

**APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
SABERES DE PROFESSORAS QUE ATUAM NAS CRECHES**

***LEARNING OF TEACHING IN KINDERGARTEN:  
KNOWLEDGE OF DAYCARE TEACHERS***

***APRENDIZAJE DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL:  
SABERES DE PROFESORAS QUE ACTÚAN EN LAS  
GUARDERÍAS***

Monique Aparecida Voltarelli<sup>I</sup>  
Maria Iolanda Monteiro<sup>II</sup>

<sup>I</sup>Universidade de São Paulo - USP - moniquevoltarelli@yahoo.com.br

<sup>II</sup>Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - mimonteiro@ufscar.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**

A aprendizagem da docência e a importância do professor continuar aprendendo são temáticas que vêm se destacando para a compreensão do desenvolvimento profissional e formação do docente. Partindo deste pressuposto, o presente trabalho objetiva discutir sobre os saberes que os professores têm para trabalhar em creches. Para desenvolver este estudo, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, que foi realizada em três Centros Municipais de Educação Infantil de uma Rede Municipal de ensino do interior de São Paulo, envolvendo três professoras iniciantes que trabalhavam com crianças de zero a três anos. Realizaram-se observações de campo, registros em diário, análise documental e entrevista semiestruturada. Em linhas gerais, as professoras destacaram a importância de se realizar um trabalho educativo ao lado do cuidado necessário aos menores de três anos. Um ponto de vista em

comum entre as três professoras, refere-se aos saberes advindos da prática profissional e da troca de conhecimentos com professoras mais experientes, que se constituem como as principais fontes de aprendizagem para a docência na educação infantil.

**Palavras-chave:** Saberes docentes; Aprendizagem da docência; Educação Infantil.

### **Abstract**

*Learning to teach and the importance of the teacher to keep learning are highlighted themes in order to comprehend the professional development and the teacher's education. Considering this, the work discusses the knowledge that teachers have to work in day care center. In order to develop this study, field observations, diary registers; documental analyses and semi-structured interview were undertaken. In general, the teachers emphasize the importance of realizing an educational work alongside the necessary care to children less than three years. A qualitative approach of researching was adopted in three municipal kindergarten educational centers in the countryside of São Paulo, involving three beginner teachers, who work with children from zero to three years old. A common point of view among the three teachers refers to the knowledge acquired in the professional practice by the exchange of knowledge with more experienced teachers, the main source of learning to teach in the nursery care.*

**Keywords:** Teaching Knowledge; Learning of Teaching; Childhood Education.

### **Resumen**

*El aprendizaje de la docencia y la importancia de que el profesor continúe aprendiendo son temáticas que se vienen destacando para la comprensión del desarrollo profesional y formación del docente. Partiendo de este presupuesto, el presente trabajo tiene como objetivo discutir sobre los saberes que los profesores tienen que trabajar en las guarderías. Comprende tres profesoras iniciantes que trabajaban con niños de cero a tres años. Se realizaron observaciones de campo, registros en diario, análisis documental y entrevista semiestructurada. En líneas generales, las profesoras enfatizaron la importancia de realizar un trabajo educativo junto con el cuidado necesario de los menores de tres años. Un punto de vista en común entre las tres profesoras se refiere a los saberes derivados de la práctica profesional y del intercambio de conocimientos con profesoras más experientes, que se constituyen como las principales fuentes de aprendizaje para la docencia en la educación infantil.*

*Palabras clave: Saberes docentes; Aprendizaje de la docencia; Educación Infantil.*

## 1 INTRODUÇÃO

A partir de inquietações sobre a prática docente em creches, observa-se uma atuação pautada no assistencialismo com os menores de três anos. Questiona-se, portanto, o fato de as professoras passarem a maior parte do tempo realizando atividades relacionadas ao cuidado físico dos pequenos, seja por estarem presas a uma rotina já imposta pela rede, por terem pouco espaço para uma ação pedagógica, por se acomodarem com a sua atuação, por estarem desmotivadas e não serem valorizadas em seu trabalho, ou demais possibilidades que possam explicar a falta de um planejamento que coloque as crianças como ponto de partida nas proposições pedagógicas. (KUHLMANN JR., 2000).

Questiona-se a forma como se tem realizado nos cursos de formação de professores o preparo para o trabalho em creches, tendo em vista que o cenário apresentado permite inferir que haja possíveis “lacunas” na aprendizagem destes docentes, deixando-os sem respaldo e com dificuldades em sua prática. Além disso, destaca-se a representação que os docentes têm tido sobre a escolha de trabalho em creches, no sentido de crer que não há preocupação com a formação para atuar com crianças menores de três anos, devido as suas experiências domésticas com crianças nesta faixa etária, limitando o trabalho ao cuidado da criança e reforçando a concepção historicamente construída de que as mulheres foram educadas para a maternidade. (KISHIMOTO; 1999; OLIVEIRA, 1995).

A aprendizagem da docência e a importância do professor continuar aprendendo são temáticas que vêm se destacando para a compreensão do desenvolvimento profissional e formação docente (GARCIA, 1999; MIZUKAMI, 2002; NÓVOA, 1992; TANCREDI, 2009), assim como as questões de cuidar e educar ainda se mostram desconectadas, quando pensamos em práticas pedagógicas na educação infantil. (KRAMER, 1999; OLIVEIRA, 2010; ORTIZ, 2007). Este trabalho buscou, deste modo, investigar quais saberes o(a) professor(a) tem para trabalhar em creches (TARDIF, 2011), a fim de contribuir para a discussão sobre a formação inicial de professores deste nível de ensino e que tenha em seu cerne o cuidar e o educar como princípio de atuação com os pequenos.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é parte do resultado de uma dissertação de mestrado (Voltarelli, 2013) que possuiu como objetivo geral investigar quais saberes o(a) professor(a) tem para trabalhar em

creches, a fim de identificar e analisar as concepções manifestas dos(as) professores(as) acerca das funções de educar e cuidar e o papel da creche, os conhecimentos essenciais para trabalhar com esta faixa etária, além de investigar os saberes destes profissionais, suas fontes de aprendizagens e os ambientes que as favorecem. Neste artigo enfatiza-se a discussão sobre a concepção de creche para as professoras, as ações de educar e cuidar e as aprendizagens da docência naquele ambiente.

As participantes da pesquisa foram três professoras de três diferentes Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), selecionadas a partir dos seguintes critérios: ser formada em um curso de Licenciatura em Pedagogia; ser efetiva no CEMEI; ser iniciante na educação infantil com no máximo cinco anos de profissão docente. A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo foi uma pesquisa de natureza qualitativa. A escolha deste tipo de pesquisa se deu pela possibilidade de análise dos significados que os indivíduos dão as suas ações, tentando compreender o sentido dos atos e das decisões dos indivíduos no meio em que vivem e, desta maneira, trabalhar com descrições, comparações e interpretações. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa fornece elementos para obtenção de dados descritivos, que podem ser obtidos a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada, de forma que o enfoque se dê mais no processo do que no produto, retratando e analisando a perspectiva dos participantes.

Após a aprovação do comitê de ética em pesquisa em seres humanos da Universidade Federal de São Carlos e da Secretaria Municipal de Educação do município, juntamente com a aceitação das CEMEIs e das professoras em participar da pesquisa, foram selecionadas uma professora por CEMEI de três bairros distintos.

Em cada instituição foi entrevistada uma professora que se compõe da seguinte forma: na CEMEI mais próxima do centro da cidade entrevistou-se uma professora da fase I (trabalha com o berçário, com crianças de quatro meses a um ano); em outra CEMEI, não tão próxima ao centro, uma professora da fase II (com crianças de um para dois anos); e a outra instituição localizada em um bairro bem distante do centro, a professora da fase III (com crianças de dois para três anos). Perpassou-se, assim, a atuação profissional de zero a três anos, período que a pesquisa se propôs a investigar.

A pesquisa em campo foi realizada em quatro meses (agosto a novembro de 2011) no município de São Carlos, Estado de São Paulo, contando com a observação e entrevistas semiestruturadas com as professoras. Também houve análises de documentos das instituições

e do município, desde diários de classe até o Estatuto da Educação do município pesquisado. O estudo preocupou-se em selecionar professoras iniciantes que estão aprendendo a docência na educação infantil para saber como elas se vão constituindo neste processo diante do cenário imposto pelo município. As observações foram realizadas por cerca de um pouco mais de um mês na sala de cada professora, onde as atividades eram registradas em um diário de campo que possibilitou, juntamente com as entrevistas semiestruturadas, a formação de quatro categorias de análise de dados.

### **3 A EDUCAÇÃO INFANTIL**

O campo da educação infantil, nos últimos anos, tem discutido a necessidade do rompimento com a visão adultocêntrica sobre o trabalho com as crianças de maneira a modificar práticas escolarizantes, a fim de elaborar uma pedagogia da infância que tenha como preocupação central as crianças como seres de direitos, agentes sociais e que valorize e respeite as suas culturas, suas expressões intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. (CERISARA, 2004; FARIA, FINCO; 2011; KUHLMANN JR., 2000; PRADO; 1999).

Com as mudanças sociais, políticas e educacionais, pode-se perceber a creche como uma instituição ampla e repleta de significações que vão nortear o trabalho do professor e o atendimento das crianças de zero a três anos. A partir do final do século XX e início do século XXI, as creches passam a ser pensadas como uma instituição educacional preocupada com o respeito às diferenças, com o cuidado coletivo e com a pluralidade cultural centrados na criança. É importante destacar que a formação de professores que trabalham com educação infantil, no decorrer da história, sempre foi muito desvalorizada, uma vez que esta área de ensino não exigia formação de ensino superior, sendo associada aos conhecimentos maternos e ao cuidado com a criança, predominando o trabalho feminino, mesmo sem instrução adequada para o atendimento delas.

Kishimoto (1999) discute a relação do imaginário popular relacionado à perspectiva romântica do trabalho em creches, pois para atuar com crianças pequenas bastava ser “mocinha, alegre e gostar de crianças”, perspectiva que perpetuou a ideia de que não era necessária uma formação profissional qualificada. Este imaginário configurou e justificou historicamente a precária formação das profissionais de educação infantil ao lado da formação de professores no magistério, no qual havia um referencial para atuar no ensino fundamental.

Com as políticas de formação profissional para educação básica, durante a década de 1997 a 2007, a emergência em formar profissionais para a educação infantil ficou a cargo do ensino superior e os cursos de pedagogia se tornaram um espaço (ainda que restrito) para pensar temas como infância e crianças. (KISHIMOTO, 1999; SILVA, 2003).

Sobre a formação dos professores, Ortiz (2007, p.10) destaca a preocupação da falta da valorização do trabalho do profissional da creche e a possível ausência de uma proposta pedagógica para as crianças menores de três anos, reduzindo a prática do professor apenas ao cuidado físico da criança. Segundo Abramowicz e Wajskop (1999, p.6), a concepção que norteou a prática educacional das creches ao longo dos anos conservou uma relação direta com a concepção de infância presente e utilizada em cada época histórica e com a questão das transformações e posições assumidas pelas diferentes classes sociais às quais se destinavam a instituição.

Mantovani e Perani (1999, p.85) apontam para a necessidade dos professores obterem conhecimentos sociológicos para que compreendam o contexto em que as crianças estão inseridas para, a partir deste entendimento, passarem a vê-las como sujeitos históricos e ativos em suas realidades. De acordo com o que se tem pensado para o atendimento das crianças, acredita-se que a construção de uma pedagogia para a infância seja um novo caminho a ser seguido, de forma que valorize as culturas infantis, para que a criatividade seja potencializada e que se reconheça a família como parceira deste processo.

Outra fala que se considera importante é de Cerisara (2004, p.11), quando afirma que as crianças, desde muito pequenas, possuem uma história e fazem cultura. Para discorrer sobre a pedagogia da infância, pensa-se as crianças como protagonistas, ao tomá-las como sujeitos de direitos, garantidos por leis e diretrizes nacionais, as quais têm se preocupado em garantir o atendimento adequado em uma instituição educativa não apenas assistencial, mas promotora de educação e cuidado, voltados para o desenvolvimento integral das crianças. (BRASIL, 2009; SILVA, 2003). Estes fatos remetem a diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação infantil e o que se tem proposto para trabalhar com as crianças menores de cinco anos.

É oportuno destacar que os cursos de pedagogia são responsáveis por pesquisar, analisar e compreender as dinâmicas das relações estabelecidas dentro e fora das instituições de educação infantil, ou seja, compreender as relações estabelecidas entre as crianças e os professores, as crianças e as famílias, assim como entender as dimensões sociais, políticas,

histórica e cultural como essenciais para os profissionais que buscam desenvolver um trabalho com as crianças. (SILVA, 2003, p. 54).

Oliveira e Tebet (2010, p.48) afirmam que é a visão “autocêntrica” que atrapalha o trabalho do professor em perceber as crianças como atores sociais, que interagem no meio em que vivem, produzem cultura e buscam atrelar sentido às coisas a sua volta, maneira, esta, de ver o mundo da qual o adulto está ainda muito distante de perceber e, sendo assim, se reforça a necessidade de lhes preservar a singularidade. Para este entendimento das crianças, estudos têm sido desenvolvidos na perspectiva da Sociologia da Infância, a qual visa “construir uma ideia de crianças e de infâncias de maneira positiva, valorizando suas singularidades, linguagens, culturas e estéticas”. (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p.44). O que a Sociologia da Infância tem feito é contribuir com pontos centrais para se elaborar o que vem sendo chamado de Pedagogia da Infância (CERISARA, 2004), uma vez que é preciso legitimar a voz das crianças e considerá-las como arquitetas destas novas práticas pedagógicas.

Neste aspecto, Faria e Finco (2011) defendem a necessidade de rever as formas como a educação tem sido trabalhada nestas idades, de forma a “superar aquela educação reprodutora que didatiza o lúdico, patologiza a infância e reduz a educação ao ensino” (FARIA e FINCO, 2011, p. 26), para promover uma educação que valorize o convívio com as diferenças, que priorize as expressões infantis, que agregue as famílias nas creches e optando pelo brincar como um “favorecedor de descobertas”. (FARIA; FINCO, 2011).

#### **4 SABERES DOCENTES NO UNIVERSO DA CRECHE**

Para realizar a discussão e compreender a aprendizagem da docência na educação infantil, recorreu-se à abordagem de três eixos de análises de dados que envolveram a concepção de creche para as professoras, as ações de educar e cuidar e as aprendizagens da docência na creche. Esses eixos foram elaborados de forma a atender aos objetivos específicos deste estudo e foram divididos e pensados após a releitura do diário de campo e das entrevistas. O primeiro foi pensado no intuito de identificar concepções das professoras sobre como percebem as crianças de zero a três anos, as funções que elas acreditam que a creche possui, a fim de identificar como as concepções acerca destes tópicos influenciam suas práticas.

Educar e cuidar são duas ações historicamente discutidas como essenciais para a atuação do profissional da educação infantil, mas que ainda hoje buscam por um equilíbrio nas instituições que atendem os pequenos. Neste eixo buscou-se apresentar como as

professoras concebem estas funções e como elas são efetuadas na prática diária destas profissionais. Já em relação ao último eixo, procurou-se compreender como as professoras aprendem a ser professoras de creche e o que contribui para a aprendizagem da docência nesta fase de início de carreira na qual se encontram.

De acordo com a pesquisa sobre as concepções das professoras sobre a creche, ficou evidente na fala das professoras das fases II e III que este é um lugar para os responsáveis deixarem as crianças, cuja prioridade vem sendo a do cuidar. Mesmo acreditando que ela é uma instituição destinada para o desenvolvimento das crianças, as professoras reforçaram a questão do assistencialismo e da visão de creche como um “depósito de crianças”. Já a professora da fase I tinha a concepção de creche como um espaço público destinado às crianças e pensado para a sua vivência e socialização.

Discussões sobre o assistencialismo na creche são destacadas por Kuhlmann Jr. (2000), quando aponta que a concepção, formulada no início do século XX, estava embasada em propostas para atendimento da população de baixa renda que previa a assistência da pobreza sem demandar altos investimentos do Estado. Dessa forma, o Estado não se responsabilizaria pelas instituições e apenas repassaria os recursos para as entidades: concepção esta que se perpetua na configuração das creches na sociedade brasileira e que “dita” as dinâmicas que nela são estabelecidas.

A professora da fase III também pontuava a creche como assistencialista e comentava em sala de aula, conforme observado em campo, a precarização das instituições e da sobrecarga de trabalho para uma professora que, sozinha, tinha que dar conta de uma grande quantidade de crianças e ainda tinha que ajudar todas a se trocar, escovar os dentes, além de arrumar o cabelo das meninas para que pudessem ir embora sem as mães reclamarem. A professora da fase II destacava que sua concepção de creche era idealizada, se referindo a uma instituição na qual priorizasse o desenvolvimento da criança, com regras a serem respeitadas por todos em relação ao seu funcionamento, como um espaço voltado para a educação, fala que destaca a formação dos professores nos cursos de pedagogia priorizando a atuação para o ensino fundamental.

Os estudos de Faria (1999), Kuhlmann Jr. (2000), Kramer (2011) e Oliveira (2010) têm discutido a concepção de creche como assistência às famílias trabalhadoras e que, historicamente, foi priorizando o cuidado físico em detrimento do educar, o que envolveu um caráter compensatório por parte das políticas públicas que se destinaram a suprir o

atendimento emergencial dos pequenos para que os pais pudessem ter um lugar seguro para deixar os filhos enquanto estivessem trabalhando.

Devido a esta situação, a infância ficou em segundo plano e a creche se tornou uma instituição “substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera muito imediata”. (OLIVEIRA, 2010, p.43). Ressalta-se a importância de se discutir essa visão de creche que nos últimos anos vem lutando para mudar essa concepção assistencialista, sendo incluída pela legislação nacional como parte da educação básica, que requer profissionais bem formados para atender o público infantil.

Identifica-se a forte presença da perspectiva da psicologia do desenvolvimento na formação das professoras, principalmente das professoras da fase II e III, as quais possuem a concepção de uma criança fragmentada, orientando seus trabalhos de forma a aprimorar o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, linguístico, sensorial e motor para que, em um processo de socialização, se torne apto para a vida adulta e produtiva. (PRADO, 1999; FERREIRA; 2002). Desta maneira, percebe-se que a concepção de creche vem atrelada, para estas professoras, à concepção escolar, valorizando um corpo disciplinado, passivo e submisso à autoridade adulta. (BUFALO, 1997; PRADO, 1999, 2002).

O que a pedagogia da infância propõe é um caminho ao contrário deste instituído, ou seja, apresenta-se como uma nova concepção de infância (JAMES; PROUT, 1990) e das crianças, as quais são vistas como atores sociais, participantes da sociedade, e propõe o desenvolvimento de um trabalho que não esteja reduzido a expressões relacionadas somente à fala das crianças, mas que também considere seus gestos, movimentos, emoções, silêncios e suas cem linguagens. (MALAGUZZI, 1999).

Trabalhar com crianças menores de cinco anos é uma atividade complexa (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010) e que demonstra cada vez mais a necessidade de se formar um profissional em nível superior com uma formação mais ampla e específica para dar conta das especificidades deste nível de ensino. O professor, ao se tornar consciente de suas concepções, pode facilitar o desenvolvimento e a organização de sua prática pedagógica. Ao identificar como o docente percebe a realidade em que vive, passa a se ter elementos para refletir sua postura dentro de sala e elencar fatores para a mudança. Garcia (1999, p.113) afirma que a iniciação a docência é um período em que os professores fazem a transição de estudantes para professores, no qual ocorrem grandes tensões e aprendizagens intensas nos contextos mais variados de ensino, assim a atitude aberta para a análise reflexiva para a sua

própria prática e dos demais colegas de trabalho poderia contribuir com o desenvolvimento profissional, aprimorando a aprendizagem na docência.

Conforme apontado no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009), as creches se colocam como um espaço presente da cidadania, garantindo o direito das crianças à brincadeira e atividades que as respeitem como crianças, ressaltando que elas possam desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, o que implica em profissionais que estejam atentos e escutem as crianças, que valorizem suas culturas e construam com elas uma relação pedagógica, na qual todos aprendem. (BUFALO, 1997).

Cabe mencionar que durante as entrevistas nenhuma professora demonstrou ter conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento que evidencia as funções que as instituições de educação infantil devem cumprir para atender o bem-estar das crianças e de suas famílias, bem como dos profissionais que nela atuam. Destaque é dado para função social, política e pedagógica que compõe esse documento e evidencia uma significativa mudança no entendimento dos direitos das crianças e também na reconfiguração da educação infantil brasileira. (BARBOSA, 2013).

Em relação às ações de educar e cuidar observa-se que são, historicamente, discutidas como essenciais para atuação do profissional da educação infantil, mas que ainda hoje buscam por um equilíbrio nas instituições que atendem os pequenos. Neste eixo, abordou-se como as professoras de fase I, II e III concebem estas funções e como são efetuadas na prática diária destas profissionais, a fim de verificar como ocorria a sua atuação nas creches, uma vez que o papel do profissional de educação infantil está atrelado a estas duas ações.

Ao perguntar para as professoras como concebiam as funções de educar e cuidar obteve-se respostas parecidas no sentido de pensar que elas andam juntas, mas distintas ao refletir na prática de cada uma, principalmente no que se refere ao atendimento das diferentes faixas etárias da creche, tal como se pode ver nos relatos que seguem:

*Eu acho que enquanto as crianças que são pequenas não têm condições de ter cuidados pessoais sozinhas, é obrigação de o adulto fazer isso, e aí aquela concepção de que toda forma de cuidado ela traz uma forma de educação... (Fala da professora da fase I, durante a entrevista, 31/10/11).*

*(...) não tem como cuidar sem educar e vice-versa, principalmente com as crianças pequeninhas, porque você está cuidando, está trocando fraldas, quando está lavando a mãozinha, está ensinando higiene, está ensinando eles a terem autonomia, então no cuidar agente também está educando né. (Fala da professora da fase II, durante a entrevista, 19/09/11).*

A professora da fase II acreditava que a criança aprende muito por meio do exemplo, que o professor precisava estar sempre se policiando, para não pedir para as crianças uma coisa e fazer outra, conforme comenta na entrevista:

*A gente fala para a criança não gritar, gritando, por exemplo, então a gente às vezes tem que tomar alguns cuidados, eu acho que exemplo é tudo. Nas atividades diárias, nas musiquinhas, o carinho o cuidado (...). (Fala da professora da fase II, durante a entrevista, 19/09/11).*

As três professoras tinham clareza que as suas funções como profissionais da creche deveriam indissociar o cuidar do educar, em concordância com os relatos da professora da fase III (anotações no diário de campo), quando dizia que, às vezes, o cuidar se tornava prioridade; com as demais professoras não foi diferente.

De acordo com os registros no diário de campo, nem sempre as professoras conseguiam promover grandes interações educativas em todos os momentos de trocas e de banho, pois elas tinham horários para cumprir e uma grande quantidade de crianças para atender, não conseguindo realmente ensinar em todos os momentos nos quais estavam cuidando. Entretanto, negar essa ação por parte das professoras também não seria verdadeiro, pois por muitos momentos também foi possível notar durante as visitas a campo o quanto as professoras educam nos momentos em que não têm esta intenção, em momentos em que não estavam realizando as atividades consideradas por elas “pedagógicas”, mas que pelo exemplo da fala, do contato, das ações, durante o dia com a criança, educavam mesmo sem perceber. Oliveira (2010, p.47) aponta a necessidade dos profissionais da educação infantil em valorizar o cuidar, pois é no contato e na interação com a criança que se ensina o respeito, o afeto, o cuidado, a conquista da autonomia, enfim, uma série de informações e conhecimentos que serão aprendidos pelas crianças e que caminham ao lado do trabalho educativo desenvolvido nas creches e pré-escolas. A instituição de educação infantil é um espaço caracterizado pela integração da ação de cuidar e educar, sendo que Kuhlmann Jr. (2000, p.64) aponta a necessidade de se tomar a criança como ponto de partida para se pensar em propostas pedagógicas na creche.

O eixo das aprendizagens da docência na creche teve como finalidade investigar como as professoras pesquisadas aprendem a serem professoras de creche e o que contribui para a aprendizagem da docência nesta fase de início de carreira que elas se encontram. As questões sobre a aprendizagem da docência utilizadas para análise se relacionam com a posição das professoras pesquisadas e retratam alguns aspectos que favorecem essa formação. De acordo

com o que foi vivenciado pelas professoras e que foi dialogado com as contribuições dos autores da área, pode-se pensar em contextos formativos e desenvolvimento profissional docente.

Por meio das entrevistas e da investigação documental das grades curriculares dos cursos de graduação das professoras, visualizou-se que elas possuem uma boa formação e todas se mostraram preocupadas em continuar os estudos para aprimorar a prática em sala de aula. Comentaram sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia que não prepara o docente para atuar com crianças menores de três anos e que as disciplinas relacionadas à educação infantil dificilmente atentavam para essa faixa etária. Garcia (1999, p.25) aponta que é na formação inicial que o professor adquire conhecimentos pedagógicos e aprimora seu embasamento para suas futuras práticas de ensino, e que essa formação se constitui apenas como um primeiro processo para a aprendizagem docente.

Ainda conforme Garcia (1999), a aprendizagem da docência aparece quando ocorrem momentos de reflexão sobre o desenvolvimento do professor, a atuação docente e as necessidades formativas para o desempenho de um determinado nível de ensino. Essas análises a respeito do campo profissional do professor de educação infantil, por exemplo, proporcionariam mudanças nas ações docentes, pois o professor conseguiria compreender os saberes que subsidiam sua prática.

Sobre a professora de educação infantil e sua formação universitária, Silva (2003) aponta que os cursos de pedagogia formam professoras para educação infantil, principalmente para a pré-escola, e que a psicologia é a área do conhecimento que fundamenta a formação destes profissionais. Entretanto, a autora aponta que se pode observar uma incipiente formação para a pedagogia da infância, ainda que o foco dos cursos seja para o preparo para trabalhar no ensino fundamental.

Em relação ao desenvolvimento profissional docente, as professoras ressaltavam que todos os aspectos da vida contribuem e influenciam neste processo, pois como disseram durante a entrevista, as formações pessoais e profissionais influenciam na atuação docente. Os exemplos familiares, as experiências enquanto discentes são fatores importantes para o desenvolvimento profissional docente.

Quando se perguntava às professoras, durante a entrevista como elas aprenderam a ser professoras de crianças de zero a três anos, elas reforçavam a própria experiência prática, conforme se visualiza abaixo:

*Eu acho que inicialmente na universidade mesmo, na faculdade, matérias teóricas e tal, mas o dia a dia assim foi na prática mesmo, meu primeiro ano, numa fase dois eu trabalhei com duas professoras muito experientes, muito dedicadas, muito cheia de ideias, então foi muito bacana. (Fala da professora da fase I durante a entrevista, 30/10/11).*

*Olha foi na prática mesmo, foi quando eu entrei na creche em 2001, porque nem fralda eu sabia trocar (risos) então foi pedindo ajuda para as outras professoras, da diretora às vezes eu pedia ajuda também, eu não tinha muita prática, aliás eu não tinha prática nenhuma né. (Fala da professora da fase II durante a entrevista, 19/09/11).*

*Eu acho que mais na prática, pegando informações de colegas de serviço, procurando na internet, mais do que na faculdade. (Fala da professora da fase III, durante a entrevista, 09/12/11).*

O registro das manifestações das docentes articula com o posicionamento teórico de Tardif (2011, p.14), pois ressalta que é no contexto da socialização profissional que o professor incorpora saberes que se referem à função da profissão e que são adquiridos e ajustados conforme o docente realiza o seu trabalho, sendo que esse processo ocorre por todo período de desenvolvimento profissional e assim vai interiorizando “por meio de regras da ação que se tornam parte integrante de sua *consciência prática*” (TARDIF, 2011, p. 14, grifo do autor). O autor ainda destaca que o saber do professor possui características próprias do trabalho que é desenvolvido diariamente, pois o saber docente é construído e aperfeiçoado durante a prática profissional.

A fonte de aprendizagem da docência deriva de vários fatores, que provêm de diversos âmbitos e possuem um significado diferente para cada uma delas, pois as experiências possuem um impacto diferente na aprendizagem docente para cada professora, o que faz com que elas atribuam significados diferentes para cada ação. A partir da entrevista pode-se perceber que as professoras possuem de três a quatro anos de experiência docente e estão no que Tardif (2011, p.50) define como início de carreira, considerando os cinco primeiros anos na profissão. Huberman (1992) e Tardif (2011) apontam que nesta fase o processo de aprendizagem da docência é rápido e se constituiu como uma experiência fundamental para sua atuação docente, uma vez que “mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” (TARDIF, 2011, p.51), o que posteriormente fundamentará também a personalidade profissional dos professores e seu estilo de ensino.

Todas as professoras comentaram ainda que, além da formação universitária, o contato com boas leituras e o incentivo familiar influenciam o seu desenvolvimento profissional por oferecerem um apoio e uma base à qual podem recorrer sempre que preciso. Tardif (2011,

p.63) ressalta que a família se apresenta como uma importante fonte de aprendizagem para os professores por influenciar na postura profissional diante do ensino, pois significam questões de crenças, valores e regras.

A aprendizagem da docência se torna um processo contínuo e que ocorre por toda a carreira profissional do professor, que se inicia antes mesmo dos cursos de licenciatura, pois enquanto aluno aprende-se a ser docente por meio da observação realizada durante toda a vida escolar. Assim, é a formação inicial que vai refinar esse olhar do professor e que vai fornecer elementos teóricos que o farão refletir e adquirir saberes para a docência profissional. Os saberes profissionais serão constituídos através de tentativas e erros (GARCIA, 1999) que serão vivenciados pelo professor iniciante por meio do trabalho realizado cotidianamente com as crianças.

Conforme vai ganhando experiência profissional, o docente vai identificando melhor as suas carências formativas, elencando elementos que fazem falta para sua prática profissional. Para as professoras entrevistadas, a formação inicial não deu conta para o trabalho nas creches, reforçando, assim, o que se tem defendido nesse trabalho diante da necessidade de uma formação (inicial e continuada) que se atente para a infância e para a educação infantil.

A sociologia da infância, bem como a intenção de se construir uma pedagogia para infância, pode ser ressaltada neste aspecto do ‘olhar as crianças’, uma vez que a creche é uma possibilidade de convívio com as diferenças, pois é um ambiente permeado pela heterogeneidade.

No início da carreira docente, as professoras tendem a se unir para trocar experiências e construir um ambiente de aprendizagem coletivo, o que se apresenta como um processo de aprimoração profissional na prática, o que também favorece a criação de uma cultura profissional de aprendizagem (NÓVOA, 2009) no ambiente de trabalho e colabora para que os iniciantes e os experientes fortaleçam sua autonomia docente.

No mundo destas interações orientadas por contextos docentes de aprendizagens coletivas poderiam fortalecer a compreensão de que sujeitos e contextos fazem parte do âmbito cultural (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Assim, a formação continuada ao lado da construção de uma pedagogia da infância, na qual a participação, a observação das crianças, a escuta se tornassem uma oportunidade para recriar o relacionamento com os pequenos seria uma forma de promover um trabalho que tomasse como objeto principal a criança.

A aprendizagem através da troca entre os pares (GARCIA, 1999; MIZUKAMI, 2002; NÓVOA, 1995; TANCREDI, 2009) vem sendo considerada uma grande fonte de aprendizagem da docência por permitir que os profissionais compartilhem saberes e conhecimentos da prática, de forma a “ouvir e compreender, a analisar sem criticar, a apoiar sem desmerecer” (TANCREDI, 2009, p.26). Essa troca faz com que os professores aprendam a refletir sobre o que se precisa manter e o que mudar em suas atuações profissionais, contribuindo para o desenvolvimento do docente diante das situações imprevistas do cotidiano escolar, auxiliando os docentes a tomarem decisões rápidas para atender às especificidades e à complexidade do ato de ensinar.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A preocupação inicial desse texto, bem como a pesquisa esteve relacionada com a aprendizagem da docência para a atuação na educação infantil bem como com o discutir a hipótese da atuação profissional estar pautada no assistencialismo.

As análises apontaram que a concepção de creche para as professoras estava atrelada ao ensino fundamental, considerando as crianças como alunos que devem ser preparados para as etapas seguintes em uma instituição que tenha dinâmicas (regras, na fala das professoras) semelhantes ao do ensino fundamental. As professoras reforçaram a forte presença do assistencialismo, influenciando suas práticas e a visão da creche como um “depósito de crianças”, além da falta de reconhecimento da profissão docente na educação infantil (muitas vezes se sentem como babás das crianças).

Identificou-se na fala das professoras a forte presença da teoria da psicologia do desenvolvimento, presentes nos cursos de pedagogia no país, os quais nos últimos anos apontam para uma tímida discussão sobre as contribuições do campo da Sociologia da Infância (SILVA, 2003) e pela luta de uma prática que considerem as crianças como crianças e não apenas como preparação para a vida adulta.

A atuação das professoras apresenta preocupações com a formação da criança como ‘vir a ser’ do adulto ou como promessas de um futuro cidadão, sendo importante destacar que em relação à professora da fase I identificou-se uma atuação em busca de ruptura com a concepção de ‘criança fragmentada’ para pensá-la em sua integridade, considerando as crianças no momento presente e demonstrando interesse em conhecer mais sobre as contribuições da Sociologia da Infância para realizar mudanças em sua prática.

Em relação ao cuidar e educar as ações das professoras, conforme observado em campo, apresentaram uma articulação nas práticas com as crianças, mesmo as professoras relatando na entrevista que muitas vezes priorizavam o cuidar. Como mencionado no início do artigo, a rotina imposta pela rede e a exigência dos pais com o cuidado físico nas creches pontuam uma tendência para atuação docente direcionada ao cuidado das crianças, entretanto, o educar esteve sim presente durante o cuidado, mas em momentos considerados pelas professoras como ‘não pedagógicos’ com as crianças. O que reforça mais uma vez a influência da escolarização na educação infantil, pois os momentos de educar só eram considerados pelas professoras enquanto realizavam alguma atividade pedagógica.

No que se refere à aprendizagem da docência na creche, as professoras ressaltaram a importância do trabalho colaborativo e da necessidade de se resgatar o planejamento com a participação de todas as professoras da sala bem como a troca de experiências com as colegas de trabalho como importantes para a aprendizagem durante o início de carreira.

Como fontes de aprendizagem as professoras afirmaram recorrer a periódicos, a cursos de extensão, à *internet*, aos saberes de professoras mais experientes, à experiência familiar, assim como em sala, com criatividade e adaptação de atividades, e com a vivência que possuíam com as crianças. O gostar de crianças e ter paciência não garantem o trabalho com os pequenos. Para trabalhar com os bebês, com as crianças de dois e três anos, as professoras necessitam construir uma base de conhecimentos pautada em discussões teóricas, vindas de diversas disciplinas, como sociologia, antropologia, psicologia, história, direito, entre outras, que promovam discussões teóricas sobre as crianças na sociedade e possam contribuir para uma formação multidisciplinar para atuação na educação infantil.

Conforme defendido neste trabalho, diversos estudos (DELGADO; MÜLLER, 2005; DEMARTINI, 2002; MARCHI, 2007; QUINTEIRO, 2000) vêm configurando a importância das reflexões entre educação e sociologia para contribuir com a formação de professores diante de novas possibilidades de trabalho com as crianças. Pontua-se a construção de uma pedagogia da infância para rompimento do controle e exercício de poder pelo adulto para uma emergente aproximação do mundo das crianças, por meio da interação, mudança de olhar para um conhecimento das crianças como crianças (FERREIRA, 2002), dando oportunidade a ouvir e considerar as vozes dos pequenos.

Pensar na formação de professores requer considerar aspectos como o “desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (NÓVOA,

1992, p.15). Ou seja, para produzir a instituição escolar e a profissão docente necessita-se de uma orientação e uma coordenação para que ocorra a formação dos profissionais que nela estão inseridos, uma vez que se percebeu uma ausência de investimentos públicos para este tipo de formação. Sugere-se, entretanto, a possibilidade de as políticas públicas investirem na aprendizagem docente dentro do ambiente de trabalho e de um acompanhamento formativo, para que utilizando os saberes que os professores já possuem, possam enriquecer as suas práticas docentes através de troca e reflexão, a fim de promover uma cultura profissional voltada para aprendizagem docente. Destacam-se a necessidade e a importância da formação continuada como uma forma de aprimorar a docência e continuar em constante aprendizagem profissional docente.

Apontam-se as contribuições teóricas do campo da sociologia da infância como possibilidade formativa a ser integrada nos cursos de formação, a fim de pensar uma pedagogia da e para a infância, para que os professores possam refletir sobre elementos a serem considerados no trabalho com os pequenos de forma lúdica, não escolarizante, não discriminatória e que potencialize as aprendizagens infantis. A diversidade e a riqueza de possibilidades de trabalho traduzem a complexidade da docência para atuar com os menores de três anos, que determinam suas práticas pedagógicas de acordo com a imagem, com a compreensão e com a conceitualização que possuem sobre criança, infância e creches.

Conforme sugere Larrosa (1998), os professores precisam exercitar a experiência e não mais a apropriação e reconhecimento. A apropriação devora tudo que encontra e busca converter o outro de acordo com sua perspectiva, já o reconhecimento se limita a visão de si mesmo, uma vez que as ações serão de encontro ao que já se sabe, se espera e imagina. Entretanto a experiência permite olhar para o outro como outro e juntos caminhar para uma direção desconhecida. Mas este exercício, conforme pontua o autor, exige uma ruptura com a autoridade, com o poder e com o domínio, pois somente na “espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena do que não possuímos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos deixar-nos transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo.” (LARROSA, 1998, p.246).

### **Referências**

ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. (Orgs.). **O plural da infância**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Educação infantil**: creches: atividades para crianças. São Paulo: Moderna, 1999.

BARBOSA, M. C. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Texto para consulta pública, site MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15860&Itemid=1096](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096). Acesso em: 10 de julho de 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, p.47-51, 1994.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. MEC/SEB/DICEI, Brasília: DF, 2009.

BUFALO, J. M. P. Creche: Lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: **SME/DOT. Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo, 2004.

DELGADO, A. C.; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação**. Vol. 26, mai/ago. São Paulo: Cortez, 2005.

DEMARTINI, Zeila de B. Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: Faria, Ana Lúcia de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, Patricia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

FARIA, A. L. G. De; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, M. M. M. A Gente Aqui o que Gosta mais é de Brincar com os Outros Meninos: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Doutorado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: por uma mudança significativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, p. 31-62, 1992.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London: Falmer Press, 1990.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O papel social da educação infantil**. Brasília, DF, 1999.

KUHLMANN JR. M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. DE; PALHARES, M. S. (org.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p.51-66, 2000.

LARROSA, J. B. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre/RS: Contrabando, p. 229-246, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARCHI, R. De C. Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil. Tese de Doutorado (Sociologia Política). UFSC, Florianópolis, 2007.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, n.28, p.75-98, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, F. de; TEBET, G. G. de C. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, A; MORUZZI, A.B. (Orgs.). **O plural da infância**. São Carlos, SP: EdUFSCar, p.39-54, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, et al. (Orgs.). **Pedagogias (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Z. De M. R de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1995.

ORTIZ, C. **O papel do professor de crianças pequenas. Pátio Educação Infantil: Educando crianças de 0 a 3 anos**, Porto Alegre, n.13, p.10-13, 2007.

PRADO, P. D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. Campinas/SP: FE-UNICAMP, v. 10, n. 1 (28): 110-118, março de 1999.

\_\_\_\_\_. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 106.

QUINTEIRO, J. Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos. Campinas. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da UNICAMP, São Paulo, 2000.

SILVA, A. S. A professora de educação infantil e sua formação universitária. Tese doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2003.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar. (Coleção UAB-UFSCar), 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VOLTARELLI, M. A. Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

Recebido em: 24/10/2015

Aprovado para publicação em: 07/02/2017

Publicado em: 31/08/2017