

A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Marineide de Oliveira Gomes

Professora Adjunta da Unifesp –
Universidade Federal de São Paulo.
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.

RESUMO: O saber-fazer de uma profissão é enriquecido com a aprendizagem prática, no contato com a complexidade do real em suas múltiplas possibilidades. No caso de professores de crianças pequenas, a profissão carrega singularidades e grande influência do saber-fazer vivido, por uma pré-profissionalização construída ao longo do percurso formativo nos ambientes escolares e não escolares, o que supõe dialogarmos com as maneiras dos sujeitos construírem suas identidades profissionais e a forma como atribuem sentido a tais percursos. Intencionamos no presente artigo delinear alguns caminhos da aprendizagem de ser professor/a de crianças pequenas em creches e pré-escolas, considerando os tempos e dilemas inerentes a esses processos, resultado de pesquisa nessa área.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades profissionais de professores(as) de educação infantil. Socialização profissional docente. Aprendizagem docente na educação infantil.

ABSTRACT: The expertise of a profession is enriched with practical learning, in contact with the reality of complexity in its multiple possibilities. In case of being small children teacher, this profession carries great influence singularities and know-lived, for a pre-professional built along the formative path in the scholar and non scholar environments, which implies

making dialogues with the ways of individuals construct their professional identities and how they attach meaning to these pathways. The intend in this article is to outline some ways of learning to be a teacher of the young children in kindergartens and preschools, considering the dilemmas inherent in these processes, the result of research in this area.

Keywords: Professional identities of teachers at early childhood education. Teacher professional socialization. Learning teacher education.

INTRODUÇÃO

Vivemos um período histórico para a educação de crianças pequenas no Brasil que tem como desafio fazer valer as conquistas legais das últimas décadas, entre elas, a profissionalização de educadores (professores) para atuar em creches e pré-escolas e a consequente qualidade dessa profissionalização em um contexto progressivo de ampliação da oferta de vagas no âmbito da educação básica no Brasil.

Compreender como os profissionais que atuam com esse segmento etário, professores/educadores, constroem suas identidades no âmbito da profissão apresenta-se como tema importante nesse cenário de conquistas para a infância e da identidade na área.

Intencionamos nos aproximar dessas identidades, que apresentam singularidades se comparadas às identidades de professores/educadores de outros níveis e modalidades educacionais, visando entender seus pontos de vista, seus

itinerários formativos, suas formas de inserção, socialização e atuação profissional.

Nessa aproximação com o tema das identidades profissionais (no plural) de professores de crianças pequenas,¹ partimos do princípio de que seus percursos são ao mesmo tempo pessoal e profissional/social perseguidos por itinerários diferentes. No caso dos profissionais de creches, a necessidade de qualificação profissional para o trabalho se apresenta como necessidade, a partir de meados da década de 1990, antes quase inexistente. Inseridos na área da Assistência Social, por muito tempo não foi requerido um perfil profissional para a atuação com crianças pequenas em ambientes institucionais coletivos.

Para os professores (de pré-escola), o percurso seguiu o caminho da área da Educação, enquanto um sistema organizado, guardando estreitas relações com a escolarização, com a formalidade, com os tempos e maneiras de funcionamento específicos das instituições escolares.

Colocamo-nos um problema de pesquisa, apresentado

¹ A expressão *professores de crianças pequenas* designa a necessária formação em Magistério – garantida na LDB(EN) 9.9394/96 e reafirmada, posteriormente em outros dispositivos legais. Utilizaremos também a expressão *educadores* para nos referirmos à educadores – que não possuem formação em Magistério.

A expressão *crianças pequenas* indica o período etário de zero a cinco anos.

pela via das Políticas Públicas da Educação e pelas diferentes perspectivas de programas de formação de professores de educação infantil, em duas questões: i) como o professor de crianças pequenas se constrói profissionalmente?; ii) quais as formas institucionais de acolhimento e socialização na profissão dos novos profissionais da área, considerando seus dilemas manifestados no período de ingresso na carreira profissional?

Podemos afirmar que o século XX foi um século que advogou os direitos da infância e das crianças pequenas. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394/96) são leis paradigmáticas para a reflexão sobre a inserção das crianças pequenas na educação infantil.

Consideramos como hipótese que, para dar conta dos direitos assegurados à infância, em especial, o direito da criança à creche, não da mãe trabalhadora e o seu lócus na área da Educação; não mais entendida como alvo de políticas compensatórias, ou mesmo pulverizadas em vários setores sociais (Saúde, Assistência Social); da educação infantil como primeira etapa da educação básica, este profissional deveria ser capaz de exercer o protagonismo e a autoria sobre o seu processo formativo, assumindo sua identidade profissional.

Se de um lado a ampliação da cobertura de atendimento por parte do poder público significou maior possibilidade de acesso por parte de segmentos da sociedade, antes não atendidos na educação infantil, sobretudo, em creches (0-3 anos), por outro lado, tal situação fez emergir a questão da boa qualidade dos serviços ali oferecidos e, por consequência, a formação do professor de crianças pequenas com perspectivas que estimulem a emergência das vozes desses sujeitos de forma indissociável nas dimensões pessoais, profissionais e institucionais (NÓVOA, 1992).

Temos como finalidade, no presente texto, inicialmente esboçar alguns aspectos da aprendizagem profissional de professores de educação infantil, sinalizando itinerários produzidos no percurso formativo de estudantes que, na época da pesquisa, cursavam o último ano do curso de Pedagogia em uma universidade pública do estado de São Paulo e atuavam como professoras ou educadoras (todas eram do sexo feminino) de crianças pequenas em creches e pré-escolas, trazendo questões relativas aos tempos e às identidades desses profissionais e, em seguida, identificar alguns dilemas advindos das práticas profissionais, na mira de sinalizar possibilidades formativas, tanto para a Formação Universitária, como para a Formação Contínua.

Apoiar e promover processos de construção de identidades e de socialização profissional do professor/educador de crianças em escolas da infância, parece-nos condição essencial para que, analogamente, estes profissionais promovam um trabalho de boa qualidade com as crianças (DAHLBERG; MOSS; PENSE, 2003), inserindo-as em ambientes culturais, de significação e de possibilidades de poderem exercer sua condição primeira: viver a infância em um contexto social marcado por precárias condições de vida e de luta pela sobrevivência para a maioria da população brasileira.

Ao longo da carreira profissional, os professores em geral, e os professores/educadores de crianças pequenas, em particular, constroem trajetórias que correspondem a períodos que marcam etapas, que significam processos de desenvolvimento profissional. Entre os autores que tratam da formação e das identidades desses professores/educadores, destacamos:

Kramer (2005) reitera o papel das interações entre profissionais nas instituições de educação infantil na construção de identidades pró-ativas e menos sujeitas às determinações externas, reforçando a importância do investimento na dimensão cultural das crianças e dos professores, tendo a prática e a reflexão críticas como eixo de formação e a linguagem como elemento central para a reflexão, interação e transformação de processos

de formação. Salienta ainda a importância da linguagem, como possibilidade teórico-prática de entrecruzamento de perspectivas. Em outro trabalho, de acordo com a autora:

Ao contrário dos animais, o homem – como tem uma infância, ou seja, não foi sempre falante – aparece como aquele que precisa, para falar, se constituir como sujeito da linguagem e deve dizer eu. Nessa descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não histórica, e se confundiria com a besta (KRAMER, 2005, p.38).

Silva (2008) associa as qualidades das práticas profissionais às conquistas dos direitos das crianças no Brasil, nas últimas décadas, defendendo que a formação profissional nessa área deve dialogar com as experiências desses sujeitos, para além de suas carências.

Gomes (2009) ao tratar da formação e das identidades profissionais de educadores de crianças pequenas salienta que tais identidades são plurais e a importância de programas de formação que estimulem processos criativos e reflexivos nos estudantes, relevando a função dos estágios curriculares, do trabalho com as histórias de vida, das narrativas e do apoio à socialização profissional na formação desses profissionais como profissionais do desenvolvimento humano, por meio de práticas formativas que ensejem possibilidades de autoconhecimento, registros escritos e reflexões sobre as concepções e as práticas.

Guardadas as devidas proporções para as instituições de educação infantil, a análise das organizações escolares pode colaborar com nossos propósitos investigativos.

Entre tais autores, para Canário (2006), a escola deveria se pautar por uma visão sistêmica capaz de envolver fenômenos complexos e o trabalho em equipe. Redirecionar a escola não para responder, mas para formular problemas com capacidade de análise simbólica e para atuação em uma lógica de pesquisa seria condição indispensável para sua reinvenção. Para o autor: “no caso das escolas, a formação aparece fundamentalmente, como um processo de mudança de representação dos atores, em especial, do professores e do modo dominante como são estruturadas as interações entre os mesmos.” (CANÁRIO, 2006, p.76)

Na análise empreendida, tentamos não perder de vista a especificidade e a singularidade desse professor/educador que atua diretamente com as crianças pequenas. Entendemos que as identidades desses profissionais envolvem uma tríade de atores; educadores, crianças e suas famílias – pelas características próprias desse segmento etário.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Utilizamos pesquisa de abordagem ou enfoque qualitativa/o. Buscamos adentrar a trama de produção das identidades profissionais que são plurais, em um momento importante de contato com o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, com as idiosincrasias da área da educação infantil.

Organizamos Grupos de Pesquisa/Formação² com tais estudantes de modo a favorecer processos de socialização pro-

² O grupo de Pesquisa/Formação constitui-se de adaptação dos Grupos de Formação levados a efeito pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo no período de 1989-1993. Realizados diretamente nas escolas, os Grupos de Formação baseavam-se em um conjunto de ações formativas e intencionava comprometer o coletivo de professores da escola com a política educativa da instituição. Incluímos o termo “Pesquisa” por entender que as ações que desenvolvemos na investigação pautaram-se em procedimentos e instrumentos de pesquisa e visavam oferecer condições de estranhamento do cotidiano, nas problematizações das realidades apresentadas.

fissional. Ao introduzir na escola determinadas estratégias de vivência profissional (estudo coletivo, socialização, conhecimento entre os pares, reflexão sobre as práticas), como modos de re-significação da profissão, oportunizamos o diálogo sobre as diferentes maneiras dos professores exercerem seu ofício. Os Encontros organizaram-se em torno da problematização de concepções e de práticas, além de estudos de temas de interesse dos educadores.

A condição de estranhar o habitual foi uma prática problematizadora que utilizamos supondo que ao nos distanciarmos do objeto, podemos olhá-lo com olhos menos envolvidos e que se fez nessa pesquisa por meio de uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa como a observação criteriosa e o registro das práticas, seguidos de comentário reflexivo. Inicialmente desenvolvíamos com o grupo de estudantes uma reflexão individual que, posteriormente, transformava-se em reflexão coletiva, evidenciando processos de identificação e de socialização profissional.

Realizamos oito encontros do Grupo de Pesquisa-Formação com cinco estudantes/educadoras ao longo do ano de 2008, com duração de duas a três horas cada encontro. Todas as participantes encontravam-se na faixa etária de 18 a 23 anos – caracterizando uma fase de ingresso e adaptação à carreira docente e de familiarização com o trabalho com crianças pequenas em instituições de educação infantil públicas da região. O fato de serem todas mulheres reforça a crença da base das identidades profissionais de educadores de crianças pequenas: as relações

de gênero. Ser professor de educação infantil parece ser ainda uma profissão pouco escolhida, fruto das relações de poder entre homem e mulher presentes na sociedade (CERISARA, 2002; ONGARI & MOLINA, 2003; GOMES, 2009).

A dinâmica dos encontros correspondia à escuta, compreensão e eventual atendimento às necessidades/problemas manifestados pelas participantes, de modo que cada encontro sempre era precedido por ações preparatórias, definidas em encontro anterior, tais como o registro das práticas, por meio da escrita de um diário, e a socialização das experiências, na forma de “episódios formativos”³ e de problematizações.

Tendo como referência o pensamento do professor como um profissional reflexivo, a relação teoria-prática não se apresenta de forma objetiva e direta. Zabalza (1994, 2004) enfatiza a complexidade da prática pedagógica, considerando que o professor é um prático produtor de conhecimentos a partir da sua ação e dos dilemas nela presentes. O registro diário para o autor, seria o diálogo que o professor, por meio da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua atuação nas aulas, na retomada da intencionalidade da sua ação pedagógica, possibilitando a expressão do seu pensamento e a autoformação. O diário traz consigo grande implicação pessoal, convertendo-se em documento pessoal e autobiográfico, expressando não apenas o professor, mas também a pessoa, seus anseios, suas dúvidas, seus valores e crenças. O fato de escrever carrega consigo toda uma série de operações que o aproximam muito do processo de aprender, especialmente quando se tem um interlocutor.⁴

³ *Episódios Formativos* foi a designação adotada para identificar as situações do cotidiano de trabalho trazidas pelas participantes que provocavam reflexões sobre os propósitos e finalidades do professor/educador no contexto da situação e visava possibilitar a emergência de aprendizagens e/ou novas problematizações sobre o saber-fazer de cada uma, nos diferentes contextos institucionais.

⁴ Sempre temos em mente de que escreve-se para alguém ler. No caso das creches e pré-escolas nem sempre temos profissionais capazes de realizar tal interlocução, na condição de mediadores pedagógicos. Em se tratando dos registros das práticas, a produção de sentido é prerrogativa de cada sujeito, de modo que a necessária interlocução sobre os registros é importante e desejável, porém em caso de inexistência dessa interlocução, ou ainda quando a interlocução se realiza de forma insuficiente nas instituições, o registro reflexivo pode adquirir a natureza de diálogo do autor consigo mesmo, ou ainda de diálogo e troca entre pares.

Trazer à tona as rotinas desde a ação de planejar, os tempos e espaços organizados para as crianças pequenas, até a leitura e reflexão sobre o trabalho nesse ambiente institucional, permitiu às participantes do grupo extrapolar o tempo vivido e buscar explicações teórico-práticas sobre concepções de criança, de infância e da função do professor, entre outros temas. O registro das práticas escrito inicialmente de forma livre e gradativamente assumindo um caráter reflexivo contribuiu, em suas diferentes fases – desde a descrição inicial sem focalização específica (síncrise), passando pela problematização até a síntese teoria/prática.

Além dos registros das práticas, realizamos ações que visavam rememorar o percurso formativo da infância até os dias atuais, além das razões da opção pela profissão, por meio de relatos autobiográficos. No presente artigo ocupamo-nos de analisar os registros das práticas e as problematizações trazidas pelas estudantes/ educadoras no Grupo.

Possibilitar a revelação das identidades em construção e das culturas presentes nesse cenário serviu para delimitar e configurar de forma objetiva os encontros, de maneira que as participantes pudessem conversar, escutar-se, refletir, construir e desconstruir concepções, buscando refletir sobre suas práticas. Sabemos que as culturas institucionais não são neutras. Podem reunir os professores ou separá-los, podem dar oportunidades para a interação e a aprendizagem ou colocar barreiras que impedem essas oportunidades (HARGREAVES, 1999).

REALIDADE PROFISSIONAL E FORMAÇÃO

As análises preliminares dos Diários de Práticas dos Encontros de Pesquisa/Formação evidenciam a entrada no campo profissional do educador de crianças pequenas como um processo quase traumático (em geral, em escolas ou creches mais distantes), sentindo-se isoladas profissionalmente – sem

contar com apoio de profissionais que possam mediar as relações pedagógicas e a construção de um saber-fazer na profissão.

O estudantes/educadores consideraram que a formação para a prática que tiveram no curso de Pedagogia foi insuficiente para conseguirem organizar o trabalho pedagógico na forma de rotinas. Fica em relevo a dificuldade em organizar o trabalho pedagógico com as crianças que apresente coerência com uma imagem de criança ativa, competente, cidadã e produtora de cultura. Isso parece indicar a necessidade de revisão da dimensão prática do Curso de Pedagogia – em relação à formação teórica, em um processo de imbricação teoria-prática. Por outro lado, as práticas pedagógicas/docentes são carregadas de teorias, de crenças e convicções que servem para explicar o que se faz, por quê se faz e em nome do que se faz.

A partir da análise dos registros de práticas das participantes da pesquisa e das manifestações trazidas nos encontros, pudemos observar temas que dizem respeito a: i) organização das rotinas e as ações das crianças; ii) a necessidade de reflexão sobre as práticas profissionais, por meio de ações de formação contínua.

Temas que guardam estreitas relações com a gestão do trabalho pedagógico explícitos (ou não) na proposta pedagógica da instituição, envolvendo concepções sobre criança, infância e a função do professor. De maneira geral, pelas problematizações feitas pelas estudantes/educadoras, as propostas pedagógicas não eram suficientemente conhecidas por elas para serem traduzidas ou problematizadas nas ações cotidianas, o que chegava a provocar estranheza no grupo sobre as finalidades do trabalho pretendido com as crianças pelas instituições de educação infantil, que, na compreensão delas, eram pautadas mais em convicções pessoais do que na produção coletiva do trabalho institucional.

Visando explicitar os dilemas trazidos pelo grupo, entendemos por dilemas, como Zabalza (1994, p. 61) “todo conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao

professor no desenrolar da sua actividade profissional tendo que optar num sentido ou outro, por um dos pólos dos dilemas.”

Talvez por encontrarem-se em uma fase de ingresso na profissão, buscando explorar as diferentes possibilidades de organização do trabalho, no processo de análise dos registros não identificamos dilemas no sentido de estruturas dicotômicas (em que o professor tem que optar por uma direção) que possuem valores contrários, porém ampliando o sentido de dilema para focos de tensão, distinguimos dois grandes focos: o primeiro trata-se da participação da criança nas atividades e tem relação com a autonomia; o segundo, relaciona-se à significação do trabalho e à organização das rotinas.

Evidenciamos nessa análise a importância da documentação pedagógica, do diálogo e da reflexão (MOSS, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008) como formas de acompanhamento dos percursos pessoais e grupais, como materiais de registro de processos e de conteúdos de aprendizagens, incentivando no grupo a proposição de diferentes tipos de registros, entre eles os portfólios e os materiais biográficos das crianças.

Nesse sentido, Garms (2005) argumenta sobre a necessidade de elucidar as concepções e teorias que dão suporte às práticas dos profissionais de educação infantil e a diferenciação pedagógica na organização das rotinas.

Durante todo o processo de análise consideramos a existência de focos de atenção. De um lado umas parecem centrar-se mais na criança, desejam que as crianças participem e se preocupam com a coerência de suas concepções e práticas. De outro lado há estudantes/educadoras que têm seu foco de atenção nas rotinas e na organização do trabalho pedagógico. Elas se preocupam em *como* desenvolver as atividades com as crianças, em formas estratégicas, que sejam intencionalizadas e contextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a participação no Grupo de Pesquisa/Formação possibilitou às estudantes/professoras perceberem que o trabalho pedagógico necessita ser pensado e (re) pensado a cada dia. Assim, a prática pedagógica não é uma repetição de fazeres previstos e planejados de fora para dentro das salas de referência dos grupos. Antes, é algo mais complexo, de maneira que o domínio por parte do professor de saberes estratégicos, capacidades e habilidades, sobretudo as da observação, da escuta, da autorreflexão crítica sobre seu próprio trabalho e a busca/construção constante de novos conhecimentos são indispensáveis, nessa perspectiva de formação.

A valorização da criança como sujeito, um ser competente, aliado à organização das rotinas – são temas que aparecem com frequência nos registros das estudantes/educadoras –, por meio do planejamento de rotinas (tempos e espaços intencionalizados) e também pela manifestação de respeito às crianças no dia-a-dia, valorizando seus saberes e suas culturas.

Consideramos que há que se criar as condições concretas e objetivas para a emergência da agência da criança pequena em ambientes coletivos institucionalizados, o que supõe maiores investimentos públicos na ampliação de vagas e no provimento de meios, recursos e condições de efetivação de um trabalho de boa qualidade, no qual a formação de professores tenha importância central.

As estudantes/educadoras manifestaram uma concepção de criança ativa, capaz, produtora de cultura, mas apresentaram dificuldades em traduzir tal ideário em ações cotidianas de forma coerente.

Os encontros possibilitaram, na avaliação das participantes, um ambiente de troca, de apoio profissional, de mediações, de aprendizagens e de desenvolvimento profissional para todas as participantes da pesquisa.

Por meio dos encontros de Pesquisa/Formação revelou-se a necessidade da construção de um saber-fazer, aliado à carência de ambientes formativos nessa direção, nas instituições que atuavam. As necessidades e dilemas apresentados na transição das estudantes tornarem-se professoras de crianças pequenas anunciaram questões e temas imbricados, evidenciando a importância de espaços socializadores para o desenvolvimento de profissionais que possam construir convicções e críticas, em meio à complexidade do real.

No caso em questão, as estudantes/educadoras estavam em processo de finalização do Curso de Pedagogia, o que nos leva a pensar sobre a organização curricular desses cursos. De maneira geral, a estrutura disciplinar e as raras interfaces de ações pedagógicas entre os docentes e áreas no curso – as áreas consideradas de base, de fundamentos gerais, por vezes, desarticuladas das áreas relacionadas à aprendizagem da profissão, assim como a secundarização da dimensão das práticas nos cursos – parecem dificultar processos socializadores, podendo fragmentar tempos de aprendizagem profissional.

Tais focos de atenção nos impelem ainda a pensar sobre a articulação entre teoria e prática empreendida nos cursos de Pedagogia, assim como a olhar para as matrizes

curriculares desses cursos que intencionam formar, entre outros qualificativos, professores de educação infantil, e perguntar se tais cursos oferecem a estrutura necessária para a apropriação desses saberes-fazer. Como se entrelaçam os aportes teórico-práticos, diante da complexidade da realidade? O contato com o campo profissional, para além dos estágios curriculares obrigatórios pode favorecer processos de aproximações e problematizações desses saberes.

Nessa perspectiva, a construção de projetos institucionais traduzidos nas formas inter, multi ou transdisciplinares e assumidos por docentes de várias áreas seriam bem vindos ao curso, e advindos de realidades contextualizadas, poderiam provocar reflexões e eventuais alterações nas estruturas curriculares desses cursos – tendo em vista um perfil de profissional a ser formado.

Em se tratando da Formação Contínua, o investimento em programas de formação centrado nas demandas formativas dos professores de creches e pré-escolas relacionados ao Projeto Pedagógico da instituição, à sua política educativa, contribui para fortalecer e redimensionar novas perspectivas formativas alicerçada em problemas e situações reais, de fomento ao trabalho coletivo e não nas carências ou déficits dos professores/educadores.

O Grupo de Pesquisa/Formação, que envolveu estudantes iniciantes na profissão, revelou-se de grande potencial formativo e como recurso adicional na formação de estudantes em processo de aprendizagem profissional, pelas opções metodológicas e pela concepção de formação de professores assumida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei Federal 8.069/90*, de 13 jul. 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei Federal 9.394/96*, de 20 dez. 1996.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?* das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CERISARA, Ana B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

DALHBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GARMS, Gilza M. Trabalho diversificado no cotidiano da educação infantil: algumas reflexões teóricas necessárias à sua aplicação. In GUIMARÃES, Célia M. *Perspectivas para a educação infantil*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 181-203.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, Cultura Y Postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1999.

KRAMER, Sonia. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de Professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a Infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e desencontros na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 235-248.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Christine. *Experiência de vida e de formação*. Lisboa: Educa, 2002. p. 7-12.

_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, 2008.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Isabel Oliveira. *Educação Infantil no coração da cidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Diários de Aula: contributos para os dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.