

DOCÊNCIA *em* FORMAÇÃO  
*Educação Infantil*

**Coordenação**  
**Selma Garrido Pimenta**



© 2025 texto Marineide de Oliveira Gomes

---

© Direitos de publicação  
CORTEZ EDITORA  
Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes  
05014-001 – São Paulo – SP  
Tel.: (11) 3864-0111  
editorial@cortezeditora.com.br  
www.cortezeditora.com.br

---

Fundador  
*José Xavier Cortez*

---

Direção Editorial  
*Miriam Cortez*

---

Preparação  
*Tatiana Y. Tanaka Dobe*

---

Revisão  
*Agnaldo Alves*  
*Alessandra Biral*  
*Alexandre Ricardo da Cunha*

---

Edição de Arte  
*Mauricio Rindeika Seolin*

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gomes, Marineide de Oliveira  
Formação de professores na educação infantil /  
Marineide de Oliveira Gomes. – 3ª edição revista e  
ampliada – São Paulo : Cortez Editora, 2025. –  
(Docência em formação : educação infantil /  
coordenação Selma Garrido Pimenta)

Bibliografia.

ISBN 978-65-5555-550-9

1. Educação infantil 2. Professores – Formação  
profissional I. Pimenta, Selma Garrido. II. Título.  
III. Série.

25-256329

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil: Profissionais: Formação:  
Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

---

Impresso no Brasil – agosto de 2025

Marineide de Oliveira Gomes

# Formação de professores na educação infantil

3ª edição revista e ampliada  
2025

 **CORTEZ**  
EDITORA



# Sumário

AOS PROFESSORES .....	7
APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO .....	9
EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	19
<b>CAPÍTULO I</b> <b>UMA APROXIMAÇÃO COM AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE EDUCADORES(AS) .....</b>	<b>24</b>
1. Em busca das identidades profissionais de professores(as) de educação infantil .....	34
1.1. Os saberes docentes e a socialização profissional .....	49
<b>CAPÍTULO II</b> <b>FORMAÇÃO CONTÍNUA, ESTATUTO DA PRÁTICA E ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) ..</b>	<b>57</b>
1. O saber fazer: onde e quando se aprende? .....	60
2. O estágio curricular: passo decisivo na construção identitária de professores(as) ...	62
3. A pesquisa dimensionando o ensino por meio do estágio .....	69
<b>CAPÍTULO III</b> <b>A PESQUISA/FORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....</b>	<b>74</b>
1. Os caminhos e o caminhar .....	77
2. Ressignificar saberes e fazeres: fotografando o movimento de produção das identidades profissionais de professores(as) de educação infantil .....	85

<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>SUJEITO, PROFISSÃO E INSTITUIÇÃO: MODOS ARTICULADOS DE COMPREENDER AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	94
	1. Produzir o sujeito: construindo-se professores(as) de educação infantil .....	95
	2. As identidades construídas em relação ao gênero .....	98
	3. A pré-profissionalização construída em relação à infância e à escola .....	103
	4. Razões da “escolha” profissional: os fios condutores da formação .....	111
	5. O exercício profissional: ver e ver-se .....	114
	6. Ser e tornar-se: a apropriação do percurso formativo .....	132
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>PRODUZINDO A PROFISSÃO E A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	137
	1. Aspectos da matriz identitária de professores(as) de educação infantil .....	140
	2. Tempos e espaços de socialização profissional	144
	3. Autoimagens profissionais e Necessidades Formativas de professores(as) de educação infantil .....	152
	4. A consciência da dimensão institucional e as identidades profissionais .....	163
<b>CAPÍTULO VI</b>	<b>EDUCAÇÃO-CUIDADO (E SOCIALIZAÇÃO) DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO</b> .....	175
<b>REFERÊNCIAS</b>	.....	192
<b>SOBRE A AUTORA</b>	.....	207

# AOS PROFESSORES

---

A **Cortez Editora** tem a satisfação de trazer ao público brasileiro, particularmente aos estudantes e profissionais da área educacional, a **Coleção Docência em Formação**, destinada a subsidiar a formação inicial de professores e a formação contínua daqueles que se encontram no exercício da docência.

Resultado de reflexões, pesquisas e experiências de vários professores especialistas de todo o Brasil, a Coleção propõe uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas. Configura um projeto inédito no mercado editorial brasileiro, por abarcar a formação de professores para todos os níveis de escolaridade: a Educação Básica (incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e a Educação Superior; a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Completa essa formação com as problemáticas transversais e com os saberes pedagógicos.

Com mais de 38 anos de experiência e reconhecimento, a Cortez é uma referência no Brasil, nos demais países latino-americanos e em Portugal, pela coerência de sua linha editorial e atualidade dos temas que publica, especialmente na área da educação, entre outras. É com orgulho e satisfação que lançamos esta coleção, pois estamos convencidos de que representa novo e valioso impulso e colaboração ao pensamento pedagógico e à valorização do trabalho dos professores na direção de uma melhoria da qualidade social da escolaridade.

*Mara Cortez, Miriam Cortez e Márcia Cortez*  
**Diretoras**



# APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

---

A **Coleção Docência em Formação** tem por objetivo oferecer aos professores em processo de formação e aos que já atuam como profissionais da Educação subsídios formativos que levem em conta as novas diretrizes curriculares, buscando atender, de modo criativo e crítico, às transformações introduzidas no sistema nacional de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Sem desconhecer a importância desse documento como referência legal, a proposta desta Coleção identifica seus avanços e seus recuos e assume como compromisso maior buscar uma efetiva interferência na realidade educacional por meio do processo de ensino e de aprendizagem, núcleo básico do trabalho docente. Seu propósito é, pois, fornecer aos docentes e alunos das diversas modalidades dos cursos de formação de professores (Licenciaturas) e aos docentes em exercício, livros de referência para sua preparação científica, técnica e pedagógica. Os livros contêm subsídios formativos relacionados ao campo dos saberes pedagógicos, bem como ao campo dos saberes relacionados aos conhecimentos especializados das áreas de formação profissional.

A proposta da Coleção parte de uma concepção orgânica e intencional de educação e de formação de seus profissionais, e com clareza do que se pretende formar para atuar no contexto da sociedade brasileira contemporânea, marcada por determinações históricas específicas.

Como bem mostram estudos e pesquisas recentes na área, os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que

possam parecer, não se efetivam, não gerando efeitos sobre o social. Por isso, é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que, por intermédio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social, não é tarefa simples nem para poucos. O desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforço constante do coletivo da escola – diretores, professores, funcionários e pais de alunos – dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados.

Não se ignora que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas. Todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Nas últimas décadas, diferentes países realizaram grandes investimentos na área da formação e desenvolvimento profissional de professores visando essa finalidade. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização.

Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho, pesquisadores têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional, que envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência

como um *campo de conhecimentos específicos* configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

1. conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
2. conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
3. conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação;
4. conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Vale ressaltar que identidade que é *profissional*, ou seja, a docência, constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. E, como tal, ele deve ser valorizado em seus salários e demais condições de exercício nas escolas.

O desenvolvimento profissional dos professores tem-se constituído em objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais fundamentada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar as escolas em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, *valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos*

*históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.*

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências estão postas ao trabalho dos professores. No colapso das antigas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, das drogas e da indisciplina; que preparem melhor os alunos nos conteúdos das matemáticas, das ciências e da tecnologia tendo em vista colocá-los em melhores condições para enfrentarem a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos na perda de credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gestionem as escolas com economia cada vez mais frugal; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais fragmentados. Em que pese a importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente considerados façam frente a elas. Espera-se, sim, que coletivamente apontem caminhos institucionais a seu enfrentamento.

É nesse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos de valor e de interpretações, que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade.

Problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor incorpora o conhecimento elaborado, das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação, como ferramentas para a compreensão e proposição do real.

A Coleção investe, pois, na perspectiva que valoriza a capacidade de decidir dos professores. Assim, discutir os temas que perpassam seu cotidiano nas escolas – projeto pedagógico, autonomia, identidade e profissionalidade dos professores, violência, cultura, religiosidade, a importância do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea, a ação coletiva e interdisciplinar, as questões de gênero, o papel do sindicato na formação, entre outros –, articulados aos contextos institucionais, às políticas públicas e confrontados com experiências de outros contextos escolares e com as teorias, é o caminho a que a **Coleção Docência em Formação** se propõe.

Os livros que a compõem apresentam um tratamento teórico-metodológico pautado em três premissas: há uma estreita vinculação entre os conteúdos científicos e os pedagógicos; o conhecimento se produz de forma construtiva e existe uma íntima articulação entre teoria e prática.

Assim, de um lado, impõe-se considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. O que significa introduzir objetivos explícitos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos da matéria que se ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com

critérios lógicos e psicológicos em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-se em uma estrutura organizacional em que participa das decisões e das ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

De outro ponto de vista, é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não se refere apenas à apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que dominar os produtos, interessa que os alunos compreendam que estes são resultantes de um processo de investigação humana. Assim, trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos significa proceder à mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos. Significa explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados, portanto, instrumentalizar os alunos no próprio processo de pesquisar.

Na formação de professores, os currículos devem configurar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim configurando a pesquisa também como *princípio formativo* na docência.

Além disso, é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Em sua essência, a educação é uma prática, mas uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria. Decorre dessa condição a atribuição de um lugar central ao estágio, no processo da formação do professor. Entendendo que o estágio é constituinte de todas as disciplinas percorrendo o processo formativo desde seu início, os livros da Coleção sugerem várias modalidades de articulação direta com as escolas e demais instâncias nas quais os professores

atuarão, apresentando formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados. O estágio também pode ser realizado como espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar. As experiências docentes dos alunos que já atuam no Magistério, como também daqueles que participam da formação continuada, devem ser valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas.

Considerando que a relação entre as instituições formadoras e as escolas pode se constituir em espaço de formação contínua tanto para os professores das escolas como para os formadores, os livros sugerem a realização de projetos conjuntos entre ambas. Essa relação com o campo profissional poderá propiciar ao aluno em formação oportunidade para rever e aprimorar sua escolha pelo Magistério.

Para subsidiar a formação inicial e continuada dos professores onde quer que se realizem: nos cursos de licenciatura, de pedagogia e de pós-graduação, em universidades, faculdades isoladas, centros universitários e Ensino Médio, a Coleção está estruturada nas seguintes séries:

**Educação Infantil:** profissionais de creche e pré-escola.

**Ensino Fundamental:** professores do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano.

**Ensino Médio:** professores do Ensino Médio.

**Ensino Superior:** professores do Ensino Superior.

**Educação de Jovens e Adultos:** professores de jovens e adultos em cursos especiais.

**Saberes pedagógicos e formação de professores.**

Em síntese, a elaboração dos livros da Coleção pauta-se nas seguintes perspectivas: investir no conceito de *desenvolvimento*

*profissional*, superando a visão dicotômica de formação inicial e de formação continuada; investir em sólida formação teórica nos campos que constituem os saberes da docência; considerar a formação voltada para a profissionalidade docente e para a construção da identidade de professor; tomar a pesquisa como componente essencial da/na formação; considerar a prática social concreta da educação como objeto de reflexão/formação ao longo do processo formativo; assumir a visão de totalidade do processo escolar/educacional em sua inserção no contexto sociocultural; valorizar a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva; considerar a ética como fator fundamental na formação e na atuação docente.

**Selma Garrido Pimenta**  
**Coordenadora**

## *Pelo otimismo*

*Como indivíduos e como cidadãos, temos perfeito direito a ver tudo na cor diferenciada da maior parte das formigas e de grande número de telefones antigos, ou seja, muito preto. Enquanto educadores, porém, não nos resta outro remédio senão ser otimistas, infelizmente.*

*Educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos...) que podem ser sabidos e que merecem sê-lo – e que nós, homens, podemos melhorar uns aos outros, através do conhecimento.*

*De todas essas crenças otimistas podemos muito bem descrever privadamente, mas se queremos educar ou entender em que consiste a educação não há outro remédio senão aceitá-las. Com verdadeiro otimismo pode-se escrever contra a educação, mas o otimismo é imprescindível para estudá-la... e para exercê-la. Os pessimistas podem ser bons domadores, mas não bons professores.*

(Trecho de “Carta à professora”  
prólogo do livro *O valor de educar* – Fernando Savater)



# Educação infantil e formação de professores na educação infantil

*Por que pesquisar a educação infantil e as identidades de professores(as) que trabalham na educação infantil?*

Algumas razões justificam esse propósito. Nossa trajetória de trabalho em instituições de educação infantil e em nível de coordenação de sistemas de governos municipais nas áreas de educação e de assistência social foi evidenciando certa lacuna nesse campo. Creches e pré-escolas inseridas nos sistemas educacionais, compreendidas no plano legal como a primeira etapa da educação básica, apresentam um sem-número de perguntas a ser respondidas quando da operacionalização dessa determinação legal, especialmente no que se refere ao tipo de profissional capaz de cuidar de crianças pequenas e educá-las.

Creches e pré-escolas: dois atendimentos histórico-sociais diferenciados. Historicamente a creche se vincula à história da mulher trabalhadora, ao mundo do trabalho, caracterizando-se, durante muito tempo, como instituição substituta do lar materno. O percurso histórico das creches revela uma dinâmica de altos e baixos: ora de ampliação, ora de retraimento, em geral com recursos insuficientes, como atendimento

Denominamos “crianças pequenas” o segmento etário até 5/6 anos e utilizaremos a expressão “professores(as) de educação infantil” para os(as) profissionais que atuam em instituições de educação infantil, na maioria mulheres. A expressão “professores(as)” será utilizada para referir-nos aos(as) profissionais da educação de maneira geral.

paliativo que contou com grande expansão nos anos 1980 pela força de movimentos sociais de luta por creches, com destaque aos movimentos de bairros, sindical e feminista. As creches, entendidas como direito de qualquer criança, não só da mãe trabalhadora, e como espaço especializado de atendimento educacional complementar ao oferecido pela família, só vão adquirir essas características ao final do século XX, período em que a criança passa a destacar-se na agenda política brasileira e se busca a superação do atendimento assistencial, prevalecendo a concepção sobre a garantia de espaços institucionais de múltiplas interações, o que apresentou outra conotação para a dimensão do cuidar em creches.

A pré-escola, por sua vez, apresenta-se, na História da Educação, como um atendimento público sistematizado e, no caso brasileiro, de maneira geral, como estratégia na prevenção do fracasso escolar, sendo um período de preparação à escola formal obrigatória. Nos anos 1980, observa-se também grande empenho de setores da sociedade, especialmente daqueles ligados à pesquisa na área, em apontar a necessidade de que creche e pré-escola fossem integradas, a fim de favorecer o desenvolvimento global da criança.

A junção das duas modalidades de atendimento, entendidas hoje como educação infantil, envolve considerar não apenas os conflitos e interfaces presentes nessa nova dimensão e suas consequências para a educação e para os cuidados em instituições de educação infantil, mas também as construções histórico-sociais da creche e da pré-escola no Brasil, qualificando aquilo que lhes é específico, a forma pela qual os diferentes agentes educacionais compreendem a tradução desses direitos em políticas educacionais, aliada às formas de regulamentação e de regulação pelos sistemas de ensino, e, sobretudo, a concepção de educação da infância que orienta a formação de professores(as) de educação infantil para o trabalho com esse segmento etário.

Etimologicamente, a palavra infância, do latim *infans*, significa a incapacidade de falar, e às vezes se pensava que essa incapacidade,

atribuída em geral ao período chamado de primeira infância, se estendia até os 7 anos, quando se daria a passagem para a idade da razão (Kuhlmann Jr., 1998).

Entendemos que a perspectiva da infância no século XXI supõe não só garantir os direitos legais conquistados, mas também avançar para além da defesa deles, dando curso a ações que venham a efetivá-los.

Considerando o(a) professor(a) como o(a) profissional responsável pela educação-cuidados de crianças pequenas em creches e pré-escolas, temos o desafio de qualificar o perfil desse(a) profissional na área da Educação e no âmbito da educação básica, reconhecendo a complexidade da formação de crianças pequenas em ambientes coletivos. Não seria, de antemão, um(a) educador(a) infantil – tomando de empréstimo o sentido etimológico de “infância” – nem um(a) profissional que segmente e hierarquize sua ação junto à criança, mas, antes, um(a) profissional capaz de reconhecer sua(s) identidade(s) profissional(is) e a diversidade existente nesse campo e, assim como os(as) professores(as) dos demais níveis de ensino, com capacidades para fazer valer sua vez e voz e construir a autoria de seu processo formativo.

Nosso objetivo nesta obra é identificar os processos de construção de identidades profissionais de professores(as) na educação infantil que atuam em creches e pré-escolas e de estagiárias de um curso de Pedagogia que habilitava, à época da pesquisa, para a docência na educação infantil, tendo o estágio e a pesquisa como eixos de articulação entre a Formação Universitária e a Formação Contínua. Para tanto, a investigação levada a efeito envolveu uma instituição formadora de professores(as) em nível superior (curso de Pedagogia do Centro Universitário Fundação Santo André), uma creche assistencial e uma pré-escola pública municipal, todas localizadas no ABCD paulista.

Ensinar e aprender: um ciclo (não linear) que envolve ensino e aprendizagem e, inevitavelmente, se reinicia com o ensino, seguido de

O ABCD paulista situa-se na região metropolitana da Grande São Paulo e refere-se aos municípios vizinhos de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema.

novas aprendizagens. Inserimo-nos, neste trabalho, num movimento cíclico de aprender-ensinar-aprendendo, delineando as peças de um mosaico que busca apresentar um desenho cujas partes poderão sinalizar caminhos no que se refere à formação de educadoras de crianças pequenas.

A articulação entre teoria e prática tem relevância específica neste estudo, seja pela histórica participação de educadores(as) leigos(as) nessa área, que se formaram na prática, seja pela possibilidade de problematizar, por meio do estágio, as práticas observadas em creches e pré-escolas e passíveis de ser “lidas”, questionadas e debatidas à luz de referenciais teóricos que possam servir para modificá-las.

Do ponto de vista metodológico, desenvolvemos uma abordagem de pesquisa, que denominamos de “Pesquisa/Formação”, ao compreender o processo de pesquisa como uma maneira de problematizar a realidade com oferecimento de suportes, instrumentos teórico-práticos de ensino-aprendizagem, acentuando o caráter contínuo da formação, e ao destacar o estágio – que tem por eixo a pesquisa – como momento privilegiado na construção da identidade profissional. Esse modo de exercitar a pesquisa estimulou-nos a reforçar a crença no trabalho coletivo, nos processos de socialização profissional, como elementos indispensáveis à formação, em contraposição aos isolamentos presentes no cotidiano do trabalho institucional em creches e pré-escolas, o que implicou acompanhar o estágio de algumas estudantes e promover condições para favorecer mudanças nas concepções e nas práticas de trabalho das educadoras com as crianças e com as próprias estagiárias.

Nesse caminho, para apreender como professores(as) de educação infantil constroem suas identidades profissionais, privilegiamos possibilidades de ampliar suas vozes, na forma de produção de narrativas e participação em grupos de Pesquisa/Formação, tornando-as corresponsáveis perante seus processos formativos. Trata-se de uma maneira de olhar as identidades de quem educa e cuida de crianças pequenas em creche e pré-escola, supondo também um olhar diferenciado para a criança, vista

aqui como protagonista e produtora de cultura, a fim de contribuir no diálogo com as produções existentes nessa área de formação.

Após essa introdução do tema, iniciamos, no Capítulo I, uma aproximação com o conceito de identidade profissional de educadores(as) para situarmos a compreensão das identidades profissionais de educadoras de crianças pequenas – que são plurais –, ressaltando, na construção dessas identidades, os saberes ali implicados e os processos de socialização profissional. Na sequência, no Capítulo II, abordamos os temas formação contínua, estatuto da prática e estágio na formação de professores(as), com o propósito de apresentar o estágio como uma ponte necessária entre a Formação Universitária e a Formação Contínua e o imprescindível diálogo entre instituição formadora de professores(as) em nível superior e as instituições de educação básica (nesse caso, as instituições de educação infantil). No Capítulo III, apresentamos o caminho realizado na Pesquisa/Formação que potencializou o desenvolvimento profissional de professores(as) de educação infantil, em uma tentativa de registrar o movimento de produção dessas identidades profissionais. No Capítulo IV, investigamos a tríade sujeito, profissão e instituição como maneiras articuladas de compreender as identidades profissionais de professores(as) que atuam em creches e pré-escolas, ao destacar a produção do sujeito e revelar os sentidos e as significações implicados nessa produção. Em continuidade, no Capítulo V, desenvolvemos alguns aspectos relacionados à produção da profissão e à organização institucional em creches e pré-escolas, com destaque para o processo de socialização profissional e as Necessidades Formativas de professores(as) de educação infantil. Por fim, no Capítulo VI, assinalamos uma possibilidade de formação com a inclusão do SOCIALIZAR, para além do cuidar e do educar, como qualificativo necessário não só para as crianças pequenas, mas sobretudo para programas de formação de professores(as) de educação infantil que atuam no segmento etário até 5/6 anos.

# I

## Uma aproximação com as identidades profissionais de educadores(as)

---

*Quando os mestres relatam suas lembranças, estas são um tecido de práticas. É nas práticas que se reconhecem sujeitos, onde se refletem como um espelho. Onde reconstroem sua identidade (Miguel Arroyo, 2000, p. 230).*

Em nossa opinião, o grande desafio que se apresenta hoje à sociedade, em geral, e à educação, em particular, é o equilíbrio das relações entre o coletivo e o individual, o público e o privado, o pensamento flexível e o pensamento único/homogêneo. Parece ser inevitável, para a educação – especialmente para aquela levada a efeito pelas instituições educacionais –, a revisão de suas bases e paradigmas, promovendo um diálogo com as mudanças inerentes ao mundo atual. Nesse sentido, Hargreaves assevera:

*Cuando la sociedad cambia pero las estructuras básicas de la enseñanza y la escolarización no, los profesores se encuentran sobrecargados, experimentan una intolerable sensación de culpabilidad, su trabajo se intensifica y la falta de tiempo ejerce sobre ellos una presión despiadada. Cada vez se añaden más cargas a las estructuras y responsabilidades presentes, pocas cosas se eliminan y, menos aún, se reestructuran completamente para adaptarlas a las nuevas expectativas y exigencias de la enseñanza (Hargreaves, 1999, p. 21).*

É nesse conjunto de argumentos de busca de equilíbrios e não de polarizações que vamos situar o tema das identidades. Os estudos que fazem uso do termo por vezes o utilizam de maneira análoga à “identificação”, ao “perfil profissional”, entre outros, o que nos levou a buscar uma compreensão conceitual mais aproximada a nossos propósitos.

No esforço de aproximação dos conceitos, recorreremos à pesquisa sobre como tal conceito vem sendo construído em alguns estudos da área da sociologia, empreendendo um diálogo com a área da educação, até chegarmos ao conceito de identidade profissional, que servirá para balizar as interpretações efetuadas.

Ao tratarmos de identidade, estamos referindo-nos a relações, a construções de múltiplas direções. O “outro” ou “os outros significativos” têm papel fundamental na construção da identidade de “si”, pois é na interação e no diálogo com eles que o sujeito passa a desenvolver a consciência sobre si mesmo, ter percepções e construir representações acerca de si.

Preocupar-se com o tema da identidade tem sido tarefa de várias áreas de conhecimento nos últimos tempos. Para Santos (1995), o tema surge com a instauração da modernidade, tendo como primeira definição a subjetividade, donde sua associação com a análise da personalidade, e implicando, dessa maneira, a formação do sujeito. Para o autor, o cotidiano supõe uma rede de contextos, vínculos e relações pelas quais o sujeito transita. Ele utiliza o conceito de “rede de subjetividades” para designar a relação dialética entre identidade e alteridade, em processo permanente de interação/negociação/reestruturação realizado com base na diferenciação e assimilação do “outro” e do “nós”. Presente na alteridade está a articulação entre as práticas e os processos culturais diferenciados, configurando-se como um sistema interligado de significações. Os diferentes percursos realizados nessa rede permitem o trânsito entre o “eu”, o “nós” e o “outro”, impossibilitando, assim, apenas uma definição de identidade. Podemos, pois, entender que a identidade é sempre produzida na relação com o “outro” presente em diferentes círculos sociais, constituindo uma condição que pode ser alterada.

Ao tratar das identidades culturais, Santos concebe-as como mutáveis e flexíveis, como efeitos sempre transitórios e fugazes de processos de identificação/reconhecimento, julgando importante conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com quais resultados. Por entender que nos encontramos em uma fase de revisão radical do paradigma epistemológico da ciência moderna, considera possível que o que mude seja o olhar sobre esses fatos. Nessa perspectiva, afirma que “o paradigma emergente é intersticial no modo como se pensa e pensa-se sempre afogado na realidade dos contextos em que se pratica” (Santos, 1995, p. 103) e conclui, ponderando que “quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções. São soluções movediças radicais no seu localismo” (Santos, 1995, p. 111).

Dentre outros autores que se dedicaram a estudar o tema, destacamos Berger e Luckmann (1976). Em um contexto de relações entre a sociedade e a produção de conhecimentos, consideram que a identidade – elemento-chave da realidade objetiva que se encontra em relação dialética com a sociedade –, quando cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Procedendo a uma análise do mundo social como realidade subjetiva, os autores distinguem dois tipos de interiorização da realidade: as socializações primária e secundária.

Para eles, a socialização primária ocorre por meio da interiorização, isto é, da apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido – caso em que a manifestação de processos subjetivos de outrem se torna subjetivamente significativa para si. Somente após ter realizado esse grau de interiorização é que o indivíduo se torna membro da sociedade.

É com base nessa identificação com os “outros significativos” que a criança se torna capaz de identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível, assim como é pela absorção dos papéis e atitudes dos outros significativos que ela passa a torná-los seus, criando uma abstração progressiva desses elementos particulares até que sejam tomados em sua dimensão geral.

A socialização secundária seria o processo de aquisição do conhecimento de funções específicas, direta ou indiretamente, com raízes na divisão do trabalho. Para conservar a confiança em ser, na verdade, a pessoa que pensa ser, o indivíduo necessita não somente da confirmação implícita dessa identidade, que mesmo os contatos diários casuais poderiam fornecer, mas também da confirmação explícita e carregada de emoção outorgada pelos outros significativos para si. E, nessa perspectiva, é importante considerarmos a concepção de sujeito e a produção de subjetividades.

O tema é também examinado por Castells (1999), ao conceituar identidade como a possibilidade de atribuição de significados que tem como referência atributos de ordem cultural, os quais são, via de regra, múltiplos. Reforçando as concepções de autores já citados, as identidades, para ele, estariam em permanente movimento.

Nessa ótica, faz-se imperativo o reconhecimento de que a identidade se constrói na relação direta com a diferença, em círculos sociais diferenciais, e é o que nos distingue do “outro”. Nesse sentido, Woodward (2000) sugere que, para a compreensão de como a identidade funciona, precisamos da mediação de conceitualizações, que configuram suas diferentes dimensões; a identidade envolve reivindicações essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a determinado grupo identitário. Por vezes, tais reivindicações estão baseadas na natureza ou em alguma versão essencialista da história e do passado, na qual a história é construída ou representada como uma verdade imutável. A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença estabelece-se por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades; a identidade está vinculada também a condições sociais e materiais. Se, por exemplo, um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos concretos, pois tal grupo poderá ser socialmente excluído daquele contexto e ter desvantagens em relação a outros grupos.

Na área da educação e no processo autoformativo, estamos diante de uma dualidade que parece apresentar diferenças, ambiguidades e, ao

mesmo tempo, semelhanças. O(a) educador(a) difere-se dos(as) estudantes e, ao mesmo tempo, assemelha-se-lhes de maneira subjetiva e objetiva em uma figuração que é individual e também coletiva. O sujeito é único, singular e só existe quando partilha de uma coletividade, construindo visões de mundo e constituindo-se em variadas interações em busca da transformação de si e do mundo – o que corrobora a afirmação de Paulo Freire sobre o caráter inconcluso do ser humano (Freire, 1997). À disposição do sujeito, estão as possibilidades de modificar-se e transformar o mundo num processo contínuo de estar sendo. Ao fazer a história, ele assume a condição de sujeito/ator, pois se faz e se refaz.

Ainda na tentativa de buscar uma definição para identidade profissional, de um lado, a primeira associação que podemos fazer, relacionada a nosso cotidiano, é a do documento que identifica determinada profissão, o registro que oferece a chancela para o exercício profissional. No caso de algumas profissões – em geral as mais valorizadas socialmente –, para a obtenção do referido registro, faz-se necessária a submissão a um exame que habilitará o candidato a inserir-se de maneira qualificada no campo profissional.

De outro lado, as profissões são construções dinâmicas, pois, ao obedecerem à lógica do mundo do trabalho, tendem a adquirir múltiplas nuanças. No cenário atual, com as novas transformações do processo econômico de globalização, e pelo uso de novas tecnologias, muitas profissões sofrem transformações, deixam de existir ou adquirem situação residual.

Dubar (1997), autor que desenvolveu estudos sobre identidades sociais e profissionais na França ao final dos anos 1980, conceitua identidade profissional como construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação. O autor apresenta, para essa análise, identidades profissionais típicas articuladas aos níveis de transação subjetiva – identidade para si (imagem interna) – e de transação objetiva – identidade para o outro (imagem externa) –, organizadas na forma de *continuidade*, que se situaria entre a identidade herdada e a identidade visada em um espaço unifi-

cado de realização, um sistema no qual os indivíduos desenvolvem práticas contínuas ou de *ruptura*, situadas entre a definição do eu, oriunda da trajetória anterior, e a projeção do eu no futuro.

Esse quadro resulta na impossibilidade de construir uma identidade de futuro no interior do espaço produtor da identidade já configurada do sujeito. A identidade projetada pode ser sobrevalorizada ou desvalorizada em relação à identidade herdada, estando, portanto, em ruptura com ela.

No âmbito da continuidade, ligada ao reconhecimento, ou seja, à existência de uma instituição que legitima a identidade visada pelo indivíduo, o autor denomina *identidade de promoção* aquela que se relaciona com a identidade das organizações ou instituições. Nesse caso, ela projeta-se num espaço social e institucional de qualificação que implica reconhecimentos de “profissionalidades” estruturantes. Quando não há reconhecimento, quando as pretensões pessoais do sujeito não são acolhidas e o futuro da instituição não coincide com as pretensões do futuro desse sujeito, ocorre uma *identidade de bloqueio* e a identidade situar-se-ia no nível do ofício (daquilo que é considerado básico para o exercício profissional).

Já no âmbito da ruptura, a identidade envolve-se em um conflito entre a identidade atribuída pela instituição e a identidade forjada pelo sujeito. Nesse caso, ele pode encontrar-se em um estado de *exclusão*, que origina uma identidade ameaçada, ou em um processo de *conversão*, que pode traduzir-se em uma identidade incerta.

Assim, a construção das identidades apresenta-se inseparável da existência de espaços institucionais de emprego-formação e dos tipos de relações profissionais que estruturam as diversas formas específicas de mercados de trabalho. As configurações identitárias típicas poderiam ser abstratamente associadas a “momentos” privilegiados de uma biografia profissional ideal, que segue da formação profissional inicial até a inatividade produtiva ou ocupacional, isto é, até o fim do exercício profissional (período que, para muitos, coincide com a aposentadoria).

Ainda segundo Dubar, as identidades estão em movimento, e essa dinâmica de desestruturação/reestruturação toma, por vezes, a forma de

uma “crise das identidades”. O autor realça os contextos em que os indivíduos se movimentam e se relacionam, considerados como o eixo central dos processos de construção identitária. Segue afirmando que cada configuração identitária tem, hoje, uma forma mista no interior da qual as antigas identidades entram em conflito com as novas exigências da produção e onde as antigas lógicas que perduram entram em combinação e, por vezes, em conflito com as novas tentativas de racionalização econômica e social.

Em que esses autores contribuem para a compreensão das identidades profissionais de educadoras que exercem o ofício da educação e do cuidado de crianças pequenas em creches e pré-escolas? Considerando as relações existentes entre creche e pré-escola e o diálogo (ou a falta dele) entre profissionais dessas duas instituições de educação infantil na apreensão dos significados e sentidos que atribuem a seu fazer, concordamos com os autores citados quanto à importância ou relevância das interações, negociações e reestruturações que ocorrem por meio da diferenciação e assimilação do outro e de si mesmo.

A aproximação com o conceito de identidade profissional docente, guardadas as devidas proporções, pode auxiliar-nos na tentativa de compreender o tema das identidades profissionais de professores(as) de educação infantil. Nesta análise buscaremos não perder de vista a especificidade e a singularidade desse(a) professor(a) que, de modo diverso dos(as) professores(as) dos demais níveis e modalidades de ensino, atua diretamente com as famílias e as crianças. É nesse tripé (educador(a), crianças e famílias) que suas identidades profissionais poderão sustentar-se.

Acerca da identidade profissional docente, Carrolo (1997) apresenta uma base de compreensão dos mecanismos de socialização e dos fatores a ela subjacentes, organizando-os em três níveis de socialização. No primeiro nível haveria a caracterização da *matriz de formação do(a) professor(a) em sua relação com o saber* como algo tipicamente tecnicista, centrado predominantemente na sala de aula e no treino das técnicas de instrução e transmissão dos conhecimentos. O segundo estaria caracterizado

pela *dinâmica de formação*, constituído pela interface entre formador e formandos: as etapas, os problemas e as contradições. O terceiro caracterizaria o *campo profissional*, na forma de um conjunto de práticas e de representações específicas da profissão. Para o autor, se a constituição da identidade profissional, em termos individuais, se realiza ao longo de toda a carreira e requer um acompanhamento em longo prazo, em termos de grupo a identidade profissional consubstancia-se historicamente na cultura profissional como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social.

Nóvoa, ao analisar as formas de “se sentir e ser professor”, sublinha o fato de que a identidade não é um dado, não é uma propriedade nem sequer um produto, “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 15). E, na construção da identidade profissional de professor(a), este(a) transitaria por uma triangulação, um percurso triangular ou tridimensional: de *adesão* a um conjunto de princípios e valores, adotando projetos comuns a outros(as) professores(as) e realizando investimentos positivos nas potencialidades das crianças e dos jovens; de *ação*, ao selecionar formas próprias de agir, tomando decisões de foro pessoal e profissional; e de *autoconsciência*, com a reflexão sobre a própria ação como a base de todas as decisões.

Nos estudos analisados, parece haver um consenso sobre a identidade profissional quando se entende que ela é dinâmica, produzindo momentos característicos de passagem nesse movimento que se desenvolve ao longo da carreira profissional ou ciclo de vida profissional, e se organiza entre a “*identidade para si*” – a forma pela qual cada um vai construindo sua imagem profissional – e a “*identidade para os outros*” – a forma pela qual a sociedade vê e trata a profissão.

Assim, podemos concluir que a identidade profissional de professores(as) se associa ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo – ao lugar em que cada um se insere no mundo e na profissão –,

de ser um(a) profissional. E, nessa perspectiva de pertença grupal, os distintos modos de reconhecimento e valorização profissional parecem ocupar papel central.

Arroyo (2000), ao situar a aprendizagem do ofício de mestre, do papel da educação como humanização, acentua a necessidade de olhar o desenvolvimento humano e as interações entre pares. Alerta-nos sobre o subsolo comum que configura a matriz fundadora da teoria pedagógica – a *pedagogia do como*: a forma de ensinar que condiciona o que somos e produz significações no estudante.

Os saberes invisíveis dos(as) professores(as), construídos ao longo do percurso formativo em diferentes contextos socializadores, servem não só para resgatar as significações do passado e colaborar na compreensão do presente, mas também para pensar o futuro, promovendo condições de autoconhecimento e de autoformação. Ao problematizar, na forma de um diálogo interior, os saberes da experiência – na seleção que o sujeito faz –, é possível atentar para os sentidos desenvolvidos ou ignorados até então por ele. Para Josso:

*Se a inovação nasce de individualidades inquietas, os procedimentos de sua legitimação são um testemunho da tensão frágil entre tradição e modernidade. Os contos e as histórias da nossa infância foram os primeiros elementos de uma aprendizagem de que ser humano é também criar histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experientialmente nas circunstâncias da vida (Josso, 2002, p. 31).*

É importante considerar que o(a) professor(a) não está pronto(a) quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor(a) exigirá vão requerer dele(a) referências existenciais sobre todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo(a): olhar para si e compreender-se educador(a), inserido(a) em determinado contexto sociocultural.

Uma qualidade importante que o(a) professor(a) necessitaria desenvolver é a habilidade para o trabalho com grupos, com coletividades. Nesse sentido, Tardif considera que o(a) professor(a) trabalha *com e sobre* seres humanos e acrescenta:

*Sendo uma profissão de relações humanas, a docência distingue-se assim da maioria das outras ocupações em que a relação com os clientes são individualizadas, privadas, secretas (advogado, terapeuta, médico etc.). Com efeito, mesmo sendo realizado num ambiente fechado, o objeto do trabalho docente é coletivo e público. O professor, agindo só, lida, contudo, com um "outro coletivo" (Tardif, 2005, p. 68).*

Em se tratando da formação de professores(as) de educação infantil, estamos referindo-nos a uma forma de educação de adultos em que os saberes da experiência são fundamentais. Nesse sentido, os(as) professores(as) de educação infantil formam-se nessa dinâmica de relações, interações, mediações e proposições, e a(s) identidade(s) que eles construirão está(estão) vinculada(s) a esses contextos socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão.

Corroborando as afirmações anteriores, que concebem a identidade profissional nessa área como um processo, como construção permanente, Pimenta afirma:

*Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (Pimenta, 1997, p. 42).*

As opções aqui delimitadas para a compreensão da constituição do sujeito (que é, entre outros aspectos, social, afetivo e relacional) terão

papel relevante na análise da construção de identidades de educadoras de crianças pequenas em instituições de educação infantil, sobretudo pelo componente da disponibilidade em formar-se como projeto pessoal e profissional. Entendemos que só há formação quando o outro (sujeito e objeto de nossa intencionalidade educativa) quer formar-se.

É ainda comum a utilização de termos como “treinamento”, “reciclagem”, “capacitação” pelos gestores de políticas de formação de educadores(as) ao se referirem a eventos de formação, termos que sabemos trazer em seu bojo uma conotação de amálgama, sobreposição de informações teóricas pretensamente autoaplicáveis à prática. No Capítulo III, buscaremos aprofundar esse tema.

Nesse particular aspecto, é importante proceder a uma reflexão sobre programas de formação contínua de docentes que, de maneira geral, desconsideram essa peculiaridade, tornando compulsória a participação de professores(as) em eventos formativos, em ações de formação que, por vezes, não dizem respeito diretamente aos interesses, motivações e necessidades de seus reais destinatários.

As imagens que professores(as) de educação infantil carregam também merecem destaque aqui. Babá ou professora? Imagens internas e externas entrecruzam-se nessa construção identitária. Famílias, professores(as) de educação infantil, funcionários(as) em geral e gestores(as) de creches e pré-escolas, por vezes, apresentam ainda dificuldades em assumir, na prática, a função e o caráter educacional das instituições de educação infantil.

## **1. Em busca das identidades profissionais de professores(as) de educação infantil**

Consideramos que um elemento fundamental explicitado pelos autores no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e às identidades profissionais de educadoras de crianças pequenas é o lugar da afetividade, dos contextos e do apoio na sustentação de processos reflexivos e de mudanças que, no caso da educação, são, via de regra, paradigmáticos. Sabemos da importância das manifestações de apreço e de aprovação de nossas ações por parte de outras pessoas. Sentir-se apoiado,

incentivado nos desafios que a vida apresenta, num cenário de aceitação e confiança, faz muita diferença nas relações humanas; por consequência, expressões, gestos de empatia e de solidariedade profissional contribuem sobremaneira nos processos identitários (pessoais e profissionais).

A formação de professores(as) ocorre em contextos específicos e em condições determinadas. Pensar a educação de crianças pequenas envolve não só considerar a travessia dos(as) profissionais de creches para a área da educação e o processo de profissionalização docente levado a efeito pelas instituições formadoras sem descaracterizar as histórias, as experiências até então existentes de educação e cuidados, mas também buscar a superação dos assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos(as) educadores(as).

Na tentativa de compreender o caminho de construção de identidades profissionais de professores(as) de educação infantil em instituições de educação infantil, em creches e pré-escolas, e dimensionar suas nuances neste estudo, trabalhamos com narrativas de educadoras e de estagiárias, o que possibilitou apreender suas histórias de vida, ressaltando as experiências, as práticas profissionais e os contextos vividos. As narrativas foram tomadas como informações-chave do sujeito que cada colaboradora era, do sentido que cada uma atribuía a si, o que oferece elementos para uma análise da interseção entre as histórias de vida de cada uma e as histórias sociais, servindo para explicar as escolhas e opções feitas ao longo da vida (Goodson, 1995).

No exercício profissional, os(as) professores(as), em geral, e os(as) professores(as) de educação infantil, em particular, percorrem trajetórias correspondentes a momentos marcadores de etapas que significam processos de desenvolvimento. Tendo em vista essas trajetórias, Oliveira-Formosinho (1998b), fundamentada em estudos de vários autores sobre o desenvolvimento profissional de educadoras de infância, sintetiza os estágios de desenvolvimento da carreira, afirmando que este vai da fase da *sobrevivência* (que demanda apoio e assistência ao trabalho), passa pela *consolidação* (assistência ao trabalho, acesso a especialistas e existência de

pares consultores) e pela *renovação* (processo em que a educadora tem a iniciativa de autoformação, participando de eventos e atividades que contribuam para o aperfeiçoamento profissional), até atingir a *maturidade* (com participação mais ativa em eventos e atividades que representem um alimento contínuo para sua formação profissional). Ressalta que esses estudos apontam a necessidade de alargamento progressivo do campo ecológico da educadora, o que naturalmente requer dos formadores uma pedagogia diferenciada.

A autora acentua, em seus estudos, que a diversidade, traduzida em complexidade, é a característica marcante da educação da infância e constata a necessidade de paradigmas inclusivos de desenvolvimento profissional nessa área, advertindo que os programas de desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) trazem dicotomias, dilemas e tensões.

Oliveira-Formosinho ainda aponta as marcas mais significativas das vozes de educadoras que se põem corajosamente à procura de identidade e autoestima, em um ciclo integrado de vida profissional desenvolvido, ao longo da existência, pelo crescimento, pelas vivências de integração e pelo empenho pessoal e sentido da responsabilidade, da teoria e prática, do conhecimento e paixão. Esses movimentos e ritmos apresentam paralelismos com o crescimento observado nas crianças e as consequências positivas para os(as) professores(as). A autora reconhece que o desenvolvimento profissional é um processo complexo da pessoa em seus contextos de vida, o qual envolve partilha, apoio e construção de identidades por meio das comunidades de aprendizagem, manifestada na forma de *obras* locais e identitárias.

Sarmiento (2002), ancorada em autores que investigaram as fases de desenvolvimento dos adultos, as fases de desenvolvimento dos(as) professores(as), os estágios de desenvolvimento de educadoras de infância e os estágios de desenvolvimento profissional desses(as) professores(as), conclui que, embora com diferentes estruturações, se verifica entre os autores estudados um mesmo sequenciamento, em que a um período de grande insegurança e incertezas se segue outro, bastante longo, no qual

se consolidam a segurança e a maturidade profissional. Os períodos de desenvolvimento de adultos correspondem aos períodos de desenvolvimento profissional, o que vem expressar a importância dos fatores pessoais nesse processo. Outra observação importante feita por Sarmiento (2002) refere-se aos saberes profissionais como um processo de construção interativo, com elementos constitutivos de três sistemas: o conhecimento, o ser e o fazer, numa perspectiva de que o(a) profissional assume o protagonismo na (re)construção desses saberes. Ela associa, ainda, o desenvolvimento profissional a uma maneira específica do desenvolvimento de adultos.

Oliveira-Formosinho e Sarmiento parecem admitir que cada fase não é estanque em si, mas em cada uma delas podem-se verificar características que idealmente fariam parte de outra, considerada a complexidade do desenvolvimento profissional de professores(as), o que implica o envolvimento de mudanças da própria pessoa e do sistema educativo. A relação sujeito-profissão fica assim explicitada, seja na formação entendida na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, seja na relevância dos diferentes momentos de formação profissional.

Na pesquisa que realizamos, além do uso de narrativas, a participação em encontros conjuntos com estagiárias e educadoras das instituições de educação infantil, colaboradoras na Pesquisa/Formação, contribuiu para entender a formação como processo contínuo, que não se inicia nem termina na formação universitária, constituindo um *continuum* formativo para as estudantes/estagiárias que estão se inserindo no mundo do trabalho profissional nessa área e para as profissionais já atuantes. Essa ação reflexiva tem como suporte as diferentes formas de pensar, dizer, narrar e explicar o vivido por parte das colaboradoras da pesquisa, nas perspectivas relacional e biográfica, o que permitiu uma visão das experiências vividas, de mundo e das culturas profissionais produzidas.

Usaremos a expressão no plural – *identidades* de professores(as) de educação infantil – por entender que seus percursos são, ao mesmo tempo, pessoal e profissional/social e que eles(as) trilharam trajetórias históricas diferenciadas. É nesse contexto da área da educação infantil que

Outras iniciativas governamentais vieram sinalizar perspectivas políticas para a educação infantil. Entre elas, salientamos: a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CBE) n. 1, de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecendo princípios, fundamentos e procedimentos para esse nível de atendimento educacional no que se refere à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas em creches e pré-escolas; na sequência, guiando-se pela premência de orientações acerca da necessidade de apontar as bases para a formação de docentes e considerando a existência de profissionais leigos(as) em creches e a emergência de cursos profissionalizantes de responsabilidade de órgãos governamentais, a Resolução CNE/CEB n. 2, de 1999, apontou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, na modalidade normal. A partir da década de 1990, o Ministério da Educação vem empreendendo ações que objetivam a formação dos profissionais da educação infantil, com publicações contínuas para a área. No caso do tema em estudo, destacamos a publicação *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*.

Lei Federal n. 11.494/07 – que ampliou a subvinculação de recursos para educação infantil, antes não incluída no Fundeb – Lei Federal n. 9.424/96).

vamos emoldurar o quadro desses(as) profissionais da educação.

No Brasil, é na Constituição Federal de 1988 (CF/88) que, pela primeira vez, aparece a expressão educação infantil, contemplando as instituições creches e pré-escolas, e se determina que o campo de atuação dessas duas instituições deve vincular-se aos sistemas de ensino. Tal deliberação legal representa um marco nas políticas públicas para a infância brasileira, ao tratar crianças pequenas como sujeitos de direitos e não como alvo de políticas fragmentadas e compensatórias.

Outras leis posteriores reforçaram essa decisão política, entre as quais destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90), que, baseado na “Doutrina da Proteção Integral”, buscou garantir e proteger direitos para crianças e adolescentes previstos na CF/88, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que também reforçou e ampliou essa perspectiva, ao tratar a educação infantil como primeira etapa da educação básica e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

A partir de então, questiona-se o perfil de professor(a) mais adequado para a especificidade da educação infantil.

Quem seria o(a) profissional apto(a) para atender à multiplicidade e à complexidade de situações

presentes nesses ambientes institucionais, acompanhando as alterações que vêm ocorrendo na formação de professores(as) em geral, na função social da educação infantil em uma sociedade de mudanças rápidas como a atual, e capaz de fazer frente à criança real de hoje? Alguns riscos estariam implicados na resposta a esse questionamento, dentre os quais destacamos: a predominância do instrucional sobre o educativo; a educação infantil de caráter preparatório organizada de forma descontínua com relação aos níveis subsequentes da educação básica; a concepção de criança como um vir a ser, um miniadulto a ser escolarizado, negando, por vezes, a criança existente hoje, com necessidades, interesses, potencialidades e formas específicas de cultura, desenvolvimento e aprendizagem.

Se há, de um lado, um histórico de profissional que desenvolve o trabalho com crianças pequenas em creches e que, em geral, não se profissionalizou – associado a contextos, em geral, assistenciais, baseados em referências higienistas e/ou “espontaneístas” de desenvolvimento e aprendizagem de crianças –, de outro, há, para a pré-escola, o modelo da antiga escola primária, com um(a) professor(a) mais preocupado(a) com aspectos da instrução do que da educação; que parece não dar conta de satisfazer plenamente as necessidades das crianças no contexto da infância atual; que prioriza, no trabalho com elas, uma perspectiva preparatória, de ênfase em aspectos da cognição, quase desconsiderando as outras dimensões presentes no processo. Em face da definição da formação universitária como um nível educacional desejável para tais profissionais, faz-se necessário enfrentar a significação dessa formação específica no campo da formação de professores(as) (guardadas as devidas proporções, em se tratando de educadores(as) de crianças pequenas).

Nos debates atuais nessa área, parece haver um reconhecimento de que, em princípio, os cursos que formam professores(as) no Brasil, especialmente para a educação infantil, ainda se mostram academicistas, distantes das práticas requeridas para o trabalho com crianças pequenas. Ademais, ainda hoje,

Trata-se de debate atual e polêmico na área de formação de professores(as) que envolve uma análise mais criteriosa e profunda. Neste livro, enfatizamos a importância da articulação entre teoria e prática perseguida ao longo do curso de Formação Universitária e assumida coletivamente no Projeto Pedagógico do curso, materializada nas relações interinstitucionais e colaborativas entre universidade e instituições de educação básica.

nesses cursos, pouco ou quase nada é estudado no que diz respeito à criança até 3 anos. Levando em conta as decorrências histórico-sociais da construção dos programas de creches e pré-escolas no Brasil, entendemos ser importante considerar como as culturas educacionais dessas instituições foram produzidas.

Por intermédio do processo reflexivo possibilitado pela Pesquisa/Formação, recurso metodológico utilizado no presente trabalho, buscamos compreender as culturas (de creche e pré-escola) especialmente no que diz respeito às relações entre teoria e prática, revelando as implicações dessas relações e observando eventuais continuidades e rupturas aí presentes, bem como as bases culturais que lhes dão sustentação e os valores predominantes.

Na pesquisa que realizamos, a dimensão do trabalho coletivo assume um papel central ao possibilitar a aproximação de educadoras das instituições-campo de estágio com as estagiárias em processos reflexivos comuns, contribuindo para transformações nos contextos de trabalho por meio de uma dinâmica formativa e de construção identitária, o que sugere a necessidade de reinventar modalidades de socialização profissional. Essa reinvenção só será possível na ação, quando processos formativos constituírem processos de intervenção nas organizações de trabalho (Canário, 1997).

Procedendo à breve revisão da produção teórica sobre formação de educadores(as) de crianças pequenas, notamos que especialmente a Europa, onde essa formação ocorre em nível superior, tem sido palco de produções importantes nas últimas décadas. Em alguns países, como França, Itália e Espanha, as exigências são altas para o ingresso nos cursos de formação de professores(as) para atuação com crianças pequenas, o que acaba por conferir a esses cursos grande prestígio e valorização social. Observa-se um movimento crescente de pensar a formação para a infância, abolindo as especializações por faixas etárias; entretanto, não há consenso a respeito. Uma escola da infância compreendida como instituição que não hierarquiza nem segmenta saberes tem sido objeto de destaque em políticas públicas para esse segmento etário em várias partes do mundo.

Na Itália, entre outras iniciativas no atendimento institucional à criança pequena, a experiência da Reggio Emilia tem despontado como uma referência para a educação da infância e de profissionais para atuar nessa área. Tal região, em anos recentes, tem implementado políticas públicas integradas, voltadas para a infância e para a família e levadas a efeito por governos de base ou ideário socialista e/ou comunista. Na Reggio Emilia, o(a) professor(a) de educação infantil desenvolve uma atividade pública, com ênfase nas diferentes linguagens da criança, da escola, da comunidade e da cultura. Nessa região, a relação entre teoria e prática, enfatizada nos programas de apoio e desenvolvimento profissional de professores(as), está intimamente implicada nos objetivos e valores que se quer desenvolver com as crianças. Considera-se que o crescimento profissional ocorre, sobretudo, pelo esforço individual e se enriquece com o trabalho de gestão participativa e ativa, que envolve os pares, os especialistas e as famílias das crianças (Malaguzzi, 1999).

Também em outras regiões da Itália, especialmente o atendimento em creches para crianças até 3 anos apresenta-se como um espaço para formação de adultos (educadores(as) e famílias) e crianças. São requeridas assim habilidades do(a) educador(a) para o desempenho de papéis com múltiplos atores sociais, o domínio de estratégias de trabalho em grupos para atuar na cogestão institucional e com outros serviços locais para a infância, além das características de flexibilidade, escuta e observação das crianças: “uma profissão a ser inventada” (Mantovani; Perani, 1998).

Paniagua e Palácios (2007) consideram a existência de vários estilos de educador(a) da infância e relevam algumas qualidades desses(as) profissionais na relação com a criança, entre elas, a sensibilidade, a disponibilidade física e afetiva, as valorações positivas, a forma como a autoridade é exercida com as crianças individualmente e com o grupo, além do equilíbrio das atenções buscando a igualdade e a aceitação da diversidade da turma.

Em Portugal, coexistem várias orientações para o trabalho educativo com crianças pequenas nos jardins de infância até o ingresso na escola primária. As poucas creches existentes são de iniciativa de instituições assistenciais, em sua quase maioria mantidas pela Igreja Católica.

Em quais aspectos tais experiências nos auxiliam a olhar a realidade de educadoras de crianças pequenas no Brasil? Resguardadas as diferenças existentes entre aquelas sociedades e a nossa, a condição de direitos da população em geral e, especialmente, os direitos da infância e dos(as) educadores(as) que com elas atuam lá estão minimamente assegurados. A essa condição não nos alçamos ainda, embora algumas garantias nesse sentido comecem a existir no campo formal/legal.

No Brasil, observamos também várias formas de entendimento em torno de como devem ser formados(as) os(as) professores(as) de educação infantil para atuar com crianças pequenas em creches e pré-escolas, com perspectivas tributárias de duas histórias que não dialogavam entre si (pelo menos não oficialmente até a Constituição Federal de 1988): a história da assistência aos mais necessitados, com as creches, e a história da educação na forma de prevenção do fracasso escolar, de preparação para a escola obrigatória – as pré-escolas. É importante aqui perguntar como, no caso das creches, quando a assistência aos mais necessitados vai dar lugar a uma perspectiva de direitos (para todos).

Há vários estudos brasileiros sobre os(as) professores(as) de educação infantil. Para os propósitos desta obra, destacamos as contribuições de alguns autores.

Sobre a formação de profissionais leigos(as) de creches como educadores(as) reflexivos(as), Leite (1998) analisou uma experiência cujos resultados indicaram que a utilização de determinadas estratégias formativas foi fundamental na redefinição do papel das educadoras e na possibilidade de serem autoras de suas práticas e tornarem-se profissionais reflexivas.

As estratégias utilizadas objetivaram criar situações de tematização da prática pedagógica e envolveram a análise dos registros diários elaborados pelas educadoras; a observação em sala, seguida de supervisão; a sistematização das orientações pedagógicas próprias ou de outras educadoras filmadas em vídeo; a observação de colegas mais experientes e a troca de experiências com elas; a organização do tempo, do espaço e de

materiais pedagógicos necessários ao trabalho; a parceria com instituições culturais, bem como a formação dos coordenadores pedagógicos e a criação de mecanismos de acompanhamento das práticas.

Angotti (1998), em análise sobre a atuação inicial de professoras de pré-escola, indica três momentos diferenciados (*antes*: na explicitação das expectativas em relação ao fazer; *durante*: o momento da efetivação da prática pedagógica docente; *depois*: o momento da revisão sobre o fazer realizado). Esse estudo identificou, com base no acompanhamento de nove professoras de uma mesma instituição, elementos determinantes na construção dos esquemas práticos de ação docente.

Os resultados da investigação sinalizam a necessidade de redimensionar o papel do conhecimento, no trabalho docente pré-escolar, como condição fundamental para a definição da profissionalidade e do desenvolvimento profissional na educação infantil.

Dias (1997), em pesquisa acerca dos saberes essenciais ao(à) educador(a) da primeira infância, abordando o que denominou “protagonistas da educação infantil”, ressalta que tal profissional deve apropriar-se de profundo conhecimento de si próprio(a) e da criança, dominar conhecimentos culturais e científicos, produzir uma visão crítica e política da realidade, gostar da criança e compreender sua forma lúdica e criativa de conhecer, além de desenvolver as capacidades de observação e reflexão, de articulação criativa e dinâmica entre teoria e prática e de trabalho em equipe.

Campos (1999a), ao analisar modelos de formação de professores(as) de educação infantil em sociedades europeias, destaca o modelo inglês, que tem maior ênfase na prática, a exemplo do artesão que aprende fazendo. O modelo adotado pelos países da Comunidade Econômica Europeia situados no norte do continente também dedica maior tempo à formação prática. Já o dos países do sul dispensa maior tempo à formação teórica. A Espanha apresenta-se como o país que dedica menor tempo à formação prática, sendo o Brasil herdeiro dessa tradição. A autora destaca outros aspectos a figurar na formação profissional, tais como a importância do ensino dos conteúdos, levando

em conta o conhecimento já trazido pelos(as) estudantes e sua forma de aprender, além de considerar o nível de ensino no qual o curso de formação deve ser oferecido, a especialização por faixa etária da criança e a formação para o trabalho com pais e comunidade.

Ainda Campos (1994), em estudo anterior enfatiza o perfil de professores(as) de educação infantil segundo os objetivos que se pretende atingir com esse trabalho, julgando indispensável que a formação desses(as) profissionais seja integrada em diferentes níveis de complexidade e se faça uso dos saberes sobre o desenvolvimento de crianças adquiridos no saber fazer. Consideramos que articulá-los aos saberes teóricos é tarefa primordial no atual momento de integração entre creche, pré-escola e escola, na mira da construção do primeiro segmento da educação básica.

Kramer (2005), em estudo que objetivou compreender a especificidade dos(as) profissionais de educação infantil nos aspectos da gestão e formação nos municípios do Rio de Janeiro, assinala a importância das interações entre professores(as) em proveito da construção de identidades menos oprimidas no interior das instituições. Constata ainda a condição de professor tutelado por programas de formação descontínuos e esporádicos e de uma concepção de gestão fragmentada e com forte tendência centralizadora na cultura da escola e do sistema educacional. Apresenta como conclusão o entendimento de que a formação de profissionais de educação infantil é condição para a democratização da educação infantil no Brasil.

Silva (2008) compreende que as qualidades da prática profissional de professores(as) de educação infantil em função do que requer o trabalho educativo (a profissionalidade) estão diretamente associadas à conquista dos direitos das crianças nas últimas décadas no Brasil, representando a base para sua compreensão.

Ações integradas entre as áreas de assistência social, saúde e educação e a interação dos serviços seriam bem-vindas se abrigassem uma concepção global da criança como um ser social, cultural e possuidor de direitos e, sobretudo, se na relação adulto-criança prevalecesse atitude de confiança (Falk, 2004).

Buscar relações interinstitucionais em creches, pré-escolas e séries iniciais do ensino fundamental parece ser grande meta a ser alcançada, tendo em vista a construção de Pedagogia(s) da Infância e entendendo a criança em sua globalidade, como um ser da/na cultura, com a compreensão de que ela não deixa de ser criança ao ingressar no ensino fundamental (obrigatório) como “aluno” – desafio esse traduzido no ensino fundamental de nove anos. Sacristán (2005), ao indicar a trajetória seguida pelas crianças pequenas para se transformarem em escolares sob o olhar vigilante e controlador dos adultos/educadores(as), nos alerta para as tendências dominantes do pensamento que sacralizam os conteúdos do ensino como finalidade máxima da educação, advertindo-nos de que a qualidade da educação implica olhar e se dirigir para a criança como sujeito, aprendiz e cidadão.

Em nossa realidade, a educação infantil, qualificada como primeiro degrau da educação básica, sugere desafios a ser enfrentados pelas instituições. Talvez o maior seja a compreensão do educar, do ensinar e do aprender, desenvolvidos com base em um olhar “estranhado”, porque não habituado às relações institucionais cotidianas seja em creche, pré-escola ou escola.

Cf. Lei Federal n. 11.114/05 e n. 11.274/06 e Pareceres do CNE/CEB n. 6/2005 e n. 18/2005.

Acreditar que professores(as) de educação infantil sejam capazes de exercer a autonomia de seu processo formativo pressupõe mudanças conceituais e de condições objetivas de trabalho com todas as instituições e segmentos diretamente envolvidos: com a universidade, trazendo e levando questões práticas para a investigação teórica e as teorias, por sua vez, encontrando suas raízes nas práticas, e com as políticas governamentais, no reconhecimento do papel social dos(as) profissionais da educação, especialmente de professores(as) que atuam em creches e pré-escolas.

Concordamos com Kramer, ao afirmar que:

*Que saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para a sua profissionalização com ganhos em termos*

*de planos de carreira e salários. Que saibamos atuar numa perspectiva de formação cultural, assumindo a responsabilidade social que temos perante gerações de crianças, jovens e adultos, que, neste país, têm sido sistematicamente expropriados de seus direitos elementares (Kramer, 2005, p. 226).*

Sobre a aprendizagem profissional de professores(as) de educação infantil, por meio de estágios curriculares, Ostetto (2001, p. 70) assinala que “encontro” é a palavra-chave que “gera um núcleo ao redor do qual se vão tecendo sentidos e significados do estágio na formação de educadores”, mas que há também desencontros, desafios, contradições, embate de posições teóricas e políticas em estreita relação das universidades com as escolas de educação básica.

O que diferencia os(as) professores(as) de educação infantil dos(as) demais educadores(as)? Parece-nos que essa diferença caracteriza-se pela especificidade da faixa etária das crianças, pela vulnerabilidade da infância, por sua forma global de apreender o mundo e, conseqüentemente, produzir conhecimentos (Oliveira-Formosinho, 2002). Ser um(a) profissional capaz de promover múltiplas interações envolve o acolhimento e a ideia de pertença grupal, a dimensão afetiva, o respeito às necessidades e interesses da criança, aos seus padrões culturais, captando-os para os propósitos do trabalho desenvolvido, a ampliação permanente de seu universo sociocultural, novo dimensionamento para o educar, para o ensinar e o aprender, a permanente reflexão sobre os propósitos que guiam suas práticas, as concepções que dão suporte às ações e, não menos importante, o estímulo à construção de um processo de identidade profissional que possa conduzi-la a olhar o próprio percurso formativo em uma perspectiva de desenvolvimento profissional.

A par dessas qualificações profissionais, faz-se importante para esse(a) profissional compreender as tensões presentes nas políticas públicas para a infância no atual período de concretização/negociação dos direitos para o segmento etário até 6 anos conquistados no âmbito legal. A formação de profissionais para a educação infantil vai requerer ainda mais atenção da parte dos(as) gestores(as) dos sistemas de ensino, das instituições formadoras e dos(as) próprios(as) professores(as).

Além dessas características, apontamos outras como importantes na formação de professores(as) para qualquer segmento etário: o empenho, o envolvimento e a relação de confiança estabelecidos com as crianças; a necessária formação ética aliada à responsabilidade social de ser formador e cidadão em um mundo complexo como o atual; a capacidade de rever continuamente seu papel na escola e na sociedade, como agente de transmissão e de transformação cultural. “Trata-se de desobjetificar e de humanizar o ser humano que vai para a escola” (Fernandes, 1987, p. 28). De modo especial, seria fundamental que esse(a) professor(a) exercesse papel ativo na construção coletiva do trabalho com os pares, com as famílias das crianças e a equipe da unidade educacional, com a cultura local, além de ter o domínio de saberes culturais e científicos e saber articular a teoria e a prática (entre outros qualificativos).

Reflexão, processo criativo e compartilhado de construção de conhecimentos, mobilização dos saberes da experiência: parecem ser essas as condições básicas a figurar na formação dessas educadoras, de modo que aprendam a reconhecer-se, admitir-se, construir autonomia de pensamento, emancipar-se e protagonizar suas práticas, construir autoria dos atos de educar, de ensinar e de aprender. Além disso, é necessário terem garantido o acesso ao que é considerado elementar em termos de conhecimento para a efetivação do ensino, a educação básica.

Para que um(a) professor(a) organize um trabalho educativo fundamentado em processos culturais, de desenvolvimento e aprendizagem adequados às crianças pequenas, revela-se indispensável que ele(a) próprio(a) tenha acesso a espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença por meio de uma postura contínua de aprendiz, que resultará, conseqüentemente, em modos análogos de ver-se em determinada cultura, de desenvolver-se, de ensinar e de aprender.

Embora a LDB n. 9.394/96 trate da obrigatoriedade da formação em nível superior para todos(as) os(as) professores(as) da educação básica, admitindo a formação em nível médio (Normal), muitas creches de responsabilidade de instituições assistenciais ainda mantêm em seus quadros profissionais leigos(as) que não concluíram o nível de estudos considerado básico no Brasil (o ensino médio).

Em um momento em que a educação infantil se firma como porta de entrada da educação básica, direito da criança e opção da família, ações que promovam a socialização profissional de professores(as) de educação infantil podem colaborar para o avanço de conquistas duramente alicerçadas no âmbito legal, sobretudo quando se levam em conta pesquisas que apontam um quadro de insuficiências na formação inicial e contínua de profissionais de creche.

Entendemos formação como ação que dá forma, que se traduz na construção de processos de identidades profissionais. Neste estudo, tal dinamismo é conduzido por meio de ações de formação das estudantes (formação universitária) e dos(as) professores(as) das instituições de educação infantil (formação contínua).

A apreensão da identidade da área da educação infantil mediante a revelação das histórias pessoais e profissionais de professores(as) que atuam em creches e pré-escolas está para ser realizada, uma vez que, conforme já assinalamos, as duas instituições se originam de demandas que seguiram percursos diferentes em seus processos de efetivação e o diálogo entre elas ainda ensaia os primeiros passos.

A presente obra poderá contribuir nessa direção ao esboçar os caminhos de construção das identidades profissionais de professores(as) de educação infantil no âmbito da educação de adultos, considerando que os processos formativos ocorrem num conjunto de espaços sociais e culturais em que as experiências de vida se entrecruzam com os percursos pessoal e profissional. Nóvoa (2002) assinala que o formador forma a si próprio (na reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais: *autoformação*), se forma na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que ape-la à consciência, aos sentimentos e às emoções (*ecoformação*), e se forma por meio das coisas (saberes, técnicas, cultura, artes, tecnologia) e de sua compreensão crítica (*heteroformação*). Nessa perspectiva, trazer o sujeito ao centro da cena, contextualizado no mundo da vida, no mundo do trabalho e nos ambientes profissionais, apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma maneira de apreender/aprender e configura-se, conseqüentemente, como uma ação de formação e de pesquisa.

Para esta análise, procuraremos aproximar-nos de estudos sobre saberes, socialização profissional e formação docente, mesmo considerando que a profissionalidade dos(as) professores(as) de educação infantil guarda diferenças em seus contextos de construção, se comparada à de professores(as) de outros níveis e modalidades educacionais, e que esse debate se está iniciando nessa área.

A formação universitária constitui parte importante da trajetória desse(a) profissional. Trata-se do momento de contato com o campo profissional, do debate teórico da área aliado ao conhecimento institucional, do exame e da problematização das práticas desenvolvidas na instituição, o que representa uma etapa formativa essencial.

Nesse contexto, o estágio revela-se uma das possibilidades de reflexão sobre teoria e prática e de ação profissional qualificada na área da educação infantil. Ocupar-nos-emos, a seguir, da reflexão sobre essa mediação nos cursos de formação de professores(as) de educação infantil, apresentando uma alternativa de formação universitária, em diálogo com a formação contínua de professores(as) que atuam em creches e pré-escolas em serviço.

### 1.1. OS SABERES DOCENTES E A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Os estudos nacionais e internacionais sobre os saberes docentes expressam uma diversidade conceitual e metodológica com filiações de tendências e correntes variadas, por vezes antagônicas. Nas décadas de 1980 e 1990, o movimento de profissionalização do ensino ganhou relevância nos meios educacionais, afirmando-se que ao(a) professor(a) caberia dominar um repertório de conhecimentos profissionais que o(a) habilitasse a ensinar. Gauthier (1998), que teceu críticas às pesquisas norte-americanas sobre a natureza do conhecimento-base do(a) professor(a), apresenta três paradigmas emergentes nas pesquisas sobre

Para maior aprofundamento, sugerimos a leitura da edição especial da revista *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, abr. 2001 (dossiê temático: *Os saberes dos docentes e sua formação*), e, entre os autores que tratam do assunto, as obras de Maurice Tardif e Claude Lessard, que tomamos como referência para a abordagem desse tema e estão relacionadas nas Referências.

o ensino: o *enfoque processo-produto* (o(a) professor(a) como gestor(a) de comportamentos realizáveis); o *enfoque cognitivista* (estudos sobre o pensamento do(a) professor(a)); o *enfoque interacionista-subjetivista* (com destaque para a etnometodologia, a etnografia escolar, a sociolinguística e a perspectiva ecológica). Esse autor ainda adverte que pesquisas de campo são raras nesses estudos, o que indica alto grau de abstracionismo, pois é recorrente a distância existente entre as conclusões das pesquisas e o cotidiano das escolas e dos(as) professores(as).

As reformas educacionais da década de 1990 no Brasil estabeleceram a formação de professores(as) como item importante na agenda das políticas públicas em educação, fazendo emergir questões que se filiam a algumas dessas tendências demarcadas por Gauthier, entre as quais o reconhecimento de que a atividade docente requer saberes específicos inerentes a seu próprio trabalho e a consideração da prática profissional como uma condição de formação e de produção de saberes e de competências específicas.

Nessa linha de análise, delineou-se uma perspectiva de desenvolvimento profissional como processo que ocorre ao longo da vida e da carreira, sobressaindo dimensões como: o reconhecimento da importância do(a) professor(a) no processo educativo; as críticas ao modelo da racionalidade técnica e a abordagem crítico-reflexiva como uma possibilidade de desenvolvimento profissional; a compreensão da cultura docente e seu papel na transformação da escola; o entendimento dos(as) professores(as) como gestores(as) de dilemas e sujeitos de um fazer e um saber, sendo consideradas as condições de trabalho, os valores e o contexto social. Assim, a questão-chave das pesquisas sobre formação docente passou a ser *quem são e como trabalham os(as) professores(as)*: sujeitos de um saber/fazer/pensar uma práxis reflexiva em contraposição à racionalidade técnica (Dias da Silva, 1998), profissionais sujeitos(as) às contradições do ambiente profissional próprias da condição das escolas brasileiras.

Algumas investigações também se ocuparam de fazer a crítica da quase transposição de estudos estrangeiros sobre esse tema e a repercussão

dessas pesquisas entre nós, por desconsiderarem os contextos e a realidade educacional brasileira em que esses saberes são produzidos.

A análise das práticas profissionais, no presente estudo, tem o propósito de apresentar-se como possibilidade de filtração dos saberes teóricos com sujeitos em ação, em condições concretas de exercício profissional.

Por longo tempo, considerou-se que a escola era exclusivamente uma agência de transmissão de saberes elaborados. Ao(À) professor(a), caberia adequá-los ao processo de ensino-aprendizagem. Hoje se questiona esse caráter único da transmissão de saberes pela escola.

Cabe-nos assinalar que tal modelo de professor(a) e de ensinar nega a subjetividade desse(a) profissional como agente no processo educativo, como um(a) profissional que lida constantemente com a diversidade e a complexidade da sociedade, do cotidiano institucional e dos sujeitos envolvidos. Nega também o fato de que o(a) professor(a), ao transmitir conhecimentos, os cria e os recria, e esse processo ocorre entre sujeitos reais em uma instituição complexa que é a escola e/ou instituição educacional.

Os saberes escolares são conhecimentos com lógica própria, parte de um sistema que pode ser objeto de estudo científico por meio de uma epistemologia específica (Chervel, 1990). O contexto social e econômico, a cultura escolar e/ou institucional e os embaraços advindos da prática também são fatores importantes a ser considerados a fim de entender os saberes docentes não como uma soma de informações, mas, antes, como a capacidade dos(as) professores(as) de lidar com elas, transformando-as. Isso evidencia a necessidade de analisar os processos de profissionalização numa tentativa de explicitar esses saberes, o que contribui para realçar e sustentar processos de identidade e autonomia profissionais.

De fundamental importância para o momento que atravessamos na Educação – em que os(as) professores(as) são constantemente solicitados(as) a transitar entre várias polaridades: padronização e diferenciação, localidade e globalidade, integração e especialização, autonomia e dependência – é o fomento de culturas de colaboração entre os(as) educadores(as), de maneira que exercitem a aprendizagem uns(umas) com

os(as) outros(as) e troquem experiências, eventualmente invertendo papéis, a fim de porem-se no lugar do(a) outro(a), admitirem os limites e as possibilidades para operarem mudanças, propondo alterações no modo como se trabalha nas escolas, sem receituários ou padronizações, o que não significa o “praticismo”, mas antes de se entender as práticas como carregadas de teoria que necessitam ser decodificadas à luz da perspectiva da qualidade social da educação pública e de uma perspectiva de direitos.

Tardif (2005), em estudo sobre o trabalho docente como profissão de interações humanas, observa que os(as) professores(as): I) são intérpretes, “leitores de situações”, do que acontece em sala de aula. Interpretam a atividade em andamento em função de imagens mentais ou de significações que lhes permitem dar um sentido ao que ocorre; II) impõem sentido, numa comunicação que envolve relações de poder assimétricas, de maneira que seus discursos sempre têm certa superioridade em relação aos discursos dos(as) alunos(as). Com efeito, ensinar não é apenas dizer alguma coisa, é também dizê-lo de certa maneira, em função dos códigos linguísticos e culturais, e essa comunicação é complexa: inúmeros jogos de linguagem sobressaem e mesclam-se continuamente. Tardif acentua que a experiência de trabalho docente cumpre uma função crítica que permite aos(as) professores(as) tomar distância em relação aos programas, às diretrizes oficiais, à formação universitária e aos conhecimentos formais. A experiência de trabalho, nesse sentido, é multidimensional e cobre diversos aspectos, não se reduzindo, portanto, à simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo. Nesse particular aspecto, é importante salientar que as atitudes dos(as) educadores repercutem diretamente nas ações das crianças. Atitudes receptivas e compreensivas por parte de educadoras de crianças pequenas favorecem a disposição das crianças a adaptar-se (Falk, 2004).

Em seus estudos, Canário (2006), na linha da socialização profissional de professores(as) e considerando os limites da instituição escolar, pela forma como é gestada e organizada – centrada em processos de consumo e de repetição de informação que excluem as lógicas da pesquisa e

da descoberta –, advoga a necessidade da reinvenção da escola, enfatizando não ser possível aprender sem antes passar por um estado de confusão.

O papel fundamental da escola, para ele, não consiste em treinar as pessoas para dar respostas “certas”, mas, sim, em auxiliar na formação de solucionadores de problemas em um quadro de crescente incerteza e imprevisibilidade. Dessa forma, os solucionadores de problemas precisariam adquirir capacidades de análise simbólica que apelem para modalidades de aprendizagem baseadas na experimentação: uma visão sistêmica que permita abarcar fenômenos complexos e o trabalho em equipe, re-centralizando o trabalho do(a) professor(a) nas perguntas e em uma lógica de pesquisa que possa transitar de uma cultura de soluções para outra de problematizações, condição indispensável para a reinvenção da escola.

Entendemos, como Oliveira-Formosinho, que o objetivo primordial de processos formativos dessa natureza é a mudança das pessoas envolvidas, o que ocorre em torno de alguns domínios de situações:

*Numa perspectiva de formação em contexto, ao contrário da formação inspirada no modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com caráter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos nele participam. Neste sentido, uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e “créditos” correspondentes. Assim, os professores são considerados sujeitos e não objetos da formação. E, finalmente, se considerarmos que os processos de formação de professores têm implicações na vida das crianças, eles contêm uma dimensão ética que os profissionais que neles participam não podem declinar (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001, p. 73).*

Assumimos a perspectiva dos saberes docentes como uma possibilidade de análise da formação e do desenvolvimento profissional do(a) professor(a), numa tentativa de provocar o confronto com as crenças e convicções subjacentes a suas práticas profissionais, ao fazer emergir as contradições do cotidiano para além de uma leitura ingênua e superficial

da realidade, alcançando um patamar diferenciado de desenvolvimento profissional e de construção de conhecimentos pedagógicos. Daí nossa opção por uma pesquisa a cujo processo fosse inerente a intervenção, um saber/fazer/pensar diferenciado, almejando contribuir para promover uma cultura de colaboração institucional. Concordamos com a análise de Dias da Silva sobre o desenvolvimento profissional do(a) professor(a), em seu esforço de procurar superar a concepção do algo incompetente:

*Nossos estudos nos últimos anos, envolvendo professores de 1ª e 2ª graus de escolas públicas do interior paulista, revelam que os mesmos olhos que podem ver um funcionário público com mordomias funcionais ou um profissional assoberbado de trabalho, com jornada de trabalho injusta e mal remunerado [...] são capazes de ver que o mesmo profissional que atua sob uma prática autoritária e elitista se ressentido pelo fracasso dos alunos, se vê desesperançado e “sem saídas” [...]. Um profissional solitário, que não tem nenhum investimento em sua qualificação e sequer dispõe de tempo adicional para ela. Um profissional que, muitas vezes, está dando muito mais do que recebeu, pois também é fruto desse mesmo sistema de ensino [...]. E, dado fundamental, a maioria destes profissionais demonstra avidez por mudanças, porém desconhece propostas alternativas de trabalho (Dias da Silva, 1998, p. 37).*

A solidão de que por vezes um(a) professor(a) iniciante se ressentido no ambiente institucional pode servir para desestimulá-lo(a) profissionalmente, favorecendo a adesão a modismos de forma acrítica. Observamos, especialmente em processos de supervisão de estágios nas escolas, grande tendência dos(as) professores(as) em homogeneizar as concepções e as práticas profissionais, o que termina por dificultar inovações.

Novamente Tardif (2000), em análise sobre os saberes profissionais relacionados aos conhecimentos universitários em cursos de formação de professores(as), aponta alguns problemas existentes nessa formação. Exemplo é o modelo aplicacionista, por não considerar a complexidade do pensamento humano, que não é autoaplicável, nem os filtros cognitivos, sociais e afetivos desenvolvidos pelos(as) estudantes ao longo de sua formação e que permanecem fortes e estáveis no decurso do tempo,

podendo ocorrer que, ao término do processo formativo, suas crenças não tenham sido abaladas, mas sejam reatualizadas em contato com a prática. Para o autor, o saber profissional dos(as) professores(as) está no centro das reformas atuais e implica problemas ainda não resolvidos. Ele acentua que o que está em jogo é a identidade profissional tanto dos(as) professores(as) quanto dos(as) formadores(as) universitários(as). Por suas palavras:

*A formação se torna contínua e não pode limitar-se a retomar os conteúdos e modalidades da formação inicial. De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a Formação Contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. Em última instância, os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. O formador universitário para de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimentos” e torna-se um acompanhador de professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou de autoformação (Tardif, 2002, p. 292).*

Ver-se como parte de um coletivo de professores(as) é uma dimensão que merece ser destacada, assim como a importância que tem o outro nessas relações. Em outra ocasião, apontamos essa dimensão socializadora do trabalho educacional no “chão da escola”:

*Os professores necessitam comprovar que as situações concretas que enfrentam em seu cotidiano não estão longe daquelas situações vividas pelos seus parceiros de trabalho. As condições objetivas de vida e de trabalho, as competências e/ou incompetências de sua formação construídas e reconstruídas no exercício do ofício docente, fazem parte de uma teia social e humana. É preciso compreender essa teia, resignificando esse contexto, juntando os esforços de uma categoria, sem, no entanto, perder o horizonte da luta e nem o real concreto em que estamos inseridos (Lima; Gomes, 2002, p. 181).*

Dubar (1997), referindo-se à problemática da socialização política definida por A. Percheron, extrai um conjunto de consequências de sua transposição para a socialização profissional: I) a socialização é um processo interativo e multidirecional, pressupondo uma transação entre

o socializado e os socializadores; II) é o desenvolvimento de dada representação de mundo, de mundos especializados; III) é o produto das influências presentes ou passadas, dos múltiplos agentes de socialização; IV) é uma construção lenta e gradual de um código simbólico, com um sistema de referência e de avaliação do real; V) é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade (de pertença e de relação). “É assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas” (Dubar, 1997, p. 31).

Nessa direção, Canário assume a relevância do coletivo e, portanto, da reinvenção da escola:

*É neste sentido que cada escola constitui uma singularidade, por definição, contingente, construída pelos atores e em uma permanente interação com o contexto em que se insere. Fundamenta-se aqui a pertinência da construção de projetos educativos para a escola, bem como uma articulação permanente entre processos de mudança, atividades de pesquisa e dinâmicas de formação que permitam aos professores e às escolas aprender com a sua experiência (Canário, 2006, p. 92).*

As dificuldades manifestadas pelas participantes da pesquisa relacionadas à área da educação infantil e a ambiguidade de papéis inerentes ao exercício profissional de educação e cuidado de crianças pequenas em creches e pré-escolas reforçam a ideia de que o apoio a processos de trabalho coletivos e a reflexão permanente sobre as teorias subjacentes às práticas, aliada à problematização destas últimas, contribuem para romper com algumas práticas cristalizadas e minimizar constrangimentos advindos do cotidiano de trabalho institucional.