO INICIAL: NOTAS CONTEXTUAIS

Conforme indicado, este estudo foi desenvolvido em uma lógica de interlocução da EI com a formação inicial no curso de Pedagogia. Nesse sentido, fundamentados em referenciais bakhtinianos (Bakhtin, 2011; Volochinov, 2017), assinalamos uma complexidade que vem instando os sentidos associados à educação das crianças, desde bebês, incluindo interpelações às políticas formativas, ao trabalho docente e ao desenvolvimento profissional, no bojo dos debates sobre intervenientes sociais que impactam o direito à educação. Integrando essa dialogia, situamos nossas análises no compromisso pela afirmação da EI (Brasil, 1996; 2009a), implicada com as lutas pela expansão e melhoria da qualidade do atendimento, requerendo atenção à docência.

O fato de que, no Brasil, a licenciatura em Pedagogia passou, a partir de 2006, a integrar a EI no conjunto de estudos obrigatórios do curso (Brasil, 2006a) permite reconhecer uma conquista recente, ainda que a docência com crianças desde bebês guarde uma longa trajetória histórica no cenário nacional (Kuhlmann Jr., 2000). Com isso, os debates sobre o curso de Pedagogia, na sua conexão mais ampla com a habilitação para atuar na EI, vem abarcando atenção às (re) organizações das normativas para a formação inicial (Brasil, 2006a, 2015, 2019, 2024b) em articulação com a trajetória de constituição da

EI, como etapa educacional, advinda dos setores de assistência social (Brasil, 1996).

Em uma perspectiva histórica da formação, desde as décadas de 1920 e 1930, a formação de professores focalizava o ensino das crianças, mas com ênfase no ensino primário, sem abarcar ênfase na educação de crianças pequenas (menores de sete anos). As alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nas décadas de 1960 e 1970 mantiveram essa lógica. Com os avanços decorrentes da afirmação dos direitos – sobretudo a partir da Constituição democrática (Brasil, 1988) – emergem, nos anos 1980 e 1990, movimentos reivindicando o compromisso da educação também com as crianças pequenas, repercutindo nas discussões das normativas da formação de professores (Scheibe; Durli, 2011).

Com a reformulação da LDB – Lei nº 9.394/1996, a EI (caracterizada como atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos de idade) passou a ser definida como primeira etapa da educação básica e estabeleceu-se a formação em nível superior para atuação na EI, assim como nos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 1996). O texto da lei, contudo, continuou admitindo a formação em nível médio para atuação profissional; nessa conjuntura, a normativa, com o precedente legal, passou a constituir os elementos de mediação da formação de professores, circunscrevendo, também, tensões com o campo de trabalho.

Essas tensões são acionadas, sobretudo, a partir das formas diversas – e desiguais nas condições de reconhecimento e valorização profissional – de provimento dos quadros funcionais, geralmente combinando a presença de professores e profissionais auxiliares na composição das docências requeridas para essa etapa educacional (Côco; Coutinho, 2020; Coutinho; Côco; Alves, 2023).

Cabe observar que as tensões supracitadas dialogam com a trajetória histórica da EI, em que a configuração da docência, na carência de formação específica, valorizava sentidos ligados ao destaque para atributos sociais femininos (ser mulher, “boa mãe”, ser calma, gostar de criança etc.); marcadores ligados a uma perspectiva assistencialista e centrada na noção de cuidado (de modo a realçar ações de higiene, alimentação e segurança); para, mais recentemente, afirmar a integração entre ações de cuidado e educação, de modo a fortalecer a defesa de uma profissionalidade docente nesse campo de trabalho. Destacamos sentidos implicados com intervenientes históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, representativos das distintas vozes que vem buscando pautar a educação das crianças desde bebês. Nas possibilidades de renovação (não sem riscos de retrocessos) dos interesses implicados com a EI, essa dialogia nos convoca ao compromisso com a educação das crianças desde bebês, abarcando à docência. Assim, na inclusão da presença da EI na formação inicial, reivindica-se o reconhecimento dessa especificidade nos processos de formação de professores.

Na atenção à essa especificidade, numa síntese do conjunto das (re)formulações das políticas públicas, sublinhamos que a EI vem (re)desenhando sua constituição como oferta educacional por meio de negociações referentes à construção da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006c); à integração ao fundo de manutenção da educação básica (Brasil, 2007); à fixação de diretrizes específicas para EI (Brasil, 2009a) e, especialmente, à proposição de critérios e parâmetros de infraestrutura e qualidade (Brasil, 2006b, 2009b, 2018, 2024).

Nessa arena discursiva, que reúne posicionamentos e interesses diversos, estudos sobre a formação inicial assinalam que a

profissionalização generalista, tal como presente na legislação vigente (formadora tanto de professores para a EI e para as séries iniciais do ensino fundamental, quanto de pedagogo e de gestor educacional), ainda que abarque a docência para crianças desde bebês, não vem atendendo a complexidade necessária ao reconhecimento da especificidade da EI, em especial, na subetapa da creche, de atendimento de 0 a 3 anos (Côco; Bianch, 2020). Diferentes abordagens temáticas – do histórico das normativas, da configuração dos cursos e currículos, dos projetos de apoio à formação, das práticas desenvolvidas e de outras – assinalam, de modo geral, para a reivindicação de ampliação dos espaços e dos investimentos implicados à educação e especialmente com a EI na formação (Côco; Vieira; Giesen, 2019; Nono, 2018; Côco; Vieira; Giesen; Côco, 2021, Côco; Almeida; Giesen, 2022, Bianch; Alves; Côco, 2022; Vieira; Lovatti; Côco, 2025). De todo modo, a integração da EI ao conjunto do curso fortalece a área de estudo e o campo de trabalho, convocando o compromisso com os profissionais, num quadro de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que vem impondo intensificação dos processos de desigualdades – fundamentalmente, por meio de primados ligados à privatização e à mercantilização, com impactos em várias dimensões da vida pessoal e social –, que afetam também o direito à educação, portanto, também o desenvolvimento dos processos formativos de professores (Côco; Mello, 2023; Côco *et al*, 2024).

Imersos nessa dinâmica, nosso estudo insere-se nos movimentos voltados a reunir forças dirigidas à ampliação de vozes, com vistas à constituição de um coro (Volochnikov, 2017), em defesa da formação inicial em nível superior que vivifique reflexões sobre as singularidades da EI, de modo a fortalecer as lutas pelas condições de trabalho, reconhecimento e valorização profissional. Nesse âmbito, focalizamos os TCC como produções enunciativas, integradas

nos diálogos entre o curso de Pedagogia e o campo de trabalho e situadas na conjuntura social. Nessa teia dialógica, com os estudos direcionados aos conhecimentos acionados pela elaboração dos TCC (Souza, 2018; Nono, 2018; Oliveira, 2012; Souza, 2021), afirma-se um horizonte de desenvolvimento da pesquisa, da atenção às práticas de escrita e dos exercícios analíticos, em especial, em diálogo com os campos de atuação. São investimentos que visibilizam a relevância de pesquisas sobre os TCC, ajudando a compor o tom das referências à EI, sobretudo, na formação inicial.

Nesse escopo temático que propomos, a combinação das palavras-chave TCC, Curso de Pedagogia e EI, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, aponta para muitas pesquisas situadas na conexão entre EI e a formação de professores, mas não para a incorporação da abordagem de TCC. Buscando nutrir essa dialogia, focalizamos os TCC que tematizam a EI com objetivo de visibilizar a presença dessa etapa educacional no curso de Pedagogia, de modo a considerar a abrangência das temáticas acionadas, em interlocução com as discussões sobre qualidade (Brasil, 2024).

Nesse propósito, no próximo tópico, apresentamos os balizadores teórico-metodológicos que orientaram essa iniciativa de estudo.

3 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A ancoragem nos estudos bakhtinianos sustenta uma lente teórico-metodológica que favorece a elaboração de pesquisas, na direção de reconhecer tensionamentos nas configurações sociais (Volochinov, 2017). Nesse reconhecimento e, acionando conceitos desse referencial, observamos que os acúmulos de análises acerca da formação docente – da (e na) EI – integram uma polifonia de dizeres (conforme apresentamos no tópico anterior). Integrando essa arena dialógica, “[...] concebemos a formação docente como ato *ético* de cada pessoa envolvida, buscando um acabamento *estético*, ainda que provisório, de forma a assumir um posicionamento *político* na produção da história humana” (Vieira; Lovatti; Côco, 2025). Nas muitas vozes que dizem da EI, compondo encontros, desencontros e confrontos, convém observar também o conceito de heteroglossia, dado que as vozes, não raro, estão em condições equipotenciais distintas. Assim, cabe considerar tanto a multiplicidade quanto as forças que marcam os dizeres, atinando para as réplicas e contrapalavras – assim como para os silenciamentos e as formas de fazer calar (Bakhtin, 2010, 2011).

Nessa perspectiva, com responsabilidade ética, sobretudo na proteção aos sujeitos, posicionamo-nos dialogicamente no encontro com os textos produzidos – com atenção aos dizeres (integrantes dos TCC) dos estudantes da graduação em Pedagogia. Nos estudos de linguagem de Bakhtin (2011) e de Volochinov (2017), valemo-nos da compreensão de que documentos constituem gêneros que integram situações comunicativas complexas, expressando intensos movimentos dialógicos, dotados de intencionalidades, conforme os interesses em jogo. Sob essa abordagem, a opção por dialogar, tanto com os TCC, quanto com as dimensões temáticas propostas pela

Resolução CNE/CEB nº 1/2024 para avaliação da qualidade (Brasil, 2024a), permite-nos interagir, na bibliografia reunida, com elementos temáticos que movimentam a EI. No desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, guiamo-nos também com atenção ao conceito de gênero discursivo (Bakhtin, 2011), na compreensão de que a linguagem, em sua materialidade, circunscreve situações comunicativas diversas em intencionalidades.

Marcando intencionalidades implicadas com as normativas da formação inicial de professores – que passa a requerer a elaboração de TCC e, com a inclusão da EI no conjunto do curso, integrando a EI no repertório de possibilidades temáticas – e com as autorias, o recorte temporal para levantamento dos TCC abarca os anos de 2009 até 2023. Estamos frente aos primeiros impactos relacionados à inclusão da EI no conjunto de um curso de Pedagogia (Brasil, 2006a). Nesse quadro, o ano de 2009 registra as primeiras turmas de concluintes do novo currículo, decorrente da Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Brasil, 2006a). No período abarcado, o curso de Pedagogia na instituição pesquisada foi orientado por duas organizações curriculares, com destaque para novos projetos de curso aprovados nos anos de 2006 e de 2018⁷. Ainda que os projetos apresentem distinções na composição curricular, mantém a previsão para elaboração, sob orientação docente, de TCC pelos estudantes. No documento de 2006, essa elaboração se vinculava formalmente a três semestres letivos no final do curso (com previsão de matrículas em TCCI, TCCII e Seminário de TCC); no texto de 2018, a dois semestres (com previsão de matrículas em TCCI e TCCII).

⁷ As referências dos projetos de curso foram suprimidas para não incorrer em identificação da instituição.

Para localizar e reunir o acervo de trabalhos, estabelecemos articulações com o colegiado do curso⁸ no acesso aos arquivos digitais. Em termos de procedimentos, a fim de organizar uma base de dados, conduzimos o manejo dos materiais disponibilizados digitalmente com a elaboração de um sistema para organização e catalogação dos trabalhos em planilha digital. Por meio de sistematização ano a ano, inserimos 496 arquivos/pastas digitais referentes aos TCC em oito categorias de identificação, a saber: (1) ano pasta / (2) ano pdf/ (3) título do trabalho/ (4) resumo/ (5) palavras-chave/ (6) autoria/ (7) orientador/ (8) número de páginas. Com essa organização, foi possível apurar que os 496 arquivos corresponderam, precisamente, a 439 TCC.

Com a utilização de filtros e de programação articulada à planilha em Excel, buscamos, nos títulos e nas palavras-chave, as expressões “educação infantil”, e/ou “infância” e/ou “criança”, no uso dos termos exatos, de forma individual e/ou associadas. A partir dessa análise, 160 trabalhos foram inicialmente filtrados. Esse dado permitiu considerar que 36,4% dos TCC integravam, de diferentes modos, alguma dialogia com a educação das crianças e das infâncias.

Avançando na leitura dos resumos e na exploração dos textos completos, desconsideramos produções em que a menção à EI estava desvinculada da primeira etapa da educação básica, constituindo uma referência genérica em meio à abordagem de outros níveis e/ou etapas do ensino e formas de atendimento, assim como arquivos incompletos. Nesse movimento, selecionamos um total de 120 trabalhos que constituíram nosso corpus de análise. O quantitativo representa 27,3% do total de 439 trabalhos, evidenciando a presença da EI nas abordagens, ainda que não logre a supremacia do quantitativo. Vemos

⁸ Registramos nosso agradecimento ao Colegiado do Curso de Pedagogia, por favorecer o acesso aos documentos.

que a EI, na materialidade dos TCC, também marca os interesses de estudos na graduação em Pedagogia, provavelmente articulando iniciativas de estudantes e de professores orientadores.

Para efeito de organização, com os 120 TCC selecionados, trabalhamos com agrupamentos temáticos em duas perspectivas: uma, mais abrangente, nomeadas como “grandes eixos temáticos”; outra, mais focalizada, denominada “eixos temáticos específicos”. Os trabalhos foram organizados em grandes eixos temáticos em aproximação às cinco dimensões indicadas para a qualidade na EI propostas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024; já os eixos temáticos específicos foram criados por meio de aproximações conceituais circulantes no curso de Pedagogia, consideradas como lógicas emergentes na EI no contexto pesquisado. Assim, procuramos fazer dialogar as questões mais próximas (com eixos temáticos específicos) com discussões mais ampliadas (com grandes eixos), afirmando que a EI integra uma rede alargada de interlocutores que faz acionar distintas pautas, implicadas com os desafios para garantir o direito à educação das crianças, desde bebês.

Na reunião de dizeres, que informam premissas, sentidos significativos, perspectivas e outros elementos implicados com a constituição da EI, imergimos na cadeia dialógica associada aos TCC. Para evidenciar os diálogos com as produções, avançamos para as análises.

4 DIÁLOGOS COM OS TCC

Conforme assinalamos, entendendo que a réplica e a palavra alheia constituem possibilidades para continuidade dos diálogos (Volochinov, 2017), buscamos, por meio das análises dos TCC, mover novos dizeres, com vistas a nutrir a conversa sobre a EI na formação inicial. Uma conversa que guarda vinculações com o campo de trabalho. Nesse horizonte, perquirimos a presencialidade da EI nos trabalhos produzidos, indagando o que eles vêm convocando (ou não) para os debates. O cotejamento entre as dimensões da qualidade para a EI (Brasil, 2024a) e as temáticas presentes nos TCC, permite informar a amplitude de abordagens e realçar a complexidade dos aspectos relacionados à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade presentes na formação inicial.

Nesse cotejamento, em um primeiro movimento de exploração dos trabalhos, sintetizamos uma lógica quali-quantitativa por meio da qual identificamos, em um universo de 439 trabalhos, 120 (27,3%) discutindo aspectos da EI. Entendemos que esses trabalhos vêm movendo interesses de pesquisa ao longo do período pesquisado, que podem ser interligados às dimensões de qualidade. Observamos que são investimentos de estudo que, de diferentes modos, reafirmam a EI como primeira etapa da educação básica. Compõem o movimento de avanços, conquistas e desafios nessa trajetória de constituição da EI, especialmente no diálogo com a formação inicial. Assim, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006a) – que incluem a EI no conjunto do curso – representa um espaço de consolidação da educação para a infância na formação inicial de professores. Nesse espaço, estudos indicam a necessidade de ampliação e adensamento da abordagem da

especificidade da EI e do trabalho docente nessa etapa. Nesse quadro, os enunciados integrantes dos TCC constituem um panorama que contribui também para materializar perspectivas dirigidas à atuação na EI, no horizonte das possibilidades profissionais certificadas com a conclusão da licenciatura em Pedagogia.

Com o desagregamento dos dados por ano, conforme a tabela 1, assinalamos que a EI, representada pelos TCC, ainda que não logre supremacia quantitativa, evidencia sua presença na maioria dos anos que integram o período pesquisado.

Tabela 1 - Quantidade de TCC que tematizam a educação infantil por ano

Ano	Quantitativo total de TCC	Quantitativo de TCC sobre EI	% de TCC de EI, do total do ano	% de TCC de EI, do total selecionado da EI (120)
2009	1	-		-
2010	8	3	37,5%	2,5 %
2011	0	-		-
2012	19	5	26,3%	4,2 %
2013	40	9	22,5%	7,5 %
2014	55	21	38,2%	17,5 %
2015	35	9	25,7%	7,5 %
2016	48	12	25,0%	10,0 %
2017	39	12	30,8%	10,0 %
2018	23	2	8,7%	1,7 %
2019	36	8	22,2%	6,7 %
2020	0	-		-
2021	32	5	15,6%	4,2 %
2022	50	17	34,0%	14,2 %
2023	53	17	32,1%	14,2 %
Total	439	120		100,0 %

Fonte: os autores (2024).

A análise dessa presença, na temporalidade da pesquisa (2009-2023), permite realçar a força da EI em cada ano e a distribuição do conjunto selecionado (120) nos anos pesquisados. Com isso, também com os TCC, afirmamos que questões conexas ao trabalho educativo com as crianças desde bebês vêm tomando pauta na formação inicial. Nesse percurso, marcado pelos elementos próprios da historicidade da EI no cenário nacional (Kuhlmann Jr., 2000), em especial, sua recente constituição como primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996), e pelas problematizações apontadas nos estudos sobre a formação inicial (Sheib; Durli, 2011; Côco, 2018), urge avançar nos investimentos dirigidos à qualificação da EI.

Isso posto, exploramos os TCC, como esforços de ação, no bojo do reconhecimento das autorias (Côco, *et al.*, 2021). Investidos pelo referencial bakhtiniano, com a lógica de “apoio coral” apontamos para vozes que se juntam (Volochnikov, 2017) na afirmação da educação das crianças pequenas. Por óbvio, essa junção também está sendo orquestrada pelo presente estudo, como um investimento político. Buscamos realçar autorias – no sentido das responsabilidades pessoais com as temáticas que se elegem para tomar parte (e reagir a ela, como por exemplo, produzindo um TCC) – e, sobretudo, visibilizar a reunião dessas responsabilidades, evidenciando um compromisso coletivo, inclusive com a qualidade. Um compromisso que não pode ser apartado do contexto, dado os fomentos na direção de determinadas questões. É a partir desse sentido que exploramos, na sequência, as dimensões da qualidade para composição dos “grandes eixos temáticos” vinculados às abordagens dos TCC.

Tabela 2 – Quantitativo de TCC com temáticas conexas às dimensões da qualidade na EI

Nº	Grandes eixos temáticos (Dimensões da qualidade na educação infantil - Resolução CNE/CEB nº 1/2024)	Quantitativo de trabalhos
1	Gestão democrática	27
2	Identidade e formação profissional	13
3	Proposta pedagógica	67
4	Avaliação da educação infantil	8
5	Infraestrutura, edificações e materiais	5
	Total	120

Fonte: os autores (2024).

A observação da tabela permite considerar que determinados grandes eixos ganham maiores esforços de ação, ainda que todos estejam contemplados no conjunto dos TCC. As análises acenam para um índice numericamente expressivo de trabalhos relacionados à dimensão Proposta Pedagógica, o que favorece indicativo de comunicabilidade da formação inicial com as premissas do trabalho pedagógico - especialmente relacionado às multiplicidades de experiências dirigidas às crianças. Além disso, nessas primeiras compreensões, inferimos que a concentração de estudos focados em vivências situadas no trabalho educativo com as crianças visa a responder às demandas da formação e do campo de trabalho, contribuindo para o fortalecimento da EI – tal como apontado pelas DCNEI (Brasil, 2009a). Ainda, pode expressar os desafios temáticos assumidos pelos estudantes em formação, na consideração da EI como um campo de atuação. É sabido que a docência e o trabalho educativo vêm se constituindo como um espaço com tensões, disputas e negociações. O repertório de práticas e conhecimentos

expressa abrangência e ênfases, podendo ser inter-relacionados com a qualidade do trabalho educativo.

No reconhecimento dos múltiplos sentidos que marcam as questões de estudos dos TCC, o desagregamento dos grandes eixos nos convida à visibilidade de determinados temas, compondo eixos temáticos mais específicos. Nesse sentido, também encaminhamos o exercício de correlacionar os TCC a compreensões mais focalizadas, de modo a evidenciar, com mais particularidades, as temáticas de estudo circulantes no curso.

Tabela 3 – Quantitativo de TCC por temáticas específicas

Eixo	Eixos Temáticos específicos	Quantitativo de trabalhos
1	Literatura, leitura e escrita	17
2	Práticas Pedagógicas	17
3	Brincadeiras	15
4	Formação Docente	9
5	Avaliação	8
6	Educação Especial	6
7	Política educacional	6
8	Tempo Integral	6
9	Escola e família	4
10	Planejamento	4
11	Educação para as relações étnico-raciais	4
12	Trabalho docente	4
13	Currículo	3
14	Espaço	3
15	História da Educação Infantil	3

Eixo	Eixos Temáticos específicos	Quantitativo de trabalhos
16	Afetividade	3
17	Rotinas	2
18	Material didático	2
19	Proteção	1
20	Choro	1
21	Cultura infantil	1
22	Corpo	1
	Total	120

Fonte: os autores (2024).

Esse segundo movimento de organização dos trabalhos resultou em 22 “eixos temáticos específicos” motivados, agora, pela principal caracterização temática identificada nos estudos em análise. Nesse sentido, as novas categorias – embora estabeleçam diálogo posicionado com a lógica anterior (de grandes eixos), dado o pertencimento a algum indicador da respectiva dimensão – permitem reconhecer contornos mais particulares, dos temas vinculados à EI.

O resultado das classificações acena para um painel variado de assuntos circulantes. Cada agrupamento permite desenvolver potentes diálogos, que não cabem nos limites deste texto, voltado ao mapeamento (na vinculação com a formação e a atuação). Destacamos temáticas mais centrais que, por óbvio, também apresentam interfaces, abarcam outras questões e, como conjunto, também permitem reconhecer silenciamentos.

No âmbito dos silenciamentos, como exemplo, não identificamos produções conexas às temáticas alimentação ou educação alimentar e nutricional: os dados apontam que, no contexto pesquisado, essa abordagem ainda não ganhou presença entre

os estudos de TCC. O silenciamento temático entre os trabalhos harmoniza com a relativização da temática alimentar entre dimensões de qualidade, previstas na Resolução CNE/CEB nº1/2024 (Brasil, 2024a), já que a alimentação escolar integra apenas um inciso, em uma subseção de dizeres referentes à gestão democrática. Nesse sentido, fomentar novas discussões na formação inicial pode contribuir também para ampliar o repertório de reflexões implicadas com o campo de atuação.

Ainda no tópico relativo à alimentação, se considerarmos os dados do Censo Escolar de 2023 (Brasil, 2023) relacionados à primeira etapa da educação básica, identificamos que as dinâmicas de alimentação escolar atualmente corroboram para o desenvolvimento de cerca de 6,8 milhões de crianças atendidas nacionalmente entre creches e pré-escolas públicas; se cruzarmos com os dados registrados pelo Censo Demográfico de 2022, (Brasil, 2022) concluiremos que cerca de 44% do total de crianças brasileiras de 0 a 5 anos alimentam-se nas escolas públicas de EI. Por se relacionar com expressivo percentual de cidadãos diretamente impactados, é preciso reconhecer a relevância que a alimentação escolar assume na dieta de uma densa coletividade de crianças desde bebês no país. Com isso, as práticas de alimentação não se apartam do trabalho educativo, portanto, também compõem o trabalho docente.

A temática alimentar enseja discussões relacionadas ao desenvolvimento integral dos sujeitos e à promoção de saúde na infância; no bojo da interação entre as questões de saúde com as de educação, existem documentos como o de “Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI” e o de “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” que já demarcam reivindicações de políticas articuladas para a infância no âmbito da

saúde (Brasil, 2009a; 2009b). Na perspectiva de discutir a promoção de saúde para crianças desde bebês, Maranhão (2022) afirma que embora a produção acadêmica em Pedagogia já seja consolidada para o aprendizado da linguagem e das artes, os saberes referentes aos cuidados com a saúde e o bem-estar das crianças nesse contexto específico ainda estão em fase inicial; a reflexão sobre o cuidado direcionado aos bebês nos contextos educacionais (com organização distinta dos ambientes familiares ou dos serviços de saúde) é, portanto, um campo de estudos recente.

Com esses exemplos, apontamos brevemente para os eventuais silenciamentos. Nas muitas demandas de abordagem, que marcam a complexidade do trabalho educativo com as crianças pequenas, dado o contexto da pesquisa (situado na formação de professores), a vinculação ao Grufae e a temática do dossiê, desse conjunto de dizeres, focalizamos mais detidamente o subconjunto de trabalhos que tematizam a docência na EI, abarcando tanto os intervenientes da formação, quanto às questões que envolvem o trabalho docente.

A formação e o trabalho docente, no total, constituem abordagem em 13 TCC, além de estabelecer interfaces com outros temas. Em perspectiva preliminar, afirmamos que, de modo geral, as problematizações acerca da formação (e, sobretudo, das condições de trabalho docente) já compõem a trajetória formativa dos licenciandos, marcando suas vivências de formação e de diálogos com o campo de trabalho, efetivados também por meio dos estágios, tanto os curriculares quanto os remunerados (muito presente no contexto pesquisado).

Nessas problematizações, integrantes do auditório social implicado com a EI, movem-se disputas de sentidos para o trabalho

pedagógico com as crianças desde bebês, instando sistematicamente a identidade da EI, mormente, na necessidade de enfrentar referências carregadas do ensino fundamental. Nesses tensionamentos, emergem indagações sobre quem são os profissionais que devem atuar nesta etapa, como devem ser formados e quais são as premissas que devem sustentar o provimento funcional (Coutinho; Côco; Alves, 2023). Nesse debate, assumimos que a formação nunca está acabada, marcando (em reciprocidade) diálogos com o campo de trabalho (Côco, 2013; Nóvoa, 2017). Na interlocução da formação e campo de trabalho, concordamos com Nono (2018), ao posicionar os TCC como instrumento formativo importante na formação como articulador entre os estudos e o cotidiano da EI. Nesse debate continuado, posicionamos nossas réplicas (em especial, com essa abordagem dos TCC) no propósito de colaborar para o avanço das conceituações, posicionamentos e investimentos no fortalecimento da docência, como uma categoria profissional (Nóvoa, 2017), integrada aos quadros do magistério.

Atentos à participação dos estudantes em formação inicial nessa arena dialógica, no mapeamento dos dizeres expressos nos TCC, apuramos questões que nutrem reflexões sobre a constituição da docência na EI. Nesse sentido, passamos a focalizar mais detidamente as discussões vinculadas à “identidade e formação profissional”, voltando ao segundo grande eixo, estabelecido a partir das dimensões da qualidade na EI (Brasil, 2024a).

5 INTERLOCUÇÃO COM OS TCC SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Observando a pauta da formação para a docência na EI, implicada com as negociações de sentidos sobre o trabalho pedagógico com crianças desde bebês, tomamos os enunciados dos TCC como referências para acessar questões que ganham presença nas abordagens dos estudantes sobre a profissão docente na EI. Conforme assinalamos, a dimensão “identidade e formação profissional” elencada como parâmetro de qualidade (Brasil, 2024a), constituindo nosso segundo grande eixo, é enunciada em 13 TCC.

Na abordagem da temática da formação e do trabalho docente, com esses 13 TCC, pudemos reconhecer três escopos de estudos, a saber: 1) o reconhecimento e a problematização da dicotomização do trabalho docente entre auxiliares e professores (que evidencia tensões postas nas dissociações entre cuidar e educar); 2) a proposição de reflexões sobre a docência masculina, considerando as tensões entre conceitos de docência na EI (como uma atividade feminina) e algumas perspectivas sociais e 3) a abordagem da formação das identidades docentes, a partir da comunicabilidade entre os campos da formação e da atuação, geralmente mobilizada por meio de (diferentes e variadas) vivências em estágio.

Nesses escopos, as questões perpassam diretamente a vida dos diversos sujeitos (profissionais, professores, responsáveis/familiares, crianças e comunidade) que, em diferentes posições sociais e respondendo a um conjunto ampliado de demandas, cotidianamente vivificam a EI. Entrelaçando desafios, conquistas e perspectivas, as questões instam debates, que precisam ser situados na trajetória histórica de políticas públicas de atendimento à infância (Kuhlmann

Jr., 2000) especialmente no marco da passagem da EI do setor de assistência social ou de saúde para o setor de educação (Rosemberg, 2002). Esse feito delineia um campo de trabalho, assinalando demandas ligadas à formação, carreira e valorização profissional, no bojo de políticas públicas de fortalecimento da EI.

No conjunto de demandas ligadas ao fortalecimento da EI, focalizando aquelas direcionadas à formação, dialogar com o campo em formação a partir dos TCC possibilita considerar alguns acúmulos. Dentre eles, Souza (2021) defende o TCC como componente obrigatório considerando sua contribuição no fortalecimento das experiências formativas, da produção de textos, da pesquisa educacional e para o processo reflexivo, no diálogo com o contexto de atuação. Destacamos ainda, os TCC enquanto formação política, no sentido da promoção de mudanças, no que tange a emancipação acadêmica e de revisão de práticas (Oliveira, 2012). Nesse espaço de produção de conhecimento a EI ganha presença tematizando a formação e o trabalho educativo junto às crianças desde bebês, contribuindo com a formação profissional para atuar na EI. A aglutinação da pauta da formação com o desenvolvimento profissional docente sinaliza, em panorama histórico, desafios notadamente ligados à intensificação da precarização do trabalho docente (Ferreira; Côco, 2011). Com as questões postas nos textos enunciados pelos TCC, é possível tanto indagar as imposições de desprestígio profissional, quanto os intervenientes que incidem no trabalho pedagógico. Então, dialogam também com a questão da qualidade da EI, embora, possam não se remeter diretamente a ela.

Ganham destaque questões ligadas aos processos interativos entre auxiliares e professores que, não desmerecendo o fomento de aprendizagens e a mobilização de parcerias, também expressam

vivências de condições distintas, divisões hierárquicas do trabalho e diferenciações nas oportunidades formativas. Portanto, dialogam com um conjunto de referências presentes no debate social, que vem indagando as condições de desenvolvimento do trabalho docente na EI com qualidade (Coutinho; Côco; Alves, 2023).

Integram ainda as questões abordadas nesse subgrupo de TCC, os marcadores sociais de gênero da profissão, como uma pauta emergente nas discussões. Essa é uma fundante questão na abordagem da constituição da profissionalidade docente na EI, que permite problematizar bases epistemológicas ligadas a profissão e as funções para educação da infância. No diálogo com a produção acadêmica nesse tópico, cabe atinar para problematizações sobre contradições postas entre o feminino e a profissionalidade, marcando a identidade das professoras e professores a partir das dimensões de gênero (Cerisara, 2002). É urgente desnaturalizar concepções históricas que justificam o estatuto feminino da docência na EI, em especial, quanto mobilizam o apagamento das condições que vem fragilizando a especificidade dessa docência.

Na interlocução com o trabalho docente, os TCC destacam ainda o compromisso primeiro com o desenvolvimento integral das crianças, no bojo da atenção às interações entre adultos e crianças, bem como as relações entre as próprias crianças. Ao situar questões que tensionam o trabalho docente, os enunciados discentes indagam, problematizam, deslocam e desnaturalizam concepções, teorias e práticas, compondo esforços na direção de buscar caminhos para a formação e atuação docente na EI.

Nessa complexidade, observamos que as demandas por avançar no atendimento do maior número possível de crianças em instituições de educação coletiva, cumprindo metas previstas no Plano

Nacional de Educação (Brasil, 2014), precisam ser conectados ao provimento de condições necessárias para cumprir o compromisso do atendimento com a qualidade, em especial (dado o escopo temático deste subtópico), conforme demarcado na dimensão II (Brasil, 2024a), referente aos profissionais. Esse cenário reforça a luta dos movimentos organizados, desde os anos 1980, na defesa por um ensino superior brasileiro público e de qualidade, concomitante à luta pela garantia da formação de professores dentro das universidades. Considerando os debates em torno dos documentos normativos e dos processos de formação, é relevante notar que a literatura especializada em EI frequentemente problematiza a baixa carga horária nos cursos de Pedagogia destinada à formação para o trabalho educativo com as crianças, desde bebês. Tais estudos argumentam que as especificidades inerentes a essa faixa etária demandam uma priorização na matriz curricular (Albuquerque; Rocha; Buss-Simão, 2018; Kishimoto, 2005).

Assim, como síntese das análises, as interlocuções com os TCC informam um repertório potente de temáticas, indicando a presença e abrangência da EI, com questões situadas nas suas problemáticas, em especial, na vinculação com formação de professores. Cumpre atentar para um contexto de novas normativas para a formação (Brasil, 2024b), apontando para alterações curriculares nos cursos de licenciatura. Considerando os desafios que marcam a EI, visibilizamos esses esforços no sentido de convidar a novas produções, avançando na abordagem à sua presença na formação inicial e, sobretudo, no debate social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de um acabamento provisório, para convidar às réplicas que podem nutrir a continuidade desse debate, lembramos que abordamos a formação inicial a partir da interlocução com os TCC. Procuramos evidenciar a presença da EI, com seus focos de abordagem nesses textos. Com 439 trabalhos e, especialmente, 120 que focalizaram a EI, assinalamos que as temáticas tratadas, incluindo o recorte da formação (com 13 TCC), podem ser conectadas com discussões referentes à qualidade da EI, expressas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024.

Nessa associação, o exercício que empreendemos possibilitou reconhecer uma dialogia com vários tópicos temáticos e, sobretudo, intervenientes que fazem interagir formação e campo de trabalho (ou de atuação) na negociação dos sentidos significativos sobre a EI, como primeira etapa da educação básica. Esse posicionamento se compõe com várias questões associadas, permitindo observar um movimento com numerosas mensagens circulantes. Nesse sentido, com os TCC, apontamos para a complexidade dos diálogos e das comunicabilidades, abarcando normativas, orientações, vivências e, máxime, propostas de estudos (como os TCC).

Reconhecendo a importância desses esforços dirigidos à EI – que provavelmente ecoam outros investimentos e podem gerar novos ecos e ressonâncias –, apontamos para a necessidade de continuar fomentando discussões sobre a formação de professores para a EI, com vistas a garantir que as especificidades dessa etapa educacional sejam devidamente reconhecidas e valorizadas, num repertório que ganhe abrangência de abordagens, face os muitos desafios que imperam na EI. Desafios que não podem ser apartados

do direito de crianças desde bebês à educação e, tampouco, do direito ao desenvolvimento profissional docente. Assim, no convite à continuidade dos diálogos, seguimos atuantes nessa arena dialógica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M.; ROCHA, E.; BUSS-SIMÃO, M. Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-24, 2018.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Para uma Filosofia do Ato**. 6a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BIANCH, B. F. M.; ALVES, K. K.; CÔCO, V. Cursos de formação inicial em Pedagogia nos Institutos Federais. **Revista Educação & Formação**, v. 7, p. e8209, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 40, 22 out. 2024a. Disponível em https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265031-rceb001-24&category_slug=outubro-2024&Itemid=30192 . Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 26, 3 jun. 2024b. Disponível em https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 14 abril 2020. Disponível em https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2009/12/18>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1116, maio 2006a. Disponível em https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: resultados preliminares. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2022/agencia-de-noticias.html>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. v.1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/parametros-qualidade-educacao-infantil-apoiando-contextos-interacoes.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CÔCO, V. Formação inicial e docência na educação infantil. **POIÉSIS** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 12, p. 95, 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5906/3937>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CÔCO, V. Interfaces da formação inicial com a Educação Infantil: aprendizagens recíprocas. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. **Educação infantil**: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Petrópolis, RJ: De Petrus, p. 107-124, 2013.

CÔCO, V.; BIANCHI, B. F. M. Docência para Educação Infantil na Pedagogia: mapeamento de produções. **Filosofia e Educação**, v. 12, p. 819-846, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659344>. Acesso em: 11 jan. 2025.

CÔCO V.; VIEIRA, M. N. de A.; GIESEN, K. F. Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 28, p. 417-435, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8056>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CÔCO, V.; ALMEIDA, G. M.; GISIEN, K. de F. A formação inicial de docentes de educação infantil: percepções das estudantes sobre as políticas e ações. *In*: POMAR, C.; ARCADINHO, A.; FOLQUE, M. A.; BALÇA, A. (ed.). **A Formação de Educador@s e Professor@s na UniverCidade**: Olhares Luso-Brasileiros. CIEP-eu, 2022. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/32687/1/III%20FEPUE%20VerDigital.pdf>. Acesso em: 29 abril. 2025.

CÔCO, V.; MELLO, A. S. Privatização e mercantilização na educação infantil: diálogos sobre a oferta nas redes pública e privada. **PESQUISEDEUCA**, v. 14, p. 847-870, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1387>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CÔCO, V. *et al.* Percursos da Formação Inicial em Pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na Educação Infantil. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 83, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10811>. Acesso em 30 mar. 2025.

CÔCO, V. *et al.* Ética em pesquisas na Educação Infantil: (re)conhecimentos da docência. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e45658, 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/45658>. Acesso em: 12 jun. 2025.

COUTINHO, A. M. S; CÔCO, V; ALVES, T. As auxiliares na composição funcional da docência na Educação Infantil nas redes municipais de ensino. **Cadernos CEDES** (UNICAMP) Impresso, v. 43, p. 130-143, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/P56J3RCsvKdfHZqR3sLn5Vs/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

CÔCO, V.; COUTINHO, A. S. Formação inicial de professores para o campo da Educação Infantil: tensões com o campo de trabalho. *In*: ROCHA, S. A.; WILLMS, E. E. (org.). **Formação de professores**: Entre a pandemia e a esperança. São Paulo: Edições Verona, p. 149-164, 2020.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; LOVATTI, Renata Rocha Grola; CÔCO, Valdete. Formação docente e Educação Infantil: diálogos com a perspectiva bakhtiniana. **Horizontes**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. e023231, 2025. DOI: 10.24933/horizontesv43i1.2065. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/2065>. Acesso em: 19 dez. 2025.

FERREIRA, E. B.; CÔCO, V. Gestão na Educação Infantil e trabalho docente. **Retratos da Escola**, v. 5, p. 357-370, 2011.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil.

Pro-posições, Campinas, v. 16, n. 3, p. 181-193, 2005.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496, 2000.

MARANHÃO, D. G. **Saúde e Bem-estar na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2022.

NONO, M. A. Trabalho de Conclusão de Curso: instrumento de formação para docência e gestão na educação infantil. **Revista Magistro**, Duque de Caxias, v. 1, n. 18, p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.uni-granrio.edu.br/magistro/article/view/4557>. Acesso em: 15 nov. 2025.

OLIVEIRA, R. G. de. **Formação do pedagogo na universidade**: o espaço do político no trabalho de conclusão de curso. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49360>. Acesso em: 15 nov. 2025.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 25–63, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFL-z7Tzh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 79–109, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SOUZA, C. A. B. de. **A iniciação à pesquisa na graduação**: o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia. 2018. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1036585>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SOUZA, S. T. de. O trabalho de conclusão de curso e as diretrizes curriculares: a experiência do curso de pedagogia (UFU-Campus do Pontal). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8658272>. Acesso em: 15 nov. 2025.

VIEIRA, M. N. de A.; LOVATTI, R. R. G.; CÔCO, V. Formação inicial para a docência na educação infantil em documentos oficiais brasileiros: conquistas e desafios. **EduSer**, [S. l.], v. 17, n. ESP, 2025. DOI: 10.34620/eduser.v17iESP.308. Disponível em <https://eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/308>. Acesso em: 15 nov. 2025.

VIEIRA, M. N. de A.; CÔCO, V. **Formação continuada nos parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**: tensões e perspectivas. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 27, p. 1-28, jan./dez. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2025.e104980>. Acesso em: 15 nov. 2025.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Endereços para correspondência:

Valdete Côco - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, 29075910 - Vitória, ES. E-mail: valdetecoco@hotmail.com.

Renata Rocha Grola Lovatti - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), **Centro de Educação (CE), Av. Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, 29.075-910, Vitória - ES**. E-mail: rrglovatti@gmail.com.

Murilo Góes Martins - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), **Centro de Educação (CE), Av. Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, 29.075-910, Vitória - ES**. E-mail: mgoesmurilo@gmail.com.