

Processos formativos de professoras de Educação Infantil: olhares sobre a profissão

Preschool teacher's formation process and the perceptions concerning their docent identity

Márcia Regina ONOFRE¹
Cleonice Maria TOMAZZETTI²
Andressa MARTINS³

Resumo

O texto apresenta pesquisa cujo objetivo foi analisar os reflexos de um Projeto de Extensão voltado aos processos formativos e de construção e ressignificação das identidades das professoras da Educação Infantil em unidade municipal de educação do interior paulista. De abordagem qualitativa, foi realizada por meio de questionários com professoras que participaram do Projeto nos anos de 2013 e 2014. Os resultados da pesquisa revelam o potencial da formação em colaboração, seus reflexos na atuação das professoras, possibilitando a ampliação do conhecimento sobre o trabalho e reconhecendo-as como produtoras de saberes, que refletem sobre a prática e a carreira.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Identidade Docente.

Abstract

This article presents a research which object was analyze the reflexes of an Extension Project directed to the formation process as construction and re-signification of identities of the preschool teachers in a Municipal Education Unit in São Paulo State's interior. From a qualitative approach, this research was realized through a questionnaire with the teachers who participated in 2013 and 2014 the project. The results of the research reveal the potential of collaborative training, its reflexes in the work of the teachers, enabling the expansion of knowledge about work and recognizing them as producers of knowledge, reflecting on practice and career.

Keywords: Children's Education. Teacher's Formation. Teaching Identity.

- 1 Doutora em Educação (UNESP, 2006). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência (UFSCar). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar - Centro de Educação e Ciências Humanas CECH. Rod. Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos, Sala 08 - CEP 13565-905. Email: <mareonf@yahoo.com.br>.
- 2 Doutora em Educação (UFSC, 2004). Líder do GIECEI/UFSCar. Membro dos Grupos EDIPIC e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência. Professora em cooperação técnica na UFSCar. DTPP - CECH. Rod. Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos, Sala 08 - CEP 13565-905. Email: <cleoufscar@gmail.com>.
- 3 Doutoranda em Educação PPGE/UFSCar. Mestre (2017/UFSCar). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Processos Formativos e Saberes da Docência e do Grupo de Pesquisas e Estudos: Processos Educativos de Crianças. PPGE - CECH - UFSCar: Rod. Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos, Sala 08 - CEP 13565-905. Email: <martinsandressa27@yahoo.com.br>.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 26 | n. 63 | p. 729-751 | set./dez. 2017 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

Este artigo é resultante de uma pesquisa financiada pela FAPESP e das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência (CNPq) como atividade do Projeto de Extensão Universitária *VEREDAS*, desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil do sistema municipal de uma cidade no interior de São Paulo.

Como eixo central do grupo está o estudo e o desenvolvimento de pesquisas para o entendimento dos aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e educacionais que refletem na construção e ressignificação da identidade dos docentes, partindo dos pressupostos elucidados por Nóvoa (1992) e Tardif (2002), segundo os quais a construção da identidade é um processo que ocorre ao longo da carreira e trajetória de vida dos sujeitos.

Embasado nessa premissa, o Projeto de Extensão *VEREDAS* consolidou-se na proposição de uma parceria entre universidade e educação básica por meio da constituição de uma rede formativa e colaborativa, sustentada na concepção de que a função docente como uma *tarefa de grupo* é uma resposta ante as pressões sociais e novas demandas que vêm insistindo num quadro de sobrecarga, exaustão e desvalorização docente (MARIN et al., 2009).

Nesses termos, considera-se que o trabalho docente transcende a tarefa de aplicação de um plano, ou do cuidar para que as crianças se desenvolvam. O trabalho docente implica a capacidade de fazer julgamentos *sábios e prudentes* a respeito do contexto particular em que ocorrem determinadas práticas, e ao mesmo tempo, compreender os fatores de ordem mais abrangente relacionados a esse contexto. Portanto, nos termos aqui definidos, desenvolver processos formativos no contexto escolar que impactem no trabalho docente é mais do que transferir conhecimento para os sujeitos na escola. Significa tomar o contexto pedagógico da escola como práxis pedagógica, considerando-a como espaço potencial para rever os estatutos dos saberes da profissão (PINAZZA, 2014).

Desde seu início, em 2012, o Projeto *VEREDAS* primou pela parceria entre universidade e rede pública de ensino com o objetivo de *ouvir a voz* da creche, partindo dos interesses de um coletivo e tomando a escola como *lócus* de formação (BARROSO, 2003). É também seu objetivo a formação continuada e em serviço de professoras⁴ da Educação Infantil, e como pontos importantes, buscamos a ressignificação das identidades das participantes, a formação a partir dos temas de interesse das profissionais atuantes na escola pública e a valorização dos saberes da prática dessas profissionais.

4 Embora existam docentes do sexo masculino exercendo a sua função na Educação Infantil em diversos sistemas de ensino, nenhum deles se juntou às atividades deste Projeto, em nenhum dos períodos de atividade; por isso, toda vez que nos referirmos às participantes da pesquisa ou das ações de extensão, usaremos a conjugação *professoras*.

O *locus* do Projeto *VEREDAS* é um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), localizado em bairro residencial do município São Carlos-SP. A parceria com o espaço foi estabelecida por meio de um convite do grupo de professoras da CEMEI à coordenação do Projeto, visando a uma proposta de formação continuada que partisse das necessidades formativas das profissionais da escola. A escolha do nome *VEREDAS* resultou do interesse do grupo de que fosse apresentada uma proposta transformadora, um *caminho alternativo* diferenciado dos cursos oferecidos até então pela Secretaria Municipal de Educação (SME); um projeto que representasse o ideal de um coletivo com vistas a ações contínuas e eficazes, levando as envolvidas a atingir um objetivo comum sobre os conhecimentos e saberes da prática profissional (UFSCar, 2012).

As atividades realizadas no decorrer desses anos de Projeto estão organizadas a partir de três grandes eixos de trabalho: práticas pedagógicas; identidades e desenvolvimento profissional; políticas para atendimento da criança.

Para este texto são destacados os resultados e discussões a partir do recorte das ações formativas desenvolvidas no período entre os anos de 2013 e 2014.

Essas atividades foram desenvolvidas no período de março a dezembro de cada ano letivo, por meio de encontros presenciais quinzenais, com duração de duas horas cada, realizados ao final do expediente escolar (das 18h às 20h). Também foram realizadas atividades não presenciais, como a produção de diários, registros de aula, de memórias e vivências do cotidiano de trabalho.

Até o presente momento, tem-se firmado a convicção de que no campo da educação, o contexto da prática tem potencial para a produção de conhecimento acadêmico e profissional. Nesses termos, considera-se que é importante reunir as professoras e oportunizar o debate e a reflexão sobre os temas do cotidiano pedagógico em que estão imersas, mas também partilhar do entendimento de que apenas oportunizar momentos para *troca de experiências e dar voz*⁵ às docentes não é suficiente para o avanço e a melhoria das questões da educação em geral, e da Educação Infantil em particular. Isso, apenas, não alcança e não prepara necessariamente para a ação consciente e qualificada. Nesse sentido, acredita-se que os processos formativos vivenciados no interior do Projeto podem trazer à tona a necessidade de aprofundar a investigação da natureza dos saberes que

5 Referenciamos-nos teoricamente em autores que trabalham sob o enfoque de que o profissional docente tem respaldo para falar sobre sua história de vida pessoal e profissional. Nesse processo de reflexão sobre sua trajetória, as docentes manifestam sua subjetividade e interpretam suas ações no plano individual e coletivo na busca de significados para construção de sua identidade profissional. Dialogamos, assim, com as proposições de Nóvoa (2000) e Goodson (1992) sobre a necessidade de se dar voz ao professor tanto na formação quanto na pesquisa educacional.

circulam nas ações desenvolvidas pelo grupo de participantes do *VEREDAS* a partir do entendimento de que o cotidiano tende, muitas vezes, a cristalizar as práticas e com muita frequência, transforma os saberes profissionais em modelos a serem reproduzidos pelas colegas, principalmente as mais novas na profissão.

É importante considerar, também, que o trabalho docente carece de situações para desenvolver o discernimento capaz de um fazer esclarecido e comprometido, no qual a sabedoria prática que mobiliza os professores a participar de suas experiências promove a oportunidade de interpretá-las e reconstruí-las por meio de exercício individual e coletivo (PINAZZA, 2014). Pensar como as professoras produzem conhecimento na Educação Infantil, e como sua prática docente se relaciona com o conhecimento da área é, ainda hoje, um desafio para as pesquisas em educação, em especial para a área da Educação Infantil, cuja constituição se considera recente em razão de sua origem histórica nas áreas da Saúde, Assistência Social e Psicologia.

Faz-se necessário situar que é relativamente recente a demanda por formação específica para quem deseja atuar ou já atua nessa etapa educativa como professora/profissional, pois recente é também o reconhecimento social e pedagógico, e a visibilidade política da Educação Infantil como etapa da educação básica no Brasil. Os amplos debates envolvendo a Educação Infantil convergem para a legitimação das conquistas e dos avanços legais referentes a essa etapa educativa, buscando superar as concepções médico-higienistas, assistencialistas e compensatórias que caracterizavam as creches e pré-escolas até o final do século passado (KUHLMANN Jr, 2010).

Atualmente, a área da Educação Infantil avançou em muitas frentes de estudos e pesquisas, contempladas nas políticas públicas para a criança pequena e sua educação. A partir do reconhecimento de sua especificidade, as demandas por formação, saberes e identidades da docência com crianças pequenas têm ganhado visibilidade e buscado espaços na educação superior à medida que o currículo da formação de professores reconhece a dimensão da infância e sua diversidade como sendo necessário às diretrizes formativas.

Em documento de 1995, pesquisadores da área reuniram-se em Encontro Técnico para situar a Formação de Professores e Profissionais da Educação Infantil e apontar as demandas em pauta. A formação do professor é tida como “[...] reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade” (BARRETO; CAMPOS; LEITE, 1996, p. 12). Tal documento destaca que estudos internacionais apontam na direção “[...] de que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento” (SCARR; EISENBERG, 1993 apud BARRETO; CAMPOS; LEITE 1996, p. 12).

Desde então, muitas têm sido as mobilizações e frentes de trabalho em prol do reconhecimento da especificidade epistemológica e política da Educação Infantil, e já há consenso sobre a importância da experiência de qualidade vivenciada em ambientes extrafamiliares no processo de constituição do sujeito, seja em creches, pré-escolas ou instituições equivalentes. Também é reconhecida sua importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino. Mostra disso, foi a crescente produção de orientações e documentos afirmando a dimensão da criança pequena e dos bebês em um conjunto de proposições teóricas e legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); a Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1994, 2006); os Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006).

A melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de zero a seis anos ainda é um dos principais objetivos a ser alcançado no seu atendimento e, para atingi-lo, o Ministério da Educação apontou quatro linhas de ação desde o início da década de 2000: incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas; apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; e criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de zero a seis anos.

No entanto, novas temáticas provenientes da expansão do atendimento institucional e do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, indicam outras áreas de investigação. Nesse contexto, são reconhecidos como temas em construção a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação é complementar ao papel da família.

Atualmente, é aceita a ideia de que a educação na creche – ou seja, antes da Educação Infantil obrigatória (dos quatro aos cinco/seis anos, denominada de etapa pré-escolar) é direito da criança, além de ser para a mulher (BONDIOLI; MANTOVANI, 1989), e, portanto, para indistintas classes sociais. O número cada vez maior de crianças pequenas compartilhando experiências educacionais fora do espaço doméstico trouxe também a necessidade de se pensar sobre quem seria esse adulto responsável pela nova demanda para os sistemas e as práticas educacionais. Para Rosemberg (2012, p. 13), a novidade revelou a presença quase exclusiva de mulheres como especialistas na função de cuidar e educar esse novo segmento educacional, além de constituir-se em “[...] uma das últimas funções que se despreendeu – parcial, gradativa e ambigualmente – do espaço doméstico e da exclusiva responsabilidade familiar sem que a família seja

considerada anomicamente insuficiente.” Essa pesquisadora ajudou também a compreender a complexidade da educação da pequena infância contemporânea ao aprofundar sua reflexão na direção dos estudos de gênero.

Embora a questão da formação do profissional que atua na Educação Infantil tenha apresentado nos últimos anos uma evolução no campo legal (Leis Nº 9.394/1996, BRASIL, 1996 e Nº 10.172/2001, BRASIL, 2001), o caráter assistencial desse nível de ensino ainda hoje prevalece sobre o caráter educacional. É é nesse cenário que se apresentou a demanda pelos estudos das identidades das professoras da Educação Infantil, pois “[...] essa área de trabalho ampliou-se para novos (as) especialistas e serviços para bebês e crianças pequenas, na mesma medida em que novos temas de conhecimento foram introduzidos” (ROSEMBERG, 2012, p. 15).

Sobre a questão da identidade docente, Assis (2007) aponta que, muitas vezes, a professora da Educação Infantil não é vista como profissional, pois, na visão de senso comum se *naturalizou* a convicção de que basta ser mulher para desempenhar essa função, resultado do *ideário* fundado nas teorias maternalistas, que sustentam a mulher como educadora nata, e que também “[...] estão na base de várias das ocupações de cuidado [...]” (ROSEMBERG, 2012, p. 16).

Esse é um dos principais fatores que dificultam a construção da identidade da profissional da Educação Infantil uma vez que a dedicação ao cuidado constitui “[...] fator definitivo para a manutenção e a perpetuação da posição de inferioridade das mulheres na sociedade, por arrefecer seu poder e desestimular sua autonomia e realização pessoal” (MONTENEGRO, 2001 apud ROSEMBERG 2012, p. 109). Pode-se afirmar assim que, paradoxalmente, essas mesmas concepções maternalistas sustentaram tal perspectiva e facilitaram a profissionalização de mulheres, pois isso se constituiu em uma “[...] facilidade de acesso a esse trabalho fora do lar” (BEATTY, 1989 apud ROSEMBERG, 2012, p. 47). Entretanto, a não exigência de formação técnico-profissional específica para o desempenho dessas funções contribuiu para a histórica desvalorização de trabalhadores e trabalhadoras em instituições para atendimento a bebês e crianças pequenas, resultando em baixos salários e baixo prestígio social.

Infelizmente, outros estudos mostram também que as profissionais que atuam nesse nível de ensino são vistas como *educadoras natas, tias, cuidadoras, professorinhas*, que realizam suas atividades por *dom, amor aos pequenos, caridade, benevolência, sacerdócio, incapacidade de saber lecionar em outros níveis de ensino* (ASSIS, 2007; LOURO, 2006; KISHIMOTO, 1999).

Tais equívocos e limitações das funções das profissionais da Educação Infantil são traduzidos em vagas concepções da família, da sociedade e também de alguns professores de que não é necessária sólida formação para esse nível

de ensino porque crianças tão pequenas não vivenciam a aprendizagem, crença sustentada em concepções de que somente se aprende quando existe produção de forma material (produção escrita) (OSTETTO, 2011). Desconsidera-se nessa forma de pensar; o fato de que o aprendizado humano é algo que ocorre de forma constante, desde o nascimento, cujas formas privilegiadas são as interações e as relações entre os sujeitos desde bem pequenos.

Quando se faz referência ao contexto da Educação Infantil, destaca-se a orientação política e pedagógica que subsidia a sua regulamentação mais recente – as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Nesse Documento, a especificidade da etapa educativa define-se como saberes específicos e singulares, saberes que estão envolvidos pelo campo da aprendizagem, do desenvolvimento e do cuidado infantil; saberes que são propiciados pelas experiências de vida e pela formação acadêmica dos adultos, por meio da reflexão na prática e da prática. Isso significa que, ao desempenhar determinada atividade, as professoras mobilizam e reconstroem saberes, considerando as características do contexto educativo que os definem, e no caso da Educação Infantil, elas carregam marcas ao longo de sua história (BRASIL, 2012). Porém, ainda é senso comum no imaginário social a crença de que ser mulher é suficiente para habilitar uma pessoa a ser professora de crianças pequenas, minimizando a necessidade de formação e a complexidade da profissão para desempenhar essa função.

Caminhando nessa direção, compreende-se que as professoras da Educação Infantil, pelas suas experiências com crianças pequenas, elaboram e criam saberes que são resultantes principalmente dessas experiências e sua atuação em creches e pré-escolas.

Os processos formativos e saberes são construídos a partir das experiências formadoras, ao longo da história de vida profissional e pessoal. No decorrer de sua trajetória, o professor interioriza não apenas conhecimentos, mas também crenças e valores, ou seja, se forma ao observar outros modelos, por meio de suas interações, e mesmo que de forma imperceptível, essas interações irão estruturar sua personalidade (TARDIF; RAYMOND, 2000).

O ser professora na Educação Infantil requer uma incorporação desses saberes que são construídos ao longo do tempo, da história profissional e pessoal, ao longo das experiências individuais e também coletivas. Nesse movimento, as professoras criam e recriam seus saberes, construindo e reconstruindo sua identidade. Isso é algo que está em constante movimento, e é impossível compreender esses movimentos sem pensarmos na história de vida dessas profissionais (TARDIF, 2002). Nesse sentido, reconhecer a especificidade do ser professora na Educação Infantil é superar a prerrogativa simplista de práticas que neguem sua complexidade, especificidade

e singularidade. Assim, se faz necessário possibilitar que essas profissionais tenham seus saberes reconhecidos. Valorizar esses conhecimentos é enxergar a creche como um campo de estudos e aprendizagens, e suas profissionais como produtoras de saberes. É reconhecer que novos saberes e conhecimentos são produzidos nesse contexto; é aproximar teoria e prática, de forma que a teoria possa ser produzida na prática, por professoras de creche, professoras que atuam com crianças pequenas, professoras que produzem saberes.

Atualmente, acredita-se viver um momento significativo relacionado à construção de saberes e identidade profissional da Educação Infantil, o que reforça a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis. E foi com essa perspectiva que o Projeto *VEREDAS* se iniciou como uma atividade de extensão e se fortaleceu como um campo promissor e transformador de pesquisa no sentido da compreensão e valorização de investigações sobre a formação contínua e em contexto, no âmbito da colaboração entre as professoras em exercício e também nas relações que são estabelecidas entre a universidade e essas profissionais. Na presente pesquisa, o foco do trabalho sustenta-se na concepção basilar de que os conhecimentos experienciais das professoras ocupam o lugar central no processo formativo desenvolvido no *VEREDAS*, e têm potencial como saberes da práxis pedagógica, uma vez que são gerados em um contexto participativo e reflexivo.

A pesquisa se justifica, portanto, no sentido de compreender que a formação continuada tem grande importância no processo de construção da identidade profissional. É resultante de um processo contínuo, que se dá ao longo da carreira e da trajetória de vida dos sujeitos, gerando mudanças de postura e mentalidade que, além de depender dos professores e da sua formação, também estão implicadas na perspectiva de transformação das práticas pedagógicas na sala de aula e de “[...] um investimento educativo dos projectos de escola” (NÓVOA, 1992, p. 29).

O intuito, neste texto, é apontar os limites e o alcance dos processos formativos vivenciados ao se compartilhar experiências, saberes e práticas entre profissionais da Educação Infantil. Para tanto, buscou-se criar espaços de construção e ressignificação da docência em um contexto de ausência de iniciativas institucionais de formação continuada destinada às professoras que atuam com bebês e crianças pequenas. O ponto de partida foi o pressuposto de que a identidade docente é um saber plural, que é proveniente de diferentes fontes de saberes (profissional, pessoal, educacional, etc.), os quais englobam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, voltadas para um saber ser e um saber fazer. São saberes da ação, porém não se referem apenas ao trabalho, mas envolvem teorias, e assim são incorporados no processo docente, construídos e utilizados significativamente nas situações de trabalho (TARDIF, 2002).

Caminho metodológico

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (1994) e Bogdan e Biklen (2010), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como um estudo detalhado de determinado fenômeno social que busca informações para explicar em profundidade as características significativas desse fenômeno.

A investigação foi realizada em um Projeto de Extensão Universitária de formação permanente e em contexto para as profissionais de Educação Infantil. Os encontros do Projeto foram realizados quinzenalmente, após o horário de trabalho das professoras, no espaço físico de um Centro Municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo. As atividades do Projeto foram divididas em momentos de leitura de textos, discussões, reflexões, atividades em grupos, apresentação de casos de ensino, realização de oficinas, vivências de sensibilização, dinâmicas, filmes, documentários, etc. O Projeto contou ainda com a realização de atividades não presenciais, como a produção de diários e memoriais.

Considerando as particularidades desse Projeto (formação permanente e em contexto) e acreditando na parceria entre universidade e rede de ensino, essa pesquisa teve como objetivo analisar os reflexos do Projeto de Extensão *VEREDAS* para o processo de construção e ressignificação da identidade docente ao longo da carreira, bem como suas contribuições para a formação das profissionais que atuam na Educação Infantil.

A partir dos objetivos propostos, seis profissionais foram sujeitos da pesquisa, as quais participaram da Atividade de Extensão nos anos de 2013-2014. Como o grupo de participantes desse Projeto se amplia e altera anualmente, foi utilizado como critério da pesquisa professoras com dois anos de participação ininterrupta no Projeto. Oito professoras atendiam esse critério, e seis aceitaram participar da pesquisa; as outras duas docentes não participaram devido ao fato de a pesquisa requerer tempo extra para realização de atividades mencionadas anteriormente.

Para o levantamento dos dados utilizamos questionários por considerá-los importantes na coleta de informações abrangentes de uma determinada temática (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Richardson (2007) aponta que o questionário é um instrumento que permite observar as características de um determinado indivíduo ou grupo. Os questionários são vantajosos também por evitar possíveis vieses do pesquisador, além de considerar o seu caráter anônimo (SELTIZ et al., 1965) para obter as respostas e seus pontos de vista.

Nessa direção, os questionários foram elaborados partindo dos objetivos da pesquisa e da revisão da literatura sobre o tema, apresentando questões fechadas e

abertas. Esse instrumento teve quatro aspectos centrais: Vida pessoal (idade, estado civil, filhos); Formação Inicial e Continuada; Atuação Profissional; Participação no Projeto de Extensão Universitária.

As participantes da pesquisa tinham na época entre 32 e 55 anos. A maioria das professoras é casada (cinco) e tem filhos (cinco). Nesse grupo não há nenhuma professora com menos de seis anos de experiência, e todas se encontravam, de acordo com autores como Huberman (1992) e Goodson (1992), em uma fase da *Diversificação e Experimentação* da carreira (seis a 25 anos de profissão), ou seja, uma fase de maior motivação e engajamento nas equipes pedagógicas, buscando a diversificação dos seus métodos e práticas e as formas mais adequadas às condições de trabalho.

Todas as participantes da pesquisa possuem formação em nível superior, sendo cinco delas com formação em Pedagogia; e uma em Educação Física. Nesse grupo, três professoras têm pós-graduação *lato sensu*, sendo que uma delas tem especialização em Educação Infantil.

É importante ressaltar que apenas uma das professoras é graduada em uma instituição pública de ensino (Universidade de São Paulo), ao passo que as demais, além de terem realizado o curso de formação inicial em instituição privada, também realizaram a pós-graduação *lato sensu*.

Outro dado relevante refere-se aos cursos de formação continuada. Os dados sugerem que os processos formativos de desenvolvimento profissional são oferecidos, geralmente, pela Secretaria Municipal da Educação, em curtos períodos – cerca de 30h – e desconectados da realidade das escolas.

Para uma melhor compreensão dos dados foi realizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) à luz do referencial teórico escolhido e, considerando-se a proposta desse texto, é apresentada uma parte dos resultados do estudo, organizados em duas categorias: *O olhar das professoras sobre a profissão* (categoria 1); e *Percepções das professoras de Educação Infantil sobre os processos formativos* (categoria 2).

Alguns resultados e discussões

O olhar das professoras sobre a profissão

Nessa categoria temática, partiu-se do pressuposto apontado por Pimenta (2002) de que a visão dos profissionais da educação em relação à profissão é algo que influencia fortemente sua identidade, atuação e desenvolvimento profissional. Essa autora elucida que a identidade se constrói por meio do significado que cada professor confere à atividade docente a partir de suas histórias de vida, angústias, escolhas, valores, entre outros tantos fatores.

Considerando essas escolhas e as identidades dessas profissionais, nos questionários as professoras participantes da pesquisa apontaram motivos de diferentes ordens que as levaram à carreira docente. Para a Professora Amanda, a profissão docente não foi a primeira opção de trabalho. Amanda conta que nunca pensou em ser professora, por não gostar de estudar, mas que em um processo de mudança de vida e pelos aspectos positivos da profissão, como a fácil empregabilidade, carga horária de trabalho, etc., optou pela docência.

Nunca pensei em ser professora, nunca gostei de estudar, então quando me senti cansada de trabalhar como atendente no shopping, resolvi mudar um pouco de vida. Na época meu namorado já estava na universidade e me apoiava muito a fazer algum curso, seja qual fosse. Pensei em muitas possibilidades, como biologia e artes, que gosto muito, mas vendo as possibilidades, as notas de corte e a relação candidato-vaga, resolvi prestar pedagogia mesmo. Também uma coisa que me chamou a atenção foi o número de vagas que se têm para trabalhar em qualquer lugar do Brasil nessa área, e pelo fato de se trabalhar meio período e só de segunda a sábado e ter duas férias no ano. Imagina!!! Para mim que trabalhei em shopping isso é um sonho!!! Mas foi só em contato com o curso que comecei a me ver como professora. Tenho muitos tios professores que tentaram me convencer a estudar outra coisa, menos licenciaturas. (Professora Amanda).

Diferente da Professora Amanda, as Professoras Vanessa e Ellen afirmaram que a docência sempre foi uma opção, mesmo diante de algumas incertezas, e que essa escolha recebeu influências de outras pessoas.

Desde o ensino fundamental, no 1º. ano, tive uma professora (Dona Maraísa) que foi fonte de inspiração. Uma mulher elegante e muito vaidosa e que sabia ensinar muito bem, então pensava comigo mesma: quando eu crescer, quero ser igual a ela. (Professora Vanessa).

Terminando o Magistério fiz uma prova seletiva para lecionar na Prefeitura, e quando me chamaram para assumir uma sala de aula aceitei. Larguei o outro emprego, mesmo não sabendo se era isso que eu queria e assumi essa profissão até hoje. Para os meus pais, na época, ser professor era uma profissão importante, assim me convenceram a assumir essa profissão. (Professora Ellen).

Essas respostas demonstraram que decidir ser professora foi resultado de influências positivas, seja no caso de professores que marcaram a trajetória escolar, conforme relatado pela Professora Vanessa, ou no caso dos pais, conforme citado pela Professora Ellen. Na sua escrita, pode-se observar que a função do professor, na época em que a Professora Ellen a assumiu, tinha certo prestígio social, pois ela apontou que a satisfação de seus pais se deu por considerarem a profissão do professor importante.

Outro aspecto a ser destacado é que, além da opção pela docência, essas professoras também escolheram trabalhar na Educação Infantil. Tendo como respaldo Pimenta (1997), entendemos que a identidade das professoras que atuam nessa etapa educativa é influenciada pelas determinantes históricas desse processo social, que perpassa desde questões do que fazer, relacionadas ao cuidar, educar e a visão assistencialista, até questões relacionadas com a formação, a valorização e o contexto histórico, social e político.

Nesse sentido, sobre a atuação com bebês e crianças pequenas, uma das participantes da pesquisa revelou que gostar de crianças pequenas foi o grande impulsionador para essa escolha:

Escolhi trabalhar com crianças de 0 a 3 anos pois sempre gostei de crianças menores e trabalhando com elas me realizei na profissão. (Professora Karen).

A Professora Amanda relatou que optou por trabalhar na Educação Infantil porque teve sua primeira experiência profissional nessa etapa educativa e isso a incentivou para que continuasse a trabalhar com bebês e crianças pequenas. Professora Amanda acrescentou ainda gostar das relações de cuidado e educação que são desenvolvidas na Educação Infantil e afirmou a importância do cuidar/educar de forma indissociável.

Eu prefiro trabalhar com berçário e fase 2, pois tive minha primeira experiência nessa fase em um lugar muito especial, que é a Carocha (creche Carochinha), então lá pude me encantar e me envolver com muitas possibilidades de trocas de experiências e relações socioeducativas com crianças dessa faixa etária, envolvendo o cuidar e educar de fato como binômio. (Professora Amanda).

Sobre as experiências profissionais, algumas respostas apontaram que parte das docentes já atuaram em outros níveis de ensino, mas destacaram preferir trabalhar na Educação Infantil.

Trabalhei na maior parte da minha profissão com alunos maiores e na educação física, área com qual atuo. Trabalho com diversas idades, mas na Educação Infantil é muito prazeroso. (Professora Ingrid).

O envolvimento com o trabalho nesse nível de ensino é um aspecto marcante nesse grupo de professoras, pois quando questionadas se abandonariam a profissão docente para desempenhar outra atividade, apenas uma professora afirmou pensar sobre o assunto:

Às vezes penso sobre esse assunto, principalmente quando nos deparamos com certas mudanças de ordem política educacional, que vai contra o que acreditamos *como professor*. (Professora Ingrid).

A resposta dessa professora explicita o quanto a política educacional interfere na docência e na construção da visão dessas profissionais em relação à profissão e em suas identidades.

Quando perguntadas sobre quais os principais desconfortos em relação ao trabalho com bebês e crianças pequenas, as professoras relataram que a relação com os pais/familiares das crianças é complicada em razão da falta de entendimento deles quanto ao papel da professora na Educação Infantil.

Os pais acham que nós somos babás e não professoras; acham que nós temos a obrigação de ficar com o seu filho até quando está doente na escola. Delegam funções que vão além das nossas responsabilidades e nos criticam quando não cumprimos o esperado por eles. (Professora Bruna).

Esse depoimento explicitou a questão da desvalorização, pelos pais das crianças, das profissionais que atuam na Educação Infantil (ROSEMBERG, 2012), apontada como um dos principais problemas levantados na pesquisa, bem como a falta de diálogo entre a família e a escola. A Professora Vanessa destacou os desconfortos relacionados às questões família/ escola:

Temos que saber conversar com os pais quando algum fato ocorre com as crianças, por exemplo, as mordidas, queda acidental, comportamento inadequado do filho, estado febril, esclarecimento das regras da escola, etc. A família delega uma responsabilidade e uma sobrecarga que nos faz “sentir culpa” de algo que não temos como resolver.

Nesse sentido, precisamos ficar alertas no que dizemos, expressamos e sentimos em relação ao que vivenciamos com as crianças cotidianamente e o que os pais esperam ouvir de seus filhos. (Professora Vanessa).

Pelo exposto na categoria temática *O olhar das professoras sobre a profissão*, percebe-se que, mesmo com os desconfortos em relação à docência, a atuação com os bebês e crianças pequenas é vista por elas como prazerosa e gratificante. Assim, mesmo aquelas que no começo eram indecisas em relação a ser professora, acabaram por se envolver com a profissão.

Percepções das professoras de Educação Infantil sobre os processos formativos

O trabalho das professoras de Educação Infantil é um fazer específico, que deve estar pautado na tríade cuidar-educar-brincar (ASSIS, 2007). Considerando essa especificidade, Kramer (1994) aponta que é fundamental que essas profissionais tenham uma formação específica para definir um novo fazer profissional de forma a promover o desenvolvimento integral da criança.

Complementando tais afirmações, Rosemberg (2012) acrescenta que qualquer profissional da Educação Infantil – sobretudo o que está diretamente com crianças – necessita de *um novo tipo de formação*, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, cujas práticas não hierarquizem as funções nem as atividades de cuidado e educação.

Os dados levantados por meio dos questionários evidenciaram que a formação inicial dessas professoras pouco contribuiu para sua atuação na Educação Infantil. As Professoras Amanda e Ellen afirmaram essa questão ao apontarem que na formação inicial não tiveram respaldo suficiente para trabalhar com bebês e crianças pequenas:

Acredito que na formação inicial o tempo não é suficiente para abarcar todas as demandas e temas a serem abordados e conhecidos, porém acredito que isso ocorre em qualquer área ou curso, mas acredito que poderia sim se ter um maior enfoque para a primeira infância, pois a maior parte das disciplinas do meu curso teve um enfoque para metodologias para as séries iniciais do ensino fundamental e somente dois semestres para Educação Infantil, abarcando todas as fases e não somente os bebês. (Professora Amanda).

Para atuar com crianças nessa faixa etária não tive um bom respaldo do meu curso de formação, apesar do Magistério ter sido muito bom, pois me deu mais base do que o curso de Licenciatura, ainda senti muita dificuldade no início da carreira. Vejo que isso ainda se repete pois muitas professoras que estão se formando agora, ficam perdidas na sala de aula, sem domínio e sem saber o que ensinar. (Professora Ellen).

Esses relatos destacaram as falhas na formação inicial no que se refere à Educação Infantil. De acordo com Kishimoto (2005, p. 183, grifo nosso):

A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche [nos cursos de Pedagogia analisados] evidencia a falta de especificidade da Educação Infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação.

Quando questionadas sobre como aprenderam sobre a docência da Educação Infantil, suas respostas evidenciaram que ser professora nessa etapa educativa é algo que se aprende muito no cotidiano de trabalho.

A base teórica sem dúvida é fundamental, por isso é imprescindível que o professor tenha curso superior na área da educação, mas a prática adquire-se no dia a dia, convivendo com as companheiras de sala, tentando, errando e acertando, tendo a humildade de voltar atrás [...]. (Professora Vanessa).

Atuando, vivenciando a cada dia, pesquisando, participando de cursos, e principalmente colocando em prática aquilo que aprendemos e vivenciamos com crianças. (Professora Ingrid).

Essas aprendizagens, conforme mostraram os excertos acima, são decorrentes da convivência e da troca de experiência com os outros profissionais e das interações com as crianças. As participantes da pesquisa apontaram a importância da teoria e da formação inicial, considerando que a prática deve ser mediada por esses conhecimentos.

Segundo Rosemberg (2012), há uma especificidade clara no trabalho da professora da Educação Infantil. É preciso que ela tenha um conhecimento aprofundado sobre as linguagens da criança, desenvolvimento e estímulo para a autonomia, para mediar a construção de conhecimentos pedagógicos e artísticos e estabelecer os vínculos necessários para a aprendizagem.

Desse modo, os cursos de formação inicial são fundamentais nesse processo e, quando essa lacuna é sentida pelas docentes, a formação continuada torna-se primordial para as suas aprendizagens e a superação da dicotomia entre teoria e prática.

A Professora Vanessa citou os cursos de formação continuada como um dos mecanismos para as aprendizagens da docência. Quando questionada sobre a formação continuada, sua resposta apontou que essas atividades auxiliam muita na atuação com crianças pequenas, principalmente aquelas voltadas para o tema em questão.

Os cursos contribuem muito para melhorar as atividades lúdicas, expressão corporal, canto de músicas infantis, brincadeiras, contação de histórias, massagem e relaxamento, violência, primeiros socorros, etc. (Professora Vanessa).

As participantes da pesquisa relataram que sua atuação requer constante formação e aprimoramento do conhecimento, bem como a reflexão sobre a prática profissional. Suas respostas evidenciaram que a formação continuada oferece subsídios importantes para a docência, suprimindo, muitas vezes, as lacunas da formação inicial, além de constituírem-se em mecanismos de reconhecimento e valorização profissional, e favorecer processos de construção e ressignificação da identidade docente.

Nesse sentido, sobre a formação continuada que vivenciam no Projeto *VEREDAS*, as profissionais participantes da pesquisa revelaram uma maior percepção sobre a construção e a ressignificação da identidade profissional, entendendo que esse é um processo complexo que ocorre ao longo da vida, no qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, sendo um processo que necessita de tempo para refazer identidades, para que o indivíduo se acomode em relação às inovações e assimile as mudanças (TARDIF, 2002).

Essas professoras apontaram que a busca pela participação no Projeto *VEREDAS* surgiu da necessidade emergencial de uma formação continuada, no contexto da escola, voltada para a Educação Infantil, visando um constante processo formativo, em substituição aos cursos curtos, aligeirados, com temas desconexos das necessidades sentidas na prática.

As participantes da pesquisa afirmaram que escolheram participar desse Projeto pela necessidade de aprimorar os conhecimentos docentes em relação ao trabalho com bebês e crianças pequenas, e refletir sobre suas ações cotidianas. O aspecto da reflexão surge também quando questionadas sobre os impactos do Projeto *VEREDAS* para a sua atuação e as principais aprendizagens decorrentes dessa atividade.

Estou refletindo mais sobre as minhas práticas e mais atenta a algumas situações que antes passavam despercebidas. (Professora Ellen).

O Projeto ampliou os meus conhecimentos; com as atividades passei a ter um olhar mais cuidadoso para cada acontecimento em sala de aula, que às vezes passava despercebido. Passei a buscar a melhor maneira de agir na minha prática como docente, e passei a me valorizar mais como profissional. (Professora Ingrid).

As respostas dessas professoras revelaram que a participação no Projeto *VEREDAS* possibilitou a valorização profissional, bem como aguçou a necessidade de maior atenção às práticas pedagógicas.

Temos que nos valorizar acima de tudo, temos que ser uma categoria unida para reivindicar melhorias e devemos procurar sempre nos atualizarmos nessa profissão. É importante sempre planejar e registrar tudo o que se desenvolve, pois isso dá visibilidade ao trabalho, reconhecimento profissional e também nos serve de autoavaliação da prática. (Professora Amanda).

Através do Projeto podemos discutir, criticar, estudar e valorizar cada vez mais nosso lado profissional, que por muitas vezes é esquecido. (Professora Karen).

Essas profissionais destacam a importância da formação permanente para a valorização profissional do professor, considerando a dificuldade da professora de Educação Infantil se afirmar de fato como professora, profissional (ASSIS, 2007; LOURO, 2006; MARTINS, 2017). Assim, nos respaldando em Freire (1998), entendemos que ser professora envolve compromisso ético e político. Para a afirmação como professora é necessário assumir a responsabilidade profissional, que envolve militância, e especificidade em seu cumprimento.

Desse modo, considerando que o desenvolvimento profissional se concretiza como espaço privilegiado para essa militância, a responsabilidade do professor faz parte de sua exigência política por formação permanente (FREIRE, 1998).

Com amparo em Vilela (2010), reafirmamos o elo entre a construção da identidade docente e a formação contínua. A autora destaca que a formação continuada é importante para o processo de construção de identidade do professor de Educação Infantil, principalmente no que se refere à afirmação profissional. A

autora aponta ainda que a formação continuada propicia que o professor se veja reconhecido “[...] no cenário educacional, no cotidiano escolar no que diz respeito à qualidade da prática pedagógica junto às crianças e na luta pelo reconhecimento da valorização profissional [...]” (VILELA, 2010, p. 4). É importante considerar que essa formação dos professores de Educação Infantil requer ainda “[...] um contínuo desenvolvimento profissional e a compreensão de que a docência é a base da identidade profissional do educador” (ARAUJO, 2005, p. 64).

Sobre os reflexos do Projeto *VEREDAS*, as professoras relataram ainda que a participação possibilitou a mudança de atitudes e posturas no interior da escola, com os demais profissionais, e também mudanças no âmbito pedagógico, como na preparação das atividades, reflexão sobre a prática e atuação com as crianças.

Com o Projeto, passei a me posicionar de forma diferente dentro da escola. É preciso que os professores se organizem enquanto um grupo de trabalho, que troquem atividades e que aprendam juntos. Outra coisa que considero interessante é que com o Projeto passei a refletir mais sobre a minha prática e analisar aquilo que deu certo e aquilo que não deu. Isso resultou na mudança de muitas coisas, atividades e principalmente nas relações com as crianças. (Professora Amanda).

Nesse sentido, em consonância com o apresentado na categoria temática *Percepções de professoras da Educação Infantil sobre os processos formativos*, as participantes da pesquisa evidenciaram as lacunas da formação inicial no que diz respeito ao seu trabalho e reafirmam a importância da formação continuada.

Isso é particularmente importante ao se considerar que a formação inicial não viabiliza o tratamento de concepções sobre criança e Educação Infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, de creches, ou as maiores, dos centros infantis (KISHIMOTO, 2005).

Por isso, acredita-se que a formação continuada, permanente e em contexto, tem forte potencial para abordar as “concepções e práticas integradas”, porque estas “[...] possibilitam a compreensão da criança como ser ativo, portador de identidade e de cultura, que se distinguem da abordagem de áreas disciplinares [...]” (KISHIMOTO, 2005, p. 183) que escapam dos modelos de curso que reproduzem práticas do Ensino Fundamental.

Outro ponto importante a ser levantado é com relação aos processos de reflexão e da teorização da prática. As professoras afirmaram a necessidade de refletir e teorizar a prática, afastando a atuação dessas profissionais dos fazeres maternos, por meio de uma maior afirmação, reconhecimento e valorização

profissional, tendo como base um conhecimento específico, que propicie maior visibilidade a essas professoras como profissionais, que criam e recriam, que pensam e refletem sobre sua prática, que produzem saberes específicos em seu cotidiano com crianças pequenas.

Algumas considerações

Com a presente pesquisa pudemos analisar os reflexos do Projeto *VEREDAS* para o processo de construção e resignificação da identidade docente ao longo da carreira, bem como suas contribuições para a formação das profissionais que atuam na Educação Infantil.

Os resultados da pesquisa reforçam a relevância e a importância dessa Atividade de Extensão, que se estrutura como uma proposta colaborativa ao promover ações formativas que emergem de um grupo de profissionais da Educação Infantil marcado por suas particularidades, intencionalidades e anseios provenientes de um determinado contexto (MARIN et al., 2009).

Tal configuração da atividade formativa, desenvolvida no Projeto de Extensão, se diferencia, substancialmente, das formações continuadas para professores comumente oferecidas pelos sistemas/redes de ensino, e explicita a crença de que há, tanto a pertinência do Projeto *VEREDAS* (projeto de 180h/ encontros quinzenais/processual e em funcionamento há quatro anos) quanto da pesquisa aqui apresentada, enfocando o potencial e os reflexos dessas ações no contexto da escola.

Considerando essa proposta colaborativa, no decorrer da pesquisa foi possível visibilizar os processos formativos resultantes da parceria entre universidade e rede pública de ensino. A análise dos reflexos do Projeto de Extensão para o processo de construção e resignificação da identidade docente ao longo da carreira, revelou um quadro representativo de percepções, vozes e saberes provenientes do contexto de trabalho, traduzido na identidade das profissionais que atuam nessa etapa educativa, como um processo de construção histórica que perpassa desde questões do fazer (cuidar e educar) até questões relacionadas à formação e valorização.

As profissionais investigadas trazem na identidade (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002) as marcas do envolvimento e compromisso com a docência, bem como, o entusiasmo pedagógico e o engajamento na carreira, resultantes da experiência e dos saberes adquiridos ao longo da trajetória (GOODSON, 1992; HUBERMAN, 1992). Também apontam as dificuldades e lacunas da formação inicial e a necessidade de busca constante por aprendizagens, valorização e reconhecimento profissional (ROSEMBERG, 2012).

Os resultados revelaram que o Projeto VEREDAS refletiu nas práticas pedagógicas, na atuação e também na postura profissional dessas professoras, possibilitando a ampliação do conhecimento sobre o trabalho com crianças pequenas, bem como a percepção a respeito da importância do cuidar associado ao brincar e ao educar. É nesse sentido que se considera as professoras que atuam com crianças pequenas como produtoras de saberes, que refletem sobre a prática e a carreira, possibilitando um novo olhar com relação a essas profissionais.

A pesquisa possibilitou entender a formação continuada como um processo que “[...] deve representar um esforço de transformação da perspectiva de pensamento e ação dos professores” (PINAZZA, 2014, p. 55); cumpre seu papel à medida que o professor toma consciência de que a prática lhe coloca desafios e exige que continue aprendendo, estudando e refletindo a partir do cotidiano do seu trabalho, e aceita que deve estar em contínua construção. Nesse sentido, acreditamos e defendemos a importância de ações voltadas para a formação continuada colaborativa devido ao seu potencial no desenvolvimento profissional docente, promovendo a reflexão e a transformação das posturas e práticas de todos os atores envolvidos no processo.

Referências

- ARAÚJO, R. M. Bonifácio de. A formação de professores para a Educação Infantil: novos olhares. **Revista de Educação Cogeme**, São Paulo, ano 12, n. 27, p. 55-65, dez. 2005.
- ASSIS, M. S. S. Professor de Educação Infantil: uma profissão em construção. In: PEREZ, M. C. A. **Educação: políticas e práticas**. São Carlos: Suprema, 2007. p. 62-73.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BARRETO, E.; CAMPOS, T. M.; LEITE, S. **A formação dos educadores em serviço: a parceria universidade e SEE**. Encontro Anual de educadores paulistas, Serra Negra, 1996. (Vídeo).
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 61-78.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 2010. 336 p.

BONDIOLI, A.; MANTOVANNI, S. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB Nº 17/2012. Aprovado em 6/6/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14597-pceb017-12-2&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica. Resolução Nº 5 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, de 17 dez. 2009. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 9 jan. 2001, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 dez. 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. (48p.).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'água, 1998.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-75, dez. 1999.

_____. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Proposições**, Campinas, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 16-31.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org.). BUSSANEZI, C. (Coordenadora de textos). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. (Org.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. 267p.

MARTINS, A. O. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil?** Um estudo em contexto de uma formação *in lócus*. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2017.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

ONOFRE, M. R. VEREDAS: descortinando os caminhos, políticas e práticas das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos em uma instituição de Educação Infantil de São Carlos/ SP. **Projeto de Atividade de Extensão**. Universidade Federal de São Carlos, Departamento de teorias e práticas pedagógicas. 2012, 9p.

OSTETTO, L. Ser professor de Educação Infantil entre busca além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINTO, S. Z. (Org.). **Formação de Educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

PINAZZA, M. A. Formação de profissionais de Educação Infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação. 2014. 408 p. **Tese** (Livre docência)– Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. P. 11-46.

SELTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez/ 2000.

VILELA, M, C. S. A necessidade de formação específica dos profissionais que atuam na Educação Infantil. **Revista científica eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**. Avaré/SP, Ano III, n. 5, out. 2010.

Recebido em: 16/06/2016.

Aceite em: 26/06/2017.