

**ESPAÇOS E CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE
A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS
DE 0 A 3 ANOS**

**CONTEXTS AND SETS OF LEARNING TO BE TEACHER: THOUGHTS ON THE
PROFESSIONAL EDUCATION FOR EARLY CHILD EDUCATION AND CARE FOR
CHILDREN UP TO 3 YEARS OLD.**

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos *

MARTINS, Rosa M. Castilho **

RITTMEISTER, Eunice Martin ***

* Doutoranda em Educação no PPGE – UFSCar (bolsista CNPq). Contato: gabrielagtebet@yahoo.com.br

** Doutoranda em Educação no PPGE – UFSCar. Contato: rodahnos@terra.com.br

*** Doutoranda em Educação no PPGE – UFSCar. Contato: nicerittmeister@yahoo.com.br

RESUMO

A questão da identidade e da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil tem sido foco de debates e reflexões em vários contextos. O presente trabalho teve como objetivo compreender os espaços e contextos de aprendizagens das e dos profissionais na educação infantil. Trata-se de um estudo qualitativo realizado em uma cidade do interior do estado de São Paulo, que contou com a participação de 2 educadoras, 2 professoras e 2 professores de escolas de educação infantil, que tivessem experiência de atuação com crianças de 0 a 3 anos. Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam para uma formação inicial insuficiente, no que se refere à oferta de uma base de conhecimentos específicos para a docência na educação de crianças de 0 a 3 anos. Também indicam estratégias de sobrevivência na profissão, evidenciando diversos espaços e interlocutores na busca pelas aprendizagens necessárias.

Palavras-chaves: Formação docente. Educação infantil. Profissionalização do magistério. Creches.

ABSTRACT

The issue of identity and professional training for that ones who work in early childhood education has been the focus of discussions and thoughts in many contexts. The present paper aim to understand spaces and contexts in with professionals from early childhood education learns. This is a qualitative study carried in a city in the inner state of São Paulo that has the participation of 2 female educators, 2 female teachers and 2 male teachers from early childhood education centers, who have worked with children up to 3 years old. In order to collect data, there was carried out semi-structured interviews. Results point out a insufficient initial formation, related to the offer of basic specific knowledge to teach in education of children up to 3 years old. Our results also suggests strategies of surviving in the profession, emphasizing several spaces and interlocutors in the search for necessary learning.

Key-words: teachers' qualification. Early childhood education. Professionalism of teaching. Crèches.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a discutir aspectos da formação dos profissionais da educação infantil, especialmente relacionados aos espaços e situações nos quais essa formação ocorre. Essas discussões surgem a partir de pesquisa que pretendeu investigar a construção da identidade desses profissionais, a partir da análise de suas respostas a entrevistas semiestruturadas, que abordavam desde aspectos de suas trajetórias profissionais, seus aprendizados, bem como suas práticas cotidianas. Nessas respostas, a questão da formação se torna especialmente presente, suscitando as reflexões propostas neste texto. É feito um breve panorama sobre as discussões em torno da problemática da profissão docente para situar os debates específicos sobre a profissionalização dos docentes de educação infantil e do processo de constituição de sua identidade. Destaca-se nesse aspecto, a influência das mudanças de concepções de criança, de sua educação e da legislação, que reconfiguram esse campo profissional. Nos resultados da pesquisa propriamente dita, apontamos as principais discussões em torno da questão da formação docente, evidenciando, a partir das falas dos entrevistados, os principais elementos que caracterizam essa formação em termos dos espaços formais e não formais, e dos respectivos interlocutores que contribuem para o aprendizado docente.

2 EDUCAÇÃO COMO CAMPO PROFISSIONAL

Para iniciarmos uma abordagem sobre formação profissional para atuar na Educação Infantil é preciso buscar algumas compreensões acerca da profissionalização da atividade docente. Roldão (2007) ao discutir o processo de profissionalização docente, destaca, com base num modelo de análise criado por Nóvoa (1995), dois processos sociais distintos e complementares que permeiam esse processo: num deles, o de natureza político-organizativa, é a própria necessidade da escola como instituição que vai impulsionar a formação desse grupo profissional; no outro, é a necessidade de legitimação desse grupo social através do estabelecimento de um conhecimento profissional específico, com o reconhecimento da necessidade de formação própria para a função.

No que se refere à discussão sobre a visão da atividade docente como ocupação ou profissão, Roldão (2007) comenta que o que legitima a função profissional, a torna socialmente

reconhecida, é a posse de um saber próprio, que a distingue dos demais grupos profissionais, que é exclusivo desse grupo que o detém. Argumenta que as profissões que adquiriram o reconhecimento de uma profissionalidade plena têm, nesse conhecimento, que é produzido, compartilhado e circula entre os demais, sua base de legitimação. Para Shulman (apud MIZUKAMI, 2004), “chamar algo de profissão é assumir que há uma base de conhecimento amplamente construído na academia”, mas explica que só essa base não é suficiente, pois é necessária a sua utilização em contextos específicos e, portanto, a prática e a experiência tem papel fundamental na constituição da profissão.

Silva (2001) afirma que os estudos sobre atendimento em creches tem mostrado uma preocupação crescente com a questão da identidade e da formação profissional. Em seu trabalho sobre o processo de construção de identidades de profissionais de creches, demonstra que a formação da identidade do profissional da educação infantil está relacionada com a questão da construção da identidade da própria instituição de educação infantil. O processo de evolução que essas instituições vêm experienciando, marcado pelas discussões a respeito dos papéis que devem cumprir, especialmente em torno da questão do cuidar e educar e seus desdobramentos, bem como o reconhecimento formal da educação infantil como etapa da educação básica, marca o campo das possibilidades de profissionalização de seus trabalhadores.

2.1 A Educação Infantil como campo profissional

A questão da identidade docente na educação infantil está relacionada, entre outros fatores, a dicotomia entre cuidar e educar, em especial quando nos referimos à educação de crianças de 0 a 3 anos. Hoje, o cuidar e o educar são reivindicados como algo indissociável na educação infantil e são reivindicados como as principais atribuições do profissional da educação infantil, tal como é possível observarmos no excerto que segue das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma

mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações. (CNE/SEB, 2009, p. 9-10).

No entanto, a história da atuação profissional (e não profissional) nas creches, bem como a idéia muito difundida no senso comum que associa o trabalho em creches com o papel materno ao qual toda mulher deve ter uma aptidão inata, impõem-se muitas vezes ao modo como o exercício profissional em creches é definido por muitas pessoas e à identidade docente construída, quando se refere à docência da primeira infância.

De acordo com Cerisara (1996),

[...] uma das características da Educação Infantil no Brasil tem sido a diversidade das instituições que trabalham com crianças pequenas, de seus profissionais e do trabalho propriamente dito que realizam. O diagnóstico da situação das profissionais das instituições de educação infantil no Brasil, mesmo considerando a falta de precisão dos dados já assinalada por pesquisadores e técnicos da área, aponta para uma formação inadequada destas profissionais, o que tem contribuído para uma relativa diminuição dos custos do atendimento com o rebaixamento dos salários. (CERISARA, 1996, p. 32).

A autora afirma ainda que,

[...] sem pretender uma definição acabada do perfil destas profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente. (CERISARA, 1996, p. 59).

Esta ambigüidade é apontada por muitos dos trabalhos que se dedicam a estudos sobre o papel da educação infantil, de seus profissionais e sobre a identidade da educação infantil e da profissão que tem na educação infantil seu *locus* de ação. Pesquisa realizada por Kramer indica que há uma “confusão conceitual” que aparece nos relatos dos profissionais a esse respeito, bem como em alguns textos acadêmicos e mesmo legais:

Dentre as conquistas e dificuldades encontradas, o tema do educar e cuidar aparece - com grandes contradições [...] "Quem educa cuida, mas nem sempre quem cuida está educando", diz uma entrevistada. Como esta, outros abordam o aspecto educar/cuidar. Alguns relatos acentuam o fato de que a importância

educativa passou a ser reconhecida; outros apontam que o professor se sente desvalorizado ao fazer tarefas relacionadas ao cuidar; nesses casos, o cuidar aparece separado do educar e a visão das responsáveis pela educação infantil (coordenadoras e diretoras) é que os professores acreditam que tais práticas desvalorizam o profissional; para outros, ainda, o cuidar e o educar caminham juntos. Vários profissionais falam da dificuldade do cuidar por questões práticas. Os relatos evidenciam a confusão conceitual identificada também em textos acadêmicos e legais (KRAMER, 2007, p 434)

Cerisara (1996) destaca em sua pesquisa que, para muitas das entrevistadas, o trabalho docente acontece com as crianças mais velhas e trabalhar em creche é ser mais mãe que professora. Kramer (1996, p. 58) compreende que, para que se constitua uma identidade profissional, é preciso ter como base a identidade pessoal destas mulheres, construída historicamente dentro de uma ocupação – como educadoras de crianças de 0 a 6 anos – relacionada diretamente ao universo feminino desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e onde predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos. Nesse sentido, os espaços da educação infantil, situam-se numa instância social onde as esferas pública e doméstica se articulam, se chocam e se combinam de diferentes formas e essa questão que pode ser traduzida como a feminização da educação infantil também é um dos temas que surge com grande importância quando discutimos a identidade docente da primeira infância.

Isto considerado, o objeto dessa pesquisa localiza-se nesse campo fértil de debates e visa, contribuir para as discussões acerca da formação para a docência da primeira infância – seja a formação inicial, continuada ou em serviço, com destaque para as aprendizagens no exercício da profissão. Deste modo, algumas reflexões sobre a identidade profissional das mulheres que trabalham no exercício docente junto às crianças pequenas e ainda, a análise da constituição da identidade do profissional masculino que opta por adentrar esse universo profissional, tradicionalmente restrito às mulheres, ajuda a compor a discussão proposta, uma vez que a definição da identidade docente no magistério da primeira infância está intimamente ligada à constituição da educação infantil como campo profissional.

2. 2 Formação da/o profissional da Educação Infantil

A formação proposta para os/as profissionais da educação infantil relaciona-se à concepção de educação infantil e ao tipo de atendimento que se pretende oferecer às crianças em idade pré-escolar. A história da educação infantil no Brasil é cindida, tendo se constituído um tipo de atendimento destinado às crianças pobres e caracterizado como serviço de assistência social - as creches – e outro tipo de atendimento voltado para as famílias economicamente privilegiadas e que tinha como objetivo a formação intelectual desde os 4 anos - os jardins de infância. Outra cisão que marca a educação infantil diz respeito aos profissionais que atuam com cada faixa etária. Até 1996, apenas o trabalho com crianças de 4 a 6 anos previa a profissionalização de suas profissionais, fosse para o trabalho em pré-escolas para os pobres ou em jardins de infâncias para a elite.

A mudança na concepção de educação das crianças de 0 a 3 anos, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96-LDB) é fruto de mobilizações sociais ocorridas em todo o Brasil nas décadas de 1980 e início da década de 1990. De acordo com Telles (2003), esses movimentos de lutas por creches elaboraram uma agenda de reivindicações em relação à criança de zero a seis anos que incluía a participação do Estado e da Secretaria da Educação no financiamento desta educação, a qualificação profissional das crecheiras, a mudança da ênfase de cuidar para educar, a exigência para que as creches fossem incorporadas às secretarias da educação, a luta pela afirmação do direito das crianças pequenas à educação e não mais como um direito da mãe trabalhadora, dentre outros. Essa nova concepção de creche e de criança teve muitos adeptos e o modelo proposto para as creches ganhou força, refletindo na reformulação de leis e manifestam-se ainda hoje em diversos outros documentos oficiais.

Atualmente a creche é tida como a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29). A fim de garantir que este modelo de educação infantil seja implementado, é necessário um profissional capacitado para o desenvolvimento de tal proposta pedagógica. Deste modo, a LDB define em seus artigos 61 e 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica, deve acontecer em nível superior, em cursos de

licenciatura, admitida a formação em nível médio, modalidade normal, para o exercício do magistério na educação infantil.

Não existe mais na nossa legislação, portanto, espaço para profissionais leigos atuando em educação, nem mesmo nas creches. Mas, reconhecemos que a real implementação dessa nova concepção de educação infantil ainda está em processo de consolidação. Estar na lei, não significa estar efetivado e considerando a insuficiente formação que os cursos de pedagogia propiciam no que se refere à formação da docência da primeira infância, muitos são os espaços nos quais esse aprendizado da docência ocorre, assim como muitos são os interlocutores desse aprendizado, como aponta os resultados dessa pesquisa.

3 A PESQUISA

O presente artigo é fruto de uma pesquisa que teve como propósito responder a seguinte questão: *Como vem se construindo a identidade docente na Educação Infantil entre educadoras, professoras e professores?* O objetivo geral da pesquisa foi compreender, a partir da fala de educadoras, professoras e professores da educação infantil, como se constrói a identidade profissional na educação infantil de 0 a 3 anos. A partir das falas das/os entrevistadas/os a questão da formação coloca-se em evidência, com especial ênfase nas aprendizagens que ocorrem no interior das instituições e na relação com diversos interlocutores. São as reflexões sobre formação trazidas pelas entrevistadas e entrevistados que discutiremos nesta ocasião

A pesquisa contou com a participação de 2 educadoras¹, 2 professoras e 2 professores, de escolas de educação infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo, que tivessem experiência de atuação com crianças de 0 a 3 anos. Para a seleção dos participantes, buscou-se garantir uma variedade de perfis, como se observa na tabela 1. A coleta de dados se deu com base em entrevistas semiestruturadas, com 9 questões abertas sobre trajetória profissional; a opção pela educação infantil de 0 a 3 anos; sentimentos frente a profissão e aprendizagens da e na profissão.

A análise dos dados foi feita com base na análise de conteúdo, um instrumento de análise interpretativa baseado em frequências que para Chizzotti (2006) tem como meta “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações

explícitas ou ocultas” (p. 98). De acordo com Oliveira (2003), a análise de conteúdo passa pelo crivo da classificação ou do recenseamento e procura identificar as freqüências ou ausências de itens, introduzindo, por meio da categorização, “uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente” (p. 4).

3.1 Caracterização dos entrevistados

Entendemos tal como afirma Cerisara (1996) que,

Tentar traçar o perfil das profissionais de creche significa considerá-las em seu contexto sócio-cultural incluindo também a existência de contradições sociais como as oposições de gênero, raça, idade e classe social. É necessário, como indica Guacira Lopes Louro (Louro, citada por CERISARA, 1996, p. 59) que nas pesquisas “os sujeitos individuais e coletivos não sejam neutros, mas que ao contrário se apresentem como homens e mulheres construindo-se no processo histórico, através de suas várias e intrincadas relações de classe, gênero e raça.

Assim sendo, apresentamos ao leitor e à leitora, uma caracterização daqueles que compõem o universo desta pesquisa. Tal apresentação é feita em forma de tabela, encontrada a seguir, a fim de possibilitar aos leitores uma melhor compreensão de quem são as pessoas entrevistadas, as semelhanças e diferenças entre elas.

	Miriam	Bianca	Carmem	Noêmia	Felipe	Eric
Formação	Pedagogia	Magistério	Magistério	Pedagogia	Pedagogia	Magistério
Faixa etária	40-50	40-50	30-40	20-30	20-30	20-30
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
Cor	Negra	Branca	Negra	Branca	Branco	Branco
Situação Conjugal	Casada	Casada	Solteira	Solteira	Solteiro	Separado
Filhos	Sim -2	Sim - 2	Sim – 1	Não	Não	Não
Tempo de atuação em EI	8 anos	15 anos	5 anos	4 anos	1,5 anos	7 anos
Turma em que atuou em 2009	1 a 2	0 a 1	1 a 2	2 a 3	4 a 5	2 a 3

Tabela 1 – Caracterização das pessoas entrevistadas

Fonte: Dados da pesquisa de campo

3.2 Resultados

As entrevistadas e os entrevistados responderam questões sobre sua trajetória profissional, a escolha da profissão e os motivos da permanência na educação infantil, sobre rotina, e aprendizagens da docência. Neste artigo enfocaremos as falas que trazem aspectos da aprendizagem da docência, incluindo a formação inicial, continuada e em serviço. Cabe destacar, no entanto, que uma vez que adotamos entrevistas semiestruturadas como metodologia de pesquisa, algumas falas são respostas a questões objetivas sobre esse tema. Outras vezes, a pessoa entrevistada aborda o tema em relação com outros assuntos, não tendo sido necessário a formulação de questão específica sobre o assunto, o que faz com que haja diferença na forma como cada pessoa entrevistada aborda a temática.

A questão específica que traz à tona a questão que discutiremos era a seguinte: “O que você tem aprendido sobre educação infantil e com quem você tem aprendido?”. As respostas destacam aprendizagens que ocorrem em contextos formais e não formais de ensino, com maior ênfase para as aprendizagens que ocorrem em contextos não formais, tais como nos mostram os dados apresentados e discutidos a seguir.

	Miriam	Bianca	Carmem	Noêmia	Felipe	Eric	Total
Contextos formais							
Aprende/aprendeu em curso de formação inicial					x		1
Aprende em cursos de Formação continuada	x		X	x		x	4
Aprende em cursos de pós graduação				x	* —		1
Aprende por meio de leituras				x	x	x	3
Aprende com pessoas da equipe pedagógica da escola		x	X	x	x		4
Aprende nos HTPCs e HTPLs		x		x		x	3
TOTAL	1	2	2	4	3	3	15
Contextos não formais							
Aprende na prática	x	x		x		x	4

Aprende com os pares			x	x	x	x	4
Aprende com as crianças	x	x	x	x	**	x	5
Aprende na relação com as famílias das crianças	x						1
Aprende meio da atuação/engajamento político	x				x	x	3
Aprende com pessoas de outros contextos	x					x	2
TOTAL	5	2	2	3	2	5	19

Tabela 2 – O que você tem aprendido sobre educação infantil e com quem tem aprendido?

Fonte: Dados da pesquisa de campo

*Felipe indica que está realizando algumas disciplinas da pós graduação como aluno especial, e diz que tem desejo de fazer mestrado, mas não se remete à esse curso como contexto de aprendizagem da docência.

**Ao ser questionado sobre onde aprende e com quem aprende, Felipe diz que observa muito (no geral) e em seguida destaca que observa a prática dos demais professores da escola, em especial os que tem histórico de serem bons professores. Não fica claro, no entanto se as relações entre as crianças são objeto dessa observação e se aprende ou não com as crianças.

As categorias definidas a partir das entrevistas indicam aprendizagens que ocorrem em *contextos formais e não formais de aprendizagens*, havendo uma maior ocorrência de referências às aprendizagens em contextos não formais do que nos contextos formais. As aprendizagens em contextos formais são mais frequentes entre as pessoas mais jovens que foram entrevistadas (Noêmia, Felipe e Éric). Esse é um dado relevante, que será discutido a luz de reflexões sobre os currículos dos cursos de formação para o magistério. Outro dado importante a destacar é quanto aos principais contextos das aprendizagens formais: o contexto de aprendizagem formal mais destacado pelas pessoas entrevistadas é a relação com pessoas da equipe pedagógica da escola, uma categoria que poderia ser tomada como contexto não formal, uma vez que não se trata de nenhum curso. No entanto, incluímos essa categoria no âmbito dos contextos formais por entendemos que a **formação em serviço** e o acompanhamento, supervisão e orientação pedagógica é tarefa da escola, atribuída à equipe pedagógica da escola (coordenação, direção, etc.), tal como indicado nos estudos de Kramer (2002, 2005). O mesmo se dá no que se refere ao HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e ao HTPL (Horário de Trabalho Pedagógico Livre). Neste sentido, ainda que tais aprendizagens ocorram em espaços e momentos diversos, individual ou coletivamente, trata-se de aprendizagens do âmbito formal, realizadas *em serviço*.

As entrevistas apontam também para os HTPCs, os cursos de formação continuada e as leituras como importantes contextos de formação e aprendizagem docente. O curso de formação inicial e de pós-graduação são as categorias menos indicadas como contextos de aprendizagens da docência para a primeira infância, o que nos suscita uma série de questões sobre o currículo dos cursos de pedagogia. No tocante aos cursos de pós graduação, se tomarmos a história da formação dos profissionais para atuar com crianças de 0 a 3 anos, a presença de cursos de pós-graduação como espaços de formação, é um dado importante, apesar de figurar entre as categorias menos indicadas.

A busca pelo **ensino formal** como espaço de formação aparece em todas as falas, apesar das inúmeras críticas feitas pelas pessoas entrevistadas quanto à inadequação, muitas vezes dos conteúdos desses cursos à faixa etária com a qual nossas/os entrevistadas/os atuam.

Aí nesse tempo, eu senti vontade de voltar os meus estudos também, [...] Eu terminei o terceiro colegial e aí eu fiz o magistério. Isso eu já tinha uns trinta e poucos anos!” (Bianca, entrevista gravada em 18/02/2010)

Eu tenho feito cursos em São Paulo...uma especialização[...] tenho lido pra caramba ..sabe...então eu estou buscando muito agora me atualizar ou continuar me formando ...mas eu tenho feito assim...cursos (diversos). (Noêmia, entrevista gravada em 25/02/2010).

Já participei de vários cursos que foram muito bons, me ajudaram bastante. Participei de um curso de literatura africana, [que] contribuiu muito em meu trabalho, principalmente no que tange a diversidade. (Carmem, entrevista gravada em 01/02/2010).

Eu busco na minha formação e busco também na literatura sobre educação infantil” (Felipe, entrevista gravada em 16/02/2010).

Tem muita coisa que eu já vi de teoria, mas também tem muita coisa nova, como eu estou longe da escola, tem muita coisa nova que saiu que eu não conhecia que agora eu estou conhecendo. (Éric, entrevista gravada em 3/02/2010).

Então eu absorvi as plenárias que eu participei, os cursos de formação, você passa a ver com outros olhos uma coisa que você fez com seus filhos (poxa vida eu eduquei!). (Míriam, entrevista gravada em 20/02/2010).

Um dos contextos de aprendizagem docente de educação formal é a **formação em serviço** representada pelas categorias aprende com a equipe pedagógica da escola e aprende nos HTPCs e HTPLs. Destacamos a seguir alguns excertos das entrevistas que ilustram as relações com a equipe pedagógica como importante contexto de aprendizagem docente:

Eu tenho aprendido com a pedagoga lá da creche. (Bianca).

Então eu peguei uma diretora muito boa na época (Carmem).

A coordenadora da escola da manhã...ela me ajudou bastante [...]. (Noêmia).

[...] de prática pedagógica eu acho que a forma que a Gisele (diretora) trabalha talvez seja a melhor referência que eu tenha tido até hoje na educação infantil. (Felipe).

Não é possível, no que se refere a esta categoria estabelecer um perfil das pessoas que aprendem com a equipe pedagógica da escola. É possível que esse tipo de aprendizagem aconteça mais em decorrência do perfil da equipe pedagógica de cada escola e do quanto cada gestor toma para si o papel de formação da sua equipe docente. O perfil dos professores aparentemente não interfere para que essas relações aconteçam, uma vez que nesta categoria é possível encontrarmos professoras/es iniciantes e experientes, homens e mulheres, brancas/os e negras/os, com e sem filhos, etc.

Sobre o HTPC ou horário de estudo, há muitas críticas, mas também há relatos de aprendizagens importantes.

Para mim não têm sido importante. Pra mim infelizmente o HTPC, [...] não contribui em nada. [...] Além disso, mais uma vez eu acabo ficando um pouco isolado porque a grande maioria é mulher e a mulher tem outro tipo de relacionamento e o HTPC, eu não vejo como espaço formativo, eu vejo como uma tortura, as pessoas estão ali, mas elas não querem estar ali, elas não estão envolvidas, eu acho que é um desperdício. (Felipe).

Há gestores que direcionam o HTPC, quando é o momento coletivo e tem gestor que não, que acaba sendo um ponto negativo, é um tempo perdido, que você está lá na escola e você não tem material pra ler nem pra estudar [...] mas na maioria das escolas de educação infantil que eu passei de 3 anos pra cá já tem se direcionado esse HTPC, esse HTPC é direcionado a estudo, publicação, no nosso caso, quando estamos em planejamento de HTPC está sendo construído o currículo da educação infantil [...] então pra isso nós estamos estudando, procurando outras fontes, outros currículos de outros municípios...(Eric).

Ao contrário de Eric, Noêmia aponta uma proposta que começou “bacana”, com troca de experiência, acabou se perdendo com o decorrer do tempo:

[...] por exemplo, essa segunda cada um traz uma brincadeira pra faixa etária que trabalha traz exemplo de uma música que possa trabalhar conceitos de matemática ou de ciências, natureza, sociedade...então começou muito bacana, de uma forma muito rica que a gente achou que por mais que a minha turma de 3

anos eu saberia um pouquinho de todas e mesmo as outras professoras ...mas eu percebi que tanto pelas professoras..muitas principalmente as que já tavam um certo tempo elas encararam aquilo como mais um trabalho , mais um serviço a ser feito..entao meio que foi fazendo assim...começou bacana , aí foi indo...meio que ...não acontece mais isso. (Noêmia).

E a respeito do HTPL, ela relata que “são 3 horas por semana ...então eu divido esse tempo na semana pra ir montando as atividades , separar o que eu tenho que separar ...se a gente não conseguiu fazer o planejamento eu ligo pra moça que trabalha comigo e fico trocando figurinha por telefone...” (Noêmia).

Se compreendermos os HTPCs e os momentos de estudos como contextos de formação em serviço, tal como as aprendizagens com a equipe pedagógica da escola, é possível entendermos esse contexto na mesma perspectiva. Não é o fato de ser homem, mulher, branco, negro, iniciante ou experiente que determina haver ou não aprendizagens da docência nos momentos estudo e formação pedagógica. As aprendizagens nesse contexto dependem muito mais do perfil dos gestores, da dinâmica proposta para a reunião e do tema proposto para a reunião do que de fato do perfil dos entrevistados.

No que tange a **formação inicial**, não há menção a esse contexto formativo ao se referirem à aprendizagem da docência da primeira infância. Noêmia, por exemplo, em diversos momentos relaciona aprendizagens da formação inicial com sua atuação profissional, mas sempre ao se remeter à sua turma de crianças de 5 a 6 anos, com a qual atua meio período. As aprendizagens ocorridas durante a sua formação, de acordo com a entrevistada, foram insuficientes para respaldar sua prática com as crianças menores:

Pensando em educação infantil propriamente dita, é claro que você faz os recortes para as disciplinas nesse foco, mas foi muito pouco (o que aprendi sobre educação infantil) na graduação [...] quando eu entrei com essas crianças um pouco mais velhas de 4, 5 anos foi que eu consegui fazer um gancho com a universidade, com a minha graduação... Que eu estive pensando um pouco nessa parte de alfabetização nesse processo de construção de língua escrita, que eu pude fazer alguns links... (Noêmia).

Bianca, assim como Carmem, apesar de destacar a sua busca pela formação para o exercício do magistério (ambas formadas em nível médio, modalidade normal), não se refere durante a entrevista a nenhuma aprendizagem ocorrida nesse contexto. As entrevistadas não fazem nenhuma relação entre as aprendizagens da sua formação inicial e sua atuação profissional durante a entrevista e uma delas afirma: “Não é tanto a teoria, mais é a prática que eu sei”

(Bianca). Carmem, no entanto, aponta sua busca por aprendizagens em outros espaços a fim de respaldar o seu trabalho. A prática, ao contrário do caso de Bianca, não é para Carmem um contexto de aprendizagem da docência. O mesmo ocorre no caso de Éric, também formado no ensino médio, modalidade normal. O entrevistado, não se refere durante a entrevista a nenhuma aprendizagem ocorrida nesse contexto².

Na minha formação (no ensino médio normal), nós fizemos um período de estágio, de todas as faixas etárias inclusive eu passei pela faixa etária de 0 a 3 que era obrigatório, uma parte eu cumpri na creche, o estágio, e de momento eu não me identifiquei com essas crianças de creche nem com a pré-escola, aí prestei o concurso e acabei no dia-a-dia, no trabalho, estudando, na formação continuada foi que eu comecei a ter uma outra visão e no trabalho mesmo do dia-a-dia que eu comecei a gostar e a desenvolver essa relação mais afetiva com essa faixa etária (de 0 a 3 anos). (Éric).

O único que se refere à formação inicial como contexto de aprendizagem da docência é Felipe, ainda assim, o faz de modo muito superficial e não identifica as aprendizagens que de fato contribuem para sua formação: “eu procuro observar a prática dos outros professores, dos que têm histórico de serem bons professores, terem uma prática eficiente, *eu busco na minha formação* e busco também na literatura sobre educação infantil”.

No que se refere à **formação continuada**, com exceção da Bianca, todas as pessoas envolvidas nessa pesquisa indicam que em geral participam de cursos de formação continuada. Dentre os que participam de cursos de formação continuada, apenas Felipe, faz críticas a esses cursos, as demais pessoas entrevistadas, indicam que aprendem muito nesses cursos e aproveitam esses conhecimentos no exercício da profissão:

Teve um curso quando eu entrei aqui na rede [em que] o tratamento da palestrante com os professores foi um tratamento desrespeitoso na medida em que ela tratou os professores de forma infantil, acho que é comum, a maioria faz isso, porque ela está trabalhando com educação infantil de forma infantilizada, você trabalha com criança, logo..., mas se esquece, às vezes, ou não tem esse conhecimento, de que eu sou um profissional como qualquer outro. (Felipe).

Eu gosto de fazer sobre temas que para o momento é o que eu testou precisando, são os cursos que eu mais absorvo, os que mais eu percebo que me ajudam... Seja pra me criticar: “nossa eu tava fazendo absurdo”... ou pra me

complementar! Alguns cursos eu faço por causa de prefeitura essas coisas que indicam, essas coisas mais assim que você tem que fazer! [...] mas eu procuro temas mesmo como eu já te disse, algo que eu goste e eu faço bastante cursos em São Paulo em uma escola que se chama Escola da Vila. (Noêmia).

Cabe destacar que, frente à inadequação dos currículos dos cursos de formação inicial para a docência da primeira infância e à necessidade desses e dessas profissionais subsidiarem sua prática com formação, os cursos de formação continuada (entendidos aqui como todos os cursos que complementam a formação inicial) tem desempenhado importante papel na formação docente para atuar com crianças de 0 a 3 anos.

No que se refere às aprendizagens nos **contextos não formais**, essas aprendizagens também são comuns a todas as pessoas entrevistadas, tendo sido mais destacadas por Miriam e Éric, como é possível observar na tabela n. 2.

As aprendizagens em contextos não formais acontecem em diversos momentos e relações. O contexto de aprendizagem não formal mais indicado é a relação com as crianças (5 ocorrências). A prática (4 ocorrências) e as aprendizagens com os pares (4 ocorrências, entre os entrevistados e entrevistadas mais jovens e com menos tempo de atuação profissional) também são tidas como contexto importantes de aprendizagem profissional. O engajamento e a atuação política são fontes de aprendizagem para metade dos entrevistados (os dois professores homens e uma educadora relatam a importância de sua atuação política para obter conquistas profissionais, tanto em termos salariais quanto reconhecimento do trabalho desenvolvido).

Quanto a aprendizagens com pessoas de outros contextos, Miriam destaca o papel do marido e da filha na sua formação e Eric se remete à mãe e a uma professora da sua infância, como pessoas que também contribuíram para sua formação. É curioso discutir a relação com as famílias das crianças como contexto de aprendizagens. Apenas uma das entrevistadas (Miriam) se remete à relação com as famílias como uma relação que contribui para sua formação e que traz aprendizagens da docência. Para Noêmia a relação com as famílias é motivo de angústia, ela sente-se o tempo todo pressionada pelas exigências das famílias, que, muitas vezes, não reconhecem o trabalho desenvolvido.

A gente faz o nosso ato de docência lá, a gente acredita que é uma obrigação nossa, independente de ter essa expectativa, de superar essa expectativa dos pais, que é muito em relação a esse cuidar. (Noêmia).

A relação com as famílias aparece na fala de todos os entrevistados e entrevistadas, mas sempre quando abordam a valorização e o reconhecimento do trabalho desenvolvido. Quando se referem às expectativas dos pais e às cobranças quanto ao cuidado, os professores do sexo masculino indicam o receio dos pais sempre no início do ano e o preconceito que sofrem por parte das famílias, mas também falam do reconhecimento e da valorização do trabalho realizado.

“**Eu aprendi mais na prática, mesmo!**”. Estudo realizado por Tebet (2007) mostra que a história das creches por muito tempo foi marcada por uma política do imprevisto. O mesmo imprevisto marca também a história da formação de profissionais para esta etapa da educação, de acordo com Kishimoto (2002, apud MACHADO, 2002, p. 107). Para a autora,

[...] desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil. (KISHIMOTO, 2002, apud MACHADO, 2002, p. 107).

No mesmo sentido, Kuhlmann Jr (1998) destaca que até recentemente os cursos de pedagogia não se ocupavam de disciplinas voltadas para a educação de crianças de 0 a 3 anos – um campo de estudos que não pertencia a área educacional. Podemos dizer, portanto, que a formação do profissional que atua nas creches por muito tempo também aconteceu “no imprevisto”. Segundo Kishimoto,

[...] no curso de pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos, entre outros, prática que se distancia da ótica profissional. Para atender aos inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidade que não levam à compreensão complexa do saber e fazer pedagógicos. (KISHIMOTO, 2002, p. 109-110).

Ressalta-se que essa não é uma realidade distante historicamente. Noêmia, uma das entrevistadas mais jovens, que concluiu seu curso de formação em pedagogia nos últimos 5 anos, denuncia essa questão: “na minha graduação, [...] eu tive pouquíssimas disciplinas voltadas pra educação infantil, mas pouquíssimas mesmo”(Noêmia). Mas para além dos problemas na formação inicial, a falta de material pedagógico e de fontes específicas de aprendizagens da docência da primeira infância é trazida por outra entrevistada:

E essa foi a primeira pergunta que eu me fiz quando vim para a EI: o que que eu “dou” para uma criança desta?? Não é verdade? Aí você vai tendo idéias...porque eu gosto e aí eu... como vou fazer p/ trabalhar a coordenação motora fina (por exemplo)? E você vai olhando uma coisa aqui outra ali e vai adaptar, mas as revistas (de educação), os livros...É tudo p/ criança maior, não tem quase nada voltado para essa faixa..muito pouco. Então você vai pegando uma idéia aqui...outra ali... (Carmem)

Frente à ausência de subsídios dados pela formação inicial, no que tange a formação para atuação na educação infantil de 0 a 3 anos, quem trabalha com esta etapa da educação acaba tendo também na prática uma importante fonte de aprendizagens. Mas aprender na prática pode significar uma infinidade de coisas... Objetivamente, essas entrevistas denunciam a insuficiência da formação inicial. E frente a esta insuficiência, as falas dos entrevistados indicam que diversas são as fontes de conhecimento buscadas em complementação aos saberes que a formação inicial não propiciou de maneira satisfatória. Assim, aprender na prática pode significar aprender com a equipe pedagógica da escola, com os pares, com as crianças, com as famílias... Aprender na prática pode significar diversas estratégias de formação seja em serviço, ou em contextos não formais.

Quanto às aprendizagens com os pares, fazemos os seguintes destaques:

Eu procuro observar a prática dos outros professores, dos que têm histórico de serem bons professores, terem uma prática eficiente. (Felipe).

Aí então esse primeiro ano com esta turma eu trabalhei muito com a contação (de estórias) , que eu aprendi com outra professora também. (Carmem).
Conforme eu fui vendo o que elas (as colegas professoras) faziam, como elas faziam, eu aprendi também e fiz também minha parte. (Éric).

Um tema que eu vejo que eu tive dificuldade, ou que eu gosto muito, eu tenho levado para as professoras do curso de especialização, para perguntar, ou se não, eu tenho levado para as professoras de outras escolas, que trabalham com faixas etárias diferentes [...] (Noêmia).

Para Felipe a observação é uma importante fonte de aprendizado. Essa expressão aparece 4 vezes de modo explícito em sua fala: “Eu observo muito” é uma expressão utilizada 2 vezes em momentos distintos da entrevista. Eric também se refere à observação como fonte de aprendizagem. Essa expressão não aparece nas falas de Carmem e Noêmia. O diálogo com as colegas de trabalho parece estar mais presente no universo feminino e a observação, parece ser uma marca do universo masculino. Vale destacar que a presença masculina na docência da

primeira infância é vista com ressalvas por muitas pessoas. O preconceito, inclusive da equipe escolar, marca a fala tanto de Éric como de Felipe, o que de algum modo pode explicar por que a aprendizagem com os pares, no caso dos professores é marcada mais pela observação e menos pelo diálogo. “Além de sofrer o preconceito eu acabo marginalizado dentro da escola, por não me inserir nessa forma de trabalho das professoras” (Felipe).

A troca de experiências com outros professores aparece na fala de Éric quando se remete ao curso de pedagogia à distância que está fazendo, mas é uma troca de experiências nos fóruns, do ambiente virtual de aprendizagem:

O interessante é que dá pra gente trocar nos fóruns muitas experiências, que no caso alguns que não estão vivendo essas experiências, que não trabalham diretamente com educação, então dá pra fazer essa troca, dá pra discutir bastante, e isso é interessante e é uma das coisas que eu gosto, conversar, discutir, debater bastante, trocar bastante experiência, então dá pra fazer isso, então é legal. (Eric).

Cabe destacar ainda que as pessoas que indicam aprender com os pares são aquelas que têm menos tempo de experiência profissional. Aquelas que possuem mais tempo de experiência não indicam os colegas como fontes significativas de aprendizagens, o que não significa que já não tenham aprendido com as colegas em outro momento da sua trajetória profissional.

No que se refere às **aprendizagens com as crianças**, ela parece estar presente na formação de todas/os as/os entrevistadas/os. Apenas não é explicitada por Felipe, que ao dizer que aprende muito observando, não deixa claro se está se referindo apenas aos colegas de trabalho, ou se em alguns momentos se refere à observação das crianças como fonte de aprendizagem. Os relatos revelam que, em muitos momentos, é a criança quem vai sinalizando para o profissional como ele deve atuar, que atividades pode desenvolver com ela, que ações se mostram eficazes; evidenciando que é a partir do convívio cotidiano com as crianças que vai se construindo não apenas a identidade profissional, como o conjunto de conhecimentos necessários à prática docente.

Para Noêmia conforme a professora vai conhecendo a sua turma é que consegue definir quais atividades podem desenvolver com aquelas crianças. Outras falas também revelam este contexto:

E a gente vai aprendendo, conforme a criança vai desenvolvendo, a gente vai fazendo as coisas que a gente está acostumada a fazer... eu já sei o que cada criança gosta, o que cada criança é capaz de fazer...(Bianca).

Miriam destaca ainda alguns aspectos importantes no que se refere ao modo como o diálogo com as crianças ajuda a formar e orientar a prática docente na educação infantil:

Comecei a **bater papo (com as crianças)** na hora da recepção... e isso foi legal, isso era uma coisa que eles podiam me dar. E isso começou a me animar! [...] Eu peguei há uma semana atrás um monte de livros, chegou uma caixa de livros novos e eu não consegui explorar todos. Aí eu falei: deixa eu dar uma olhadinha, aí eu peguei o óculos sentei numa cadeirinha (na sala), tava chovendo, e eu sentei...quando eu olhei tava todo mundo sentado! Só que eu não mandei ninguém sentar! Eles estavam guardando brinquedo, porque eles estavam brincando... “ O que vocês estão fazendo?” “É história nova Márcia [as crianças responderam]”. Que história nova...eles sabiam que eu tinha pego livros novos com história nova. E todo mundo sentou!! (é a minha turma e as de mais 2 professoras, nós usufruímos da mesma sala). Falei: e agora o que é que eu faço? Aí eu falei o que: “meu Deus, e agora? Eu não conhecia os livros, porque você olhando antes você...Menina! Me vi numa saia justa! Os livros tem poucas palavras, são mais figuras. E aí eu fui contando...e no final todo mundo bateu palma... (Miriam).

É interessante notar também como Eric aprende, na relação com as crianças, qual é o seu papel na educação infantil e constitui, na relação com as crianças, sua identidade de educador da EI:

Então... é interessante que muitas crianças se identificam comigo, tem crianças que me chamam de tio, tem crianças que erram e me chamam de pai, então você percebe que tem criança que é carente dessa referência masculina e que se apega a você e é interessante que eu me relaciono com as crianças da minha turma e tenho um bom relacionamento com as crianças de outras turmas, eles acabam me conhecendo, vindo conversar comigo, vindo atrás de mim, tem essa referência dentro da escola, então eu percebo que o meu papel é um papel de referência masculina mesmo, de exemplo, eles pegam o exemplo, eles querem imitar, querem fazer o que você faz, principalmente os meninos, as meninas também se apegam muito à minha presença, à minha referência.(Éric).

Estas falas são bastante significativas da importância de tomarmos as crianças numa perspectiva sociológica, tal como vêm propondo autores como Prout & James (1990, apud SARMENTO, 2008), Javeau (1992) e Qvortrup (1993). Na perspectiva proposta pelos autores, a socialização é compreendida como uma experiência coletiva e as crianças teriam papel ativo nesse processo. No que se refere ao debate sobre a formação de professores, poderíamos dizer,

nessa perspectiva, que a inserção profissional docente na educação infantil é um processo de socialização que envolve a/o professor(a) iniciante, os demais profissionais da instituição, bem como as crianças e suas famílias. Mas este processo se estende ao longo de toda a sua carreira e nesse processo contínuo de socialização cada um dos atores citados têm importante papel na formação profissional do docente, inclusive as crianças!

No que se refere às aprendizagens no **engajamento/atuação política**, Miriam relata que quando começou a trabalhar como pajem, havia toda uma conversa em torno do que estabelecia a LDB, no que se refere à formação do profissional para atuar na educação básica e que ela organizou um abaixo-assinado, que encaminhou para a prefeitura reivindicando formação para as pajens. Com esse abaixo-assinado e após uma conversa com a secretaria de educação, foi oferecido às pajens a possibilidade de cursar pedagogia por meio de um convênio entre a prefeitura e uma universidade privada do município. Quando a primeira turma se formou, acirrou-se uma tensão muito grande entre as pajens e as professoras, que havia desde a primeira contratação de professoras para atuar em creches, entre 2002 e 2003, onde até então trabalhavam apenas pajens.

Esta tensão acirrou-se durante as plenárias municipais para a elaboração do Estatuto do Magistério. Miriam lembra que *“as professoras colocavam seu modo de pensar: elas diziam que nós estávamos na rede para limpar bunda de neném, não para sermos professoras”*. E acrescenta:

Inclusive em várias plenárias eu fui...e eu sempre me inscrevia pra falar e eu sempre falei pra elas: se fosse uma situação por mérito...simplesmente alteração de nomenclatura...estava correta a postura delas. Mas a proposta era buscar a formação.... e através da formação cada uma ter a sua equiparação.

E Miriam continua...

No início da briga essa concepção do que era uma pajem...do que era uma pessoa que cuidava de crianças pequenas, isso me deixou assim...muuuuuuuito braava e falei não...essa briga precisa, não de armas, nós precisamos mostrar resultados pra este povo, mostrar a que a gente veio!

Éric e Felipe também destacam a atuação política como importante contexto de aprendizagem da docência:

Eu sou filiado a [um partido político], estou acompanhando muito o movimento negro na cidade, sobre a educação étnico-racial nas escolas, a homofobia também, então eu estou em contato com a [uma] ONG, os trabalhos que eles estão querendo desenvolver com a educação, já desde a educação infantil, então eu participo de reuniões, de debates, então eu estou procurando sempre me inteirar e saber, pra trazer o que é novo pra sala de aula e pra essa quebra de preconceito, porque a sociedade tem muito preconceito que precisa ser quebrado ainda [...] muitos professores são muito preconceituosos e acabam influenciando na formação da criança principalmente na educação infantil. (Éric)

Essa formação política é fundamental para o professor, por isso que eu defendo desde a graduação que os graduandos participem das entidades de decisão da universidade, até mesmo do centro acadêmico, dos diretórios acadêmicos, porque eu falo pessoalmente contribuí muito pra mim, eu participei de centro acadêmico, já fui da executiva estadual dos estudantes de pedagogia. A gente realizou encontros, a gente teve algumas conquistas dentro da universidade, então pra mim, pessoalmente, contribuí muito e é por isso que eu acredito que faz diferença. [...] é uma forma de se fazer presente, estou aqui, sou um profissional, gosto do que faço, quero fazer o melhor e faço parte de uma categoria que lutou e deve lutar pra ter melhores condições de trabalho, enfim, me faz ser reconhecido. (Felipe)

Não é por acaso que são os profissionais do sexo masculino aqueles que vão destacar o papel da formação inicial na construção da sua identidade profissional. Eles estão num movimento de afirmação da educação infantil como um campo profissional, pautado em um conjunto de saberes específicos da profissão. Uma vez constituída como campo profissional, a educação infantil deixa de ser espaço de reprodução de práticas e saberes acumulados na esfera privada de mulheres, que transmitem de geração para geração seus conhecimentos sobre educação de crianças pequenas, para se constituir uma profissão passível de ser exercida por quem assim o desejar, independente de sexo, cor ou classe social.

Assim como os professores, muitas professoras estão engajadas na luta pela valorização profissional do magistério e pelo reconhecimento do trabalho que desenvolvem. E mesmo nessa luta pela valorização profissional, as crianças tem sido, por vezes, importantes aliadas. Noêmia, apesar de afirmar não participar de nenhum grupo organizado, milita no seu dia-a-dia pela valorização profissional, num esforço de fazer com as famílias das crianças atendidas reconheçam o trabalho docente realizado, que extrapola as preocupações cotidianos dos pais sobre alimentação, sono e higiene. Para isso, a fim de expor as atividades pedagógicas desenvolvidas, Noêmia criou um mural, na parede da escola:

Então a gente tentou montar um mural... quinzenal mais ou menos, a gente trocava e deixava na sala, na sala não, do lado de fora, então pelo menos o pai que não perguntava ia ver que tinha alguma coisa ali, e ele sinceramente ia ter a curiosidade de dar uma olhadinha que seja. Então a gente colocava alguma atividade que a gente fez, fotos das crianças fazendo as atividades, as propostas que a gente colocou, algum recado, ou alguns ...informativos e a gente percebeu que deu certo, mas não muito com o foco que a gente queria. (Noêmia).

Noêmia, ao relatar essa experiência, conta que os pais não deram muita importância para o mural, no entanto...

As crianças que faziam os pais olharem, sabe assim: - Olha pai, fui eu que fiz! Olha o que a gente tá desenhando! A gente tá pintando, a gente tá brincando disso... Olha, eu cantei essa música! Essa música eu aprendi. A gente colocou letras de música pros pais pegarem...mas a gente viu que partiu muito das crianças ...a criança que fez questão de mostrar pros pais o que fizeram...o que aprenderam ...as produções... (Noêmia).

Apesar de tantas aprendizagens que ocorrem na prática e em outros espaços do contexto não formal, ressalta-se que nada substitui a base de conhecimentos que deveriam ser oferecidas nos cursos de formação inicial e que tem sido relegadas aos cursos de formação continuada e à formação em serviço. Freitas (2002) aponta que o problema da formação continuada da forma como vem sendo implementada, valoriza o pragmatismo e o conteudismo, limitando as possibilidades dos professores assumirem uma perspectiva mais crítica de sua própria prática. Nesse mesmo sentido, a formação em serviço, cuja demanda tem incentivado um precário processo de certificação por cursos e qualidade duvidosa, contribui negativamente e de forma especial no caso da educação infantil, onde a formação inicial é incipiente.

Este trabalho, dentre outras contribuições que traz ao campo educacional, indica a urgência dos cursos de formação inicial repensarem seus currículos de modo a atender as especificidades da formação para a docência em creches, tomando para si a responsabilidade de formar com qualidade os e as docentes da primeira infância, ao contrário do que estabelecem as recentes diretrizes do Conselho Estadual de Educação para a formação de professores em cursos de Pedagogia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho traz a denúncia da inadequação dos cursos de formação em Pedagogia no que se refere à formação para a atuação docente junto à primeira infância, em creches. Para além desta denúncia, este artigo nos traz relatos que valorizam e reivindicam esse espaço, da formação inicial, como o espaço da formação de professores por excelência, mas traz também a riqueza das aprendizagens que ocorrem nos diversos tempos e espaços da vida das/os profissionais que atuam com as crianças de 0 a 3 anos e que contribuem para a sua formação profissional.

Revela, por meio dos relatos de educadoras, professoras e professores, a importância das aprendizagens com os pares – seja por meio do diálogo presencial e/ou virtual, seja por meio da observação -, com a equipe pedagógica da escola, em cursos de formação continuada, com pessoas da própria família, com as famílias das crianças, com os movimentos sociais nos quais cada um (a) está – ou não – engajado/a, etc. Mas, para além de todos esses espaços e relações formativas, este artigo revela, o quanto professoras, professores e educadoras/auxiliares de creche têm aprendido com as crianças no dia-a-dia escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996.
CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: Entre o feminino e o profissional**. São Paulo, 1996, 186f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, 164 p.

CNE/SEB Parecer nº20/2009 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 8 mai. 2010.

FPEIES (Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo). Educação Infantil, identidade em construção. **MIEIB**, Educação Infantil construindo o presente, 2002. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/i/livro_mieib.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 mar. 2010

JAVEAU, Claude. Dix propositions sur l'enfance, objet des sciences sociales. In: **Reproduction, représentation et diffusion interdites**. Loi du 1er juillet 1992.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação: Revista da Faculdade de Educação**, Porto Alegre, PUCRS, v. 27, n. 52, p. 39-58, jan/abr, 2004.

KRAMER, S. ; LEITE, M. I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: Machado (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2002.

KRAMER, S. ; NUNES, M. F. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2007, vol.37, n.131, pp. 423-454. Disponível em: <<http://www.scieleo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>> Acesso em: 27mar.2010.

KISHIMOTO, Tizuka Morchida. Encontros e Desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: Machado (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MACHADO, M. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, R. R. **Os saberes docentes e a formação cotidiana nas series iniciais do ensino fundamental:** um estudo de casos múltiplos de tipo etnográfico. 1998. 413f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman** *Revista Educação* [on line]. 2004, Vol. 29, n. 2. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>> Acesso em: 04 abr. 2010.

SARMENTO, Manoel. Sociologia da Infância: correntes e confluências In: Sarmento e Gouvea(orgs) **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ, 2008

SILVA, Isabel de Oliveira. A creche e suas profissionais: processos de construção de suas identidades. In: **Em aberto**, Brasília, v.18, n.73, p 112 – 121, julho, 2001. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1115/1015> Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009>. Acesso em: 05 fev. 2010.

OLIVEIRA, Eliana. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

QVORTRUP. Jeans. **Nove teses sobre a infância como um fenômeno Social.** Eurosocial Report, n. 47, 1993, pp. 11-18.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** *Revista Brasileira de Educação*. Jan./abr. 2007, v. 12, n. 34. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2010.

TEBET, Gabriela Guarnieri. **As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos:** um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do Estado. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos: São Carlos.

TELLES, M. **Breve história do feminismo no Brasil.** São Paulo, Brasiliense, 2003. (Coleção Tudo é história, n.159).

Notas:

¹ Neste estudo, estamos nomeando *Educadoras* aquelas profissionais que atuam na educação infantil, mas não foram contratadas como professoras e para o seu contrato não foi exigido delas formação para o magistério. Uma das entrevistadas foi contratada como pajem e a outra exerce a função de auxiliar educacional.

² O termo *profissionais de creche* será utilizado neste trabalho como uma alternativa provisória para fazer referência às auxiliares de sala e professoras que trabalham com crianças de 0 a 6 anos nas creches da RMEF (Rede Municipal de Educação de Florianópolis).

³ Vale destacar que o HTPL faz parte da jornada de trabalho de 3 das pessoas entrevistadas.

⁴ Éric, ao longo da entrevista se remete ao curso de pedagogia como um contexto significativo de aprendizagens da docência. No entanto, estamos considerando, no caso deste entrevistado apenas o curso de formação em nível médio como formação inicial.