

**A CRECHE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DE  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

***THE CRECHE AS A PLACE FOR THE TEACHING OF  
TEACHERS IN CHILDREN EDUCATION***

***LA GUARDERÍA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE DE  
PROFESORAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL***

Márcia Regina Onofre<sup>I</sup>

Cleonice Maria Tomazzetti<sup>II</sup>

Andressa de Oliveira Martins<sup>III</sup>

<sup>I</sup>Universidade Federal de São Carlos - São Paulo - Brasil. E-mail: mareonf@yahoo.com.br

<sup>II</sup>Universidade Federal de Santa Maria - Rio Grande do Sul - Brasil. E-mail: netcleo@gmail.com

<sup>III</sup>Universidade Federal de São Carlos - São Paulo - Brasil. E-mail: martinsandressa27@yahoo.com.br



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

**Resumo**

O objetivo dessa pesquisa foi o de analisar os reflexos de um Projeto de Extensão da UFSCar voltado para processos formativos e de construção e ressignificação da identidade das docentes da educação infantil de uma CEMEI da SME de São Carlos, visando contribuir para o entendimento da escola como lócus de formação continuada, de compartilhamento de experiências, saberes e práticas. A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada por meio de questionários com 6 (seis) professoras que participaram 1 (um) ano ou mais tempo do

Projeto de Extensão entre os anos de 2013 e 2014. Os dados foram organizados visando à análise das respostas, por meio de 4 (quatro) categorias: perfil das professoras participantes da pesquisa; visão das professoras sobre a profissão; o trabalho na educação infantil e a formação docente; reflexos do Projeto no processo de construção e ressignificação da identidade docente. Os resultados apresentados trazem indicações de que a formação continuada é um espaço de aprendizagem essencial para a construção e ressignificação da identidade docente, bem como um espaço que possibilita uma maior visibilidade do professor enquanto profissional, caminhando no sentido de suprir a ausência de valorização e reconhecimento social destinado aos professores, principalmente aqueles que atuam na educação infantil.

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

### ***Abstract***

*The objective of this research was to analyze the reflections from participants of an extension project of UFSCar related to the signification and re-signification of teacher identity process. This study was developed in the perspective of contribution from the school as a locus of continuing training, experience sharing, knowledge and practices. Qualitative approach was used in the study. Data were collected during Extension Project in 2013 and 2014, and they were organized from four categories: profile of the teachers participating in the research; vision of the teachers about the profession; work in early childhood education and teacher training; reflections during the process of ressignification of the teacher/teaching identity. Results indicated that continuing education is an essential learning space for the construction of teacher identity ressignification, as well as allows a greater visibility of the teacher as a professional, and social recognition for teachers, especially those working in early childhood education.*

**Key-words:** *Early Childhood Education; Teacher Training; Teacher Identity.*

### ***Resumen***

*El propósito de este estudio fue analizar los impactos de un proyecto de extensión de la UFSCar, dirigido al proceso de construcción y redefinición de la identidad de los maestros de educación infantil en un CEMEI de la SME de São Carlos, con el objetivo de contribuir a la comprensión de la escuela como un lugar geométrico de la capacitación continua y del intercambio de experiencias, conocimientos y prácticas. La investigación cualitativa se llevó*

*a cabo a través de cuestionarios con seis (6) profesores que participaron en un (1) año o más tiempo del Proyecto de Extensión entre 2013 y 2014. Los datos se organizaron con vistas al análisis de las respuestas a través de cuatro (4) categorías: Perfil de participantes en la investigación profesores; Visión de los maestros acerca de la profesión; El trabajo en la educación de la primera infancia y la formación del profesorado; Proyecto Reflex en la construcción y redefinición de la identidad del proceso de enseñanza. Los resultados presentados aportan indicios de que la educación continua es un espacio de aprendizaje esencial para la construcción y redefinición de la identidad docente, así como un espacio que permite una mayor visibilidad del profesor como profesional, caminando en dirección a suministrar la falta de aprecio y reconocimiento social para los maestros, especialmente los que trabajan en la educación infantil.*

**Palabras clave:** *Educación para la primera infancia; La formación del profesorado; La identidad del profesor.*

## **1 INICIANDO A CAMINHADA...**

O eixo central das discussões, deste estudo, resultantes de uma pesquisa financiada pela FAPESP, e das discussões promovidas por um grupo de professoras da educação infantil participantes de um Projeto de Extensão da UFSCar, São Carlos, SP, norteia-se pela busca compartilhada de entendimento dos aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e educacionais que refletem na construção e ressignificação da identidade profissional dos docentes em formação e em exercício partindo dos pressupostos elucidados por Nóvoa (1992) e Tardif (2002), de que a construção da identidade profissional se dá não só no momento de formação inicial, mas ao longo da carreira e trajetória de vida do sujeito.

Partindo dessa premissa, o Projeto de Extensão consolidou-se na proposição de uma parceria entre universidade e escola 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 para um quadro de sobrecarga, exaustão e desvalorização docente (MARIN et al., 2009).

Nesse sentido, considera-se que a docência vai além da tarefa de aplicação de uma atividade ou do cuidar de crianças pequenas. O trabalho docente implica a capacidade de refletir, analisar, planejar e ao mesmo tempo compreender os fatores de ordem mais abrangente relacionados a esse contexto. Ou seja, desenvolver processos formativos no

contexto escolar significa tomar o contexto pedagógico da escola como contexto da práxis pedagógica, considerando-a como espaço potencial para rever os estatutos dos saberes da profissão (PINAZZA, 2014).

As discussões desse artigo são propostas a partir do recorte das ações formativas desenvolvidas no Projeto relacionadas ao período entre os anos de 2013 e 2014. Desde seu início, em 2012, o Projeto 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 de professoras da Educação Infantil, a busca da 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.

Desde seu início, o lócus do Projeto é um Centro Municipal de educação infantil (CEMEI), localizado em bairro residencial de um município de 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 uma proposta de formação continuada que partisse das necessidades formativas das profissionais da escola, um ‘caminho alternativo’ diferenciado dos cursos oferecidos até então pela Secretaria Municipal de Educação; 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 ações do Projeto são 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 são realizadas atividades não presenciais, como a produção de diários, registros de aula, de memórias e vivências do cotidiano de trabalho.

As discussões levantadas pelo grupo, até o presente momento, caminham no sentido da convicção de que no campo da educação, o contexto da prática tem potencial para a produção de conhecimento acadêmico e profissional. Nesses termos, embora seja importante reunir as professoras e oportunizar o debate e a reflexão sobre os temas do cotidiano pedagógico em que estão imersas, partilha-se do entendimento de que apenas oportunizar momentos para ‘troca de experiências’ e ‘dar voz’ às docentes não é suficiente para o estudo das questões da educação em geral, e da Educação Infantil em particular. Isso não dá conta e não prepara necessariamente para a ação consciente e qualificada. Neste sentido, indica-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 circulam nas ações desenvolvidas por este grupo de participantes, a partir do entendimento de que as práticas cotidianas tendem a transformar os saberes profissionais em modelos a serem reproduzidos pelas colegas, principalmente pelas mais novas na profissão.

A proposta do Projeto se inspira no trabalho desenvolvido por Pinazza (2014), o qual considera que o trabalho docente carece de situações para desenvolver o discernimento capaz de um fazer esclarecido e comprometido. Para a autora, essa 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. Pensar em como os professores produzem conhecimento na educação infantil e em como sua prática de ensino 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.

O campo de formação específica do profissional da educação infantil é relativamente recente, bem como, o reconhecimento social e pedagógico, e a visibilidade política da educação infantil enquanto 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).

Os estudos na área da Educação Infantil também são recentes do ponto de vista da produção de conhecimento e de pesquisas, nas quais Kramer (1982; 1986; 2011) é uma das pioneiras na pesquisa da trajetória da educação da criança pequena, trazendo à tona a “Teoria da Privação Cultural” e a estratégia da educação compensatória como uma abordagem educacional para os primórdios da educação pré-escolar brasileira, as quais orientaram diversas políticas públicas que constituíram a educação infantil no Brasil. Já os estudos de Kuhlmann Jr. (2010; 2000; 1998; 1991), cumprem importante função na pesquisa educacional ao descortinar o cenário nacional da educação infantil desde os seus primórdios, afirmando a importância da história para a formação do profissional de educação. No final do século XIX e início do século XX, atendendo a esta nova necessidade social, foram criadas leis e novas instituições sociais de saúde pública, direito da família, das relações trabalhistas e educação; mudanças expressivas da concepção assistencialista que se constituiu à época. Segundo Rosemberg (2003), as instituições coexistiam simultaneamente e cumpriam, assim, a função de diferenciação sócio educacional por meio das diferenças de atendimento e de instituições.

A autora afirma que tanto os países desenvolvidos como os subdesenvolvidos, até o final dos anos de 1960, compartilhavam da mesma base para os modelos de instituições de atendimento à infância apresentados, simplificados, como creches e similares, cujo foco eram, exclusiva ou principalmente, as crianças pobres e os jardins de infância, não especialmente destinados às crianças pobres (ROSEMBERG, 2003).

A expansão dessas instituições ocorreu a partir de 1970, entretanto, junto com a extensão do atendimento que até então era ínfimo, se consolidou a diferença dentro da oferta de educação infantil, resultando também em programas diferenciados segundo padrões de qualidade e concepções. Para Kramer (2011), a expansão foi a porta de entrada da abordagem da “educação compensatória”, que teve repercussões sentidas até hoje de que o atendimento coletivo e extradomiciliar a crianças entre zero e três (0 a 03) anos de idade era destinado originalmente aos pobres, e com função de guarda e assistência sem vinculação à educação.

Com a aceitação da ideia de que a educação na creche é direito da criança além de o ser para a mulher (BONDIOLI; MANTOVANI, 1989), houve o aumento significativo do número de crianças pequenas compartilhando experiências educacionais fora do espaço doméstico e a necessidade de se pensar sobre quem seria o adulto responsável por essa nova demanda para os sistemas e as práticas educacionais. Segundo Rosemberg (2012), a novidade residiu na 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 desprendeu – parcial, gradativa e ambigualmente – do espaço doméstico” (p. 13).

Nos últimos anos houve uma evolução no campo legal (Leis N° 9394/96, e N° 10.172/2001), em relação à formação da profissional que atua na educação infantil, no entanto, o caráter assistencial desse nível de ensino ainda prevalece sobre o caráter educacional. E é neste cenário que se apresentou a demanda pelos estudos das identidades das professoras da educação infantil, pois essa área de trabalho ampliou-se para novos especialistas e serviços para bebês e crianças pequenas, na mesma medida em que novos temas de conhecimento foram introduzidos (ROSEMBERG, 2012).

Assis (2007) aponta que, muitas vezes, a professora de 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).

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, p. 109 apud ROSEMBERG, 1999, p.16). 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” (ROSEMBERG, 2012, p. 47). Entretanto, a não exigência de formação profissional específica para o desempenho dessas funções contribuiu para a desvalorização das trabalhadoras em instituições para bebês e crianças pequenas, resultando em baixos salários e baixo prestígio social.

Esses apontamentos resultam em equívocos e limitações das funções das profissionais da educação infantil traduzidos em vagas concepções da família, da sociedade e também de alguns professores, de que não é necessário uma formação sólida para esse nível de ensino, porque crianças tão pequenas não vivenciam a aprendizagem (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.

Seguindo nessa direção, as orientações políticas e pedagógicas que subsidiam a regulamentação mais recente – as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) – definem como saberes específicos e singulares do desenvolvimento e do cuidado infantil, saberes que são propiciados pelas experiências de vida e pela formação acadêmica, por meio da reflexão na prática. Isto significa que, ao desempenhar determinada atividade, as professoras mobilizam e reconstróem saberes levando em conta as características do contexto educativo que o definem e, no caso da educação infantil, estas carregam marcas ao longo de sua história (Parecer CNE/CEB, 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 se desempenhar essa função.

Buscando superar essas concepções, defendemos a compreensão da professora da educação infantil como uma profissional que requer uma incorporação de saberes que são construídos ao longo do tempo, ao longo da história profissional e pessoal, no decorrer das experiências individuais e também coletivas. Neste sentido, reconhecer a especificidade do ser

professora na educação infantil é superar a prerrogativa simplista de práticas que neguem sua complexidade. Nesse caminhar se faz necessário possibilitar que essas profissionais tenham seus saberes reconhecidos. Valorizar esses conhecimentos é enxergar a creche enquanto 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.

Nesse sentido, 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 na educação infantil. E foi com essa perspectiva que o Projeto teve início 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 a escola. Nessa pesquisa, em específico, 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 Projeto, e têm potencial como saberes da práxis pedagógica, uma vez que são gerados em um contexto participativo e reflexivo.

Acreditamos que essa ação 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 dependerem dos professores e da sua formação, também dependem da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula, a qual depende de “(...) um investimento educativo dos projectos de escola.” (NÓVOA, 1992, p. 29). Para tanto, buscou-se criar espaços de construção e ressignificação da docência, em um contexto de ausência de iniciativas institucionais de formação continuada, destinados às professoras que atuam na educação infantil. 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.) e, neste sentido, esses saberes 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).

## **2 AS VEREDAS DA PESQUISA...**

Este estudo caracterizou-se enquanto uma pesquisa de abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987), que objetivou analisar os reflexos do Projeto de Extensão para o processo de construção e ressignificação da identidade docente ao longo da carreira, bem como as contribuições do Projeto para a formação das profissionais que atuam na Educação Infantil. A escolha por um estudo qualitativo deu-se devido à forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social, enquanto uma tentativa de compreensão mais detalhada dos significados apresentados pelos participantes da pesquisa (RICHARDSON, 2007).

Para o desenvolvimento do estudo escolhemos como campo de pesquisa um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) de São Carlos, no qual é desenvolvido o Projeto. O Projeto promove a formação continuada de 20 profissionais da educação infantil visando compartilhar experiências, saberes e práticas das profissionais em parceria com as docentes e licenciandas(os) da universidade num processo de colaboração em contexto.

As profissionais envolvidas na pesquisa foram selecionadas baseando-se no critério de participação (há um ano ou mais tempo) no projeto, considerando que o estudo envolveu questões relacionadas à formação continuada e aos reflexos do Projeto de Extensão na atuação dessas profissionais.

Das 20 (vinte) profissionais (educadoras, professoras e agentes educacionais) envolvidas no Projeto, 8 (oito) apresentavam o perfil de participação de um ano ou mais tempo. No entanto apenas 6 (seis) profissionais (professoras) disponibilizaram-se em participar do estudo.

Para o levantamento dos dados optou-se pelo uso de questionários devido à importância desse instrumento 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 (SELTTIZ et al., 1965) para obter as respostas e seus pontos de vista. Nesta direção, os questionários foram elaborados partindo dos objetivos da pesquisa e da revisão da literatura sobre o tema, contando com questões fechadas e abertas (permitindo a liberdade de escrita das entrevistadas) propostas às professoras que participaram do Projeto nos anos de 2013 e 2014, dentre as quais, as seis docentes que concordaram em participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com vistas aos preceitos éticos, no presente texto não foram utilizados os nomes reais das participantes buscando proteger suas identidades.

Os dados foram organizados visando à análise das respostas, por meio de 4 (quatro) categorias: perfil das professoras participantes da pesquisa; visão das professoras sobre a profissão; o trabalho na educação infantil e a formação docente; reflexos do Projeto no processo de construção e ressignificação da identidade docente.

### **3 AS IMAGENS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES**

Para configuração do perfil dessas professoras foram considerados aspectos relativos a: idade, estado civil, filhos, nível de formação, ano de conclusão dos estudos, tempo de experiência e cursos de formação inicial e continuada.

As participantes da pesquisa tinham à época entre 32 e 55 anos. A maioria das professoras é casada (5) e têm filhos (5). Neste grupo não há professoras com menos de 6 anos de experiência, e ambas se encontram em uma fase da “Diversificação e Experimentação” (6 à 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 (HUBERMAN; GOODSON, 1992).

Todas as participantes da pesquisa possuem formação em nível superior (Pedagogia (5) e Educação Física (1)). Neste grupo, (3) três professoras possuem pós-graduação, sendo que uma delas tem especialização em educação infantil. Apenas uma docente afirma ter realizado a graduação em uma instituição pública de ensino (USP), as outras profissionais revelam ter realizado tanto a formação inicial quanto os cursos de pós-graduação em instituições privadas de ensino. Esse dado é relevante quando pensamos na constituição da socialização e da identidade profissional das professoras. Vários autores (GIOVANNI, ONOFRE, ZANCUL, 2005; SCHEIBE, 2002; DOURADO, 2001; NÓVOA, 1999; TORRES, 1998) já apontaram que a formação inicial é um momento fundamental na construção do “ser professor”, na aprendizagem da profissão, visando um comportamento ético, político, pedagógico e reflexivo proporcionados pela pesquisa. Não se trata de desmerecer as instituições privadas de ensino, mas de reconhecer que seu papel não é o de desenvolver pesquisa, privando os alunos de uma formação científica e questionadora da realidade da escola. Essas instituições oferecem, normalmente, uma formação mais prática, centrada na aquisição de habilidades e competências constituindo expressão de como fazer, dissociando ensino de pesquisa (DOURADO, 2001).

Tal dado nos remete a importância da aproximação da parceria entre universidade e rede, no que tange ao desenvolvimento de ações efetivas de pesquisa, colaborando na superação da lacuna existente nos cursos de formação inicial.

Os dados revelam que duas (2) professoras possuem menos de 5 anos de formação em nível superior, ou seja, foram formadas entre os anos de 2011 e 2013. Ambas as professoras já atuavam na Educação Infantil antes de terem formação em nível superior, sendo que uma delas possuía habilitação de magistério cursada no âmbito do ensino médio, formada no ano de 1992, e atua como docente desde 1995. De acordo com os dados, essas profissionais, mesmo as que já possuíam habilitação específica para o magistério de 2º. grau, a partir de 2006, passaram a buscar a formação em nível superior, para atender às exigências legais (LDBEN 93894/96 e o Decreto presidencial nº. 3276 de 6 de dezembro de 1999) com o prazo até o ano de 2007. Isso significa que a partir de 2006 houve uma intensificação na formação dos profissionais no campo da educação.

Outro dado relevante deste estudo é em relação à procura dessas profissionais por formação continuada. Todas as professoras participantes da pesquisa possuem, além do Projeto, outros cursos voltados para a formação continuada. Isso demonstra o interesse dessas profissionais de buscar cada vez mais conhecimentos para a sua formação. No entanto, a maior parte dos cursos foram oferecidos pela SME, com a padronização de cursos de 30h, que não davam uma garantia efetiva de continuidade e nem a possibilidade de reflexão e diálogo sobre a prática profissional, pois se configurava no modelo de palestra ou aula, onde apenas o professor responsável tinha “voz”.

## **4 O OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE A PROFISSÃO**

Nesta 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. Esta 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 fatores.

Considerando essas escolhas e as identidades dessas profissionais, nos questionários as professoras participantes da pesquisa apontaram motivos de diferentes fontes que as levaram à escolha pela docência. 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

(fácil empregabilidade, carga horária de trabalho), realizou a escolha pela docência. Em suas palavras:

*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, 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 tem 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. (Professora Amanda).*

Diferente da Professora Amanda, a Professora Vanessa afirma que a docência sempre foi uma opção, mesmo diante de algumas incertezas, e que a escolha pela profissão 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).*

Essas respostas demonstram que a escolha da profissão recebeu influências positivas, seja no caso da influência de professores que marcaram sua trajetória escolar, conforme relatado por Vanessa, ou no caso dos pais, conforme cita Ellen. Na sua escrita, pode-se observar que a função do professor, na época em que Ellen a assumiu, tinha certo prestígio social, pois ela aponta que a satisfação de seus pais se deu por considerarem a profissão do professor importante.

Outro aspecto a ser destacado é que, além da escolha pela profissão docente, essas professoras fizeram a escolha pela educação infantil. Esse fator reflete na identidade dessas profissionais, considerando 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 (cuidar x assistencialismo x educar) até questões relacionadas a formação e valorização. Esses aspectos marcam fortemente a identidade dessas profissionais, uma vez que, de acordo com Pimenta (1997), a identidade do professor se adequa ao contexto (histórico, social, político) no qual essa profissional se insere.

A professora Amanda relata que optou por trabalhar na educação infantil, porque teve sua primeira experiência profissional como professora nessa etapa educativa e isso a incentivou para que continuasse a trabalhar com bebês e crianças pequenas. Amanda acrescenta ainda gostar das relações de cuidado e educação, que são desenvolvidas na

educação infantil, e afirma a importância do cuidar/educar de forma indissociável, conforme o excerto abaixo:

*Eu prefiro trabalhar com berçário e fase 2, pois tive minha primeira experiência nessa fase em um lugar muito especial que é a Carocha, então lá pude me encantar e me envolver com muitas possibilidades de trocas de experiências e relações sócio educativas 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, e por isso preferiram 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 na educação infantil 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 também no ser professora e na construção da visão dessas profissionais em relação à profissão e em suas identidades.

Quando questionadas sobre quais os principais desconfortos em relação à atuação com bebês e crianças pequenas, as professoras participantes da pesquisa relataram que a relação com os pais/familiares das crianças é complicada por conta de sua falta de entendimento do papel da professora da 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 explicita a questão da desvalorização das profissionais que atuam na educação infantil (ROSEMBERG, 2012). Essa desvalorização da professora por parte dos pais é um dos principais problemas levantados pelas participantes da pesquisa, bem como a falta de diálogo entre a família e a escola. A professora Vanessa destaca os desconfortos relacionados com as questões família/ escola, conforme aponta o trecho abaixo:

*Temos que saber conversar com os pais quando algum fato ocorre com as crianças, por exemplo, as mordidas, queda accidental, 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 junto de bebês e crianças pequenas é vista por elas como prazerosa e gratificante. Assim sendo, mesmo aquelas que no começo eram indecisas em relação ao ser professora, acabaram por se envolver com a profissão.

## **5 AS VOZES DAS PROFESSORAS SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS**

A atuação profissional das professoras da educação infantil possui a especificidade pautada na tríade cuidar-educar-brincar (ASSIS, 2007). Considerando essa especificidade, Kramer (1994) aponta que é fundamental que essas profissionais tenham 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 os que atuam 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 evidenciam que a formação inicial das professoras participantes da pesquisa pouco contribuiu para sua atuação na educação infantil. As Professoras Amanda e Ellen afirmam essa questão ao apontarem que na formação inicial não tiveram respaldo suficiente para atuar 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 evidenciam as falhas na formação inicial no que se refere à educação infantil, o que é descrito em estudo de Kishimoto (2005, p. 183) no qual “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 a ser professoras de bebês e crianças pequenas, suas respostas evidenciam que o ser professora nessa etapa educativa é algo que se aprende muito no cotidiano de trabalho.

*A base teórica sem dúvida é fundamental, por isso 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 à trás quando percebe que seu aluno não aprendeu. (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 mostram os excertos acima, são decorrentes também da convivência e da troca de experiência com os outros profissionais e também das interações com as crianças. As participantes da pesquisa também apontaram a importância da teoria e da formação inicial, considerando que a prática deve ser mediada por esses conhecimentos.

De acordo com 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, sobre desenvolvimento e estímulo para a autonomia, para mediar a construção de conhecimentos pedagógicos e artísticos e estabelecer os vínculos necessários para a aprendizagem. Nesse sentido, 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 cita os cursos de formação continuada como um dos mecanismos para as aprendizagens do ser professora quando questionada sobre a formação continuada; sua resposta aponta que esses cursos auxiliam muita na atuação junto a crianças pequenas, principalmente os cursos voltados para o tema em questão ao enfatizar que:

*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).*

Todas as professoras relatam que a atuação junto a bebês e crianças pequenas requer constante formação e aprimoramento do conhecimento, bem como a reflexão sobre a atuação profissional. Suas respostas evidenciam que a formação continuada oferece subsídios importantes para a atuação com crianças pequenas, 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, as profissionais participantes da pesquisa revelaram uma maior percepção sobre a construção e a ressignificação da identidade profissional, percebendo 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 esse um processo que necessita de tempo para refazer identidades, para que o indivíduo se acomode em relação às inovações e assimile as mudanças. Essas professoras apontam que a busca pela participação no Projeto surgiu da necessidade emergencial de uma formação continuada voltada para a educação infantil visando um constante processo formativo.

Todas as professoras participantes da pesquisa apontam que escolheram participar deste 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 para a atuação junto a crianças pequenas e sobre as principais aprendizagens decorrentes do Projeto.

*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 revelam que a participação no Projeto possibilitou uma maior visualização de sua parte com relação ao seu trabalho e atuação, e que isso também ocorreu no que diz respeito ao reconhecimento e a valorização profissional.

*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 auto avaliação 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).*

Encontra-se, assim, um elo entre a construção da identidade docente e a formação contínua com amparo em Vilela (2010). 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 a afirmação profissional. Vilela 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 [...]”. (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, as professoras revelam ainda que a participação nele possibilitou a mudança de atitudes e posturas no interior da escola (com os demais profissionais) e também mudanças no âmbito pedagógico (preparação das atividades, reflexão sobre a prática e atuação junto a crianças pequenas).

*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 trocam 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).*

Como podemos observar as participantes da pesquisa evidenciam as lacunas da formação inicial no que diz respeito ao trabalho com bebês e crianças pequenas e reafirmam a importância da formação continuada. E isto é particularmente importante ao se considerar que a formação inicial não dá conta de tratar de concepções sobre criança e educação infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, que atendam às crianças pequenas de creches, ou às maiores, dos centros infantis (KISHIMOTO, 2005). Por isso, acredita-se que a formação continuada, em serviço 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” (p. 183), que reproduzem práticas do Ensino Fundamental.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos aqui apresentados reforçam a relevância e a importância do Projeto concebido como uma proposta colaborativa (MARIN et al., 2009) 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. Por meio da análise do conteúdo (BARDIN, 2011) das respostas aos questionamentos feitos por esta pesquisa, foi possível visibilizar os processos formativos resultantes da 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 locus de formação (BARROSO, 2003).

A análise dos reflexos do Projeto de extensão para o processo de construção e ressignificação da identidade docente ao longo da carreira, bem como as suas contribuições para a formação das profissionais que atuam na educação infantil, revelam 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 que fazer (cuidar x assistencialismo x educar) até questões relacionadas à formação e valorização.

Um grupo de seis profissionais, que traz na identidade (PIMENTA, 2002, TARDIF, 2002) a motivação e o engajamento na carreira, por meio da experiência docente (6 a 25 anos de carreira no magistério) (HUBERMAN; GOODSON, 1992), que percebem as lacunas na formação inicial e a necessidade de buscar o desenvolvimento profissional (há dois anos participantes do Projeto), as respostas e inquietações no que diz respeito à valorização e ao reconhecimento profissional (ROSEMBERG, 2012), e a significação da especificidade de seu fazer marcado pelas ações e pelos saberes que produzem cotidianamente (OSTETTO, 2011).

A escrita de diários e portfólios, a leitura dos textos, a participação nas oficinas e a busca de cursos de especialização têm possibilitado avanços para patamares mais elevados de formação e de progressão na carreira, mas também expressam a necessidade de aprofundar estudos em temas que dizem respeito ao trabalho na creche, os quais evidenciam a especificidade da educação infantil (KISHIMOTO, 2005) como área de conhecimento fundamental para a melhoria das condições de trabalho.

Outro dado importante diz respeito à compreensão sobre as discussões de gênero e carreira profissional (ROSEMBERG, 2012). O entendimento da temática proporcionou um avanço em relação à atuação, sobretudo ao reconhecimento da identidade docente, no sentido

da reavaliação das competências e fazeres junto das crianças, das famílias e da sociedade, refletindo nas práticas pedagógicas e 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.

Nesse sentido é que entende-se a formação contínua como um processo que “deve representar um esforço de transformação da perspectiva de pensamento e ação dos professores” (PINAZZA, 2014, p. 55). Faz-se necessária e cumpre seu papel à medida que (a) professor(a) toma consciência de que a prática lhe coloca desafios e exige que continue aprendendo, estudando e refletindo a partir dos desafios do cotidiano do seu trabalho.

### Referências

ARAUJO, R. M. Bonifácio de. A formação de professores para a educação infantil: novos olhares. **Revista de Educação Cogime**, 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. 229p.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 61-78.

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

BRASIL. MEC/SEB. Resolução Nº 5 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, de 17 de dezembro de 2009. Brasília.

BRASIL. 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 de junho de 2012. Brasília. Aguardando homologação.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.) **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIOVANNI, L. M.; ONOFRE, E. M. C.; ZANCUL, M. C. S. Repensando a formação de professores na universidade: o ensino lado a lado com a pesquisa. In: **Anais do Encontro do ICET (International Council on Education Teaching)**. São Carlos – SP: UFSCar. Março, 2005.

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

KRAMER, S. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011.

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** (16-31). Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI,1994.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

KRAMER, S. Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, p. 54 – 62. 1982.

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

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

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1991.

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

MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2009.

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

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan./jun. 1999.

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.

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.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances.** Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp - Presidente Prudente. v 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

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, (11-46), 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.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas. vol. 14, n. 1, (40)- jan/abr, p. 177-194, 2003.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, Nº 107, p. 07 - 40, julho de 1999.

SCHEIBE, L. (Org.) **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: Papyrus, 2002.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. M. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

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

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

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.** São Paulo: PUCSP, p. 173-19, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1987.

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** ,Jaciara/MT, Ano 3, n. 05, p. 01 – 08, out. 2010.

Recebido em: 23/04/2014

Aprovado para publicação em: 31/10/2016

Publicado em: 31/08/2017