

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE: O QUE DIZEM OS GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO¹

Camila dos Anjos Barros²

Resumo

O presente texto, fruto de uma dissertação de mestrado, discute concepções que circulam nas Secretarias Municipais de Educação sobre a formação dos profissionais de educação infantil tendo como foco a qualidade da formação desses profissionais e a relação entre teoria e prática, que se revela tanto nos cursos de formação quanto no cotidiano de trabalho junto às crianças. A valorização da formação dos profissionais de educação infantil se tornou presente nos documentos oficiais provenientes do Ministério da Educação, nos discursos dos pesquisadores acadêmicos, nos fóruns de discussão e luta por melhorias na educação. Deste modo, é possível afirmar que a formação se tornou objeto da atenção do corpo social e detentora de um valor particular. Esta exaltação da importância de uma formação docente de qualidade também se estende ao discurso dos gestores educacionais nos municípios. O material empírico que provoca esta análise foi construído a partir de entrevistas com gestores responsáveis pela educação infantil em 24 municípios do estado do Rio de Janeiro. Apesar de esforços empreendidos pelos responsáveis pela gestão municipal, o discurso dos gestores expôs também fragilidades que, neste artigo, serão lidas à luz das reflexões freireanas sobre a profissão docente. Foi possível perceber críticas à qualidade da formação de professores, a falta de formação específica para o trabalho na educação infantil e a centralidade da relação entre teoria e prática como possibilidade de uma formação adequada às necessidades das redes pesquisadas.

Palavras-chave: educação infantil; formação de professores; gestão.

Introdução

O presente texto é fruto de uma dissertação de mestrado concluída que visou investigar a formação dos profissionais de educação infantil em nível superior no estado do Rio de Janeiro. A valorização da formação se tornou presente nos documentos oficiais provenientes do Ministério da Educação, nos discursos dos pesquisadores acadêmicos, nos fóruns de discussão e luta por melhorias na educação. Este estudo observou que esta exaltação da importância de uma formação docente de qualidade se estende ao discurso dos gestores educacionais nos municípios. Deste modo, é possível afirmar que a

¹ Uma versão deste texto foi apresentada no III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire.

² Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II. Doutora em Educação (Unirio). E-mail: camila.barros.1@cp2.edu.br

formação se constituiu em um índice social de valor, nos termos de Bakhtin (1979), ou seja, se tornou objeto da atenção do corpo social e detentora de um valor particular.

O material empírico que provoca esta análise foi construído a partir de entrevistas com gestores responsáveis pela educação infantil em 24 municípios do estado do Rio de Janeiro. Estas entrevistas foram realizadas por uma equipe de pesquisadores no contexto de um projeto de pesquisa institucional sobre a educação infantil e a formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro. Para a realização das entrevistas foi selecionada uma amostra com municípios de cada uma das regiões de governo (metropolitana; noroeste fluminense; norte fluminense; serrana; centro-sul fluminense; costa verde; baixadas litorâneas; médio paraíba).

Cabe esclarecer que os nomes através dos quais os profissionais são identificados neste texto são fictícios. Além disso, no âmbito da pesquisa institucional à qual a dissertação se vinculou, 59 municípios responderam a um questionário e receberam um número de identificação. O mesmo número foi utilizado para a identificação das entrevistas, por isso, embora tenham sido realizadas 24 entrevistas, a numeração que identifica os municípios neste texto varia de 1 a 59.

As entrevistas visavam compreender a situação da educação infantil nos municípios pesquisados, a partir do ponto de vista dos profissionais entrevistados. O objetivo deste texto é discutir, à luz das reflexões freireanas sobre a profissão docente, as concepções que circulam nas Secretarias Municipais de Educação sobre a formação dos profissionais de educação infantil, tendo como foco a qualidade da formação desses profissionais e a relação entre teoria e prática.

Percurso teórico-metodológico

Uma das estratégias metodológicas adotadas no desenvolvimento do projeto “Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro: concepções e ações” foi a realização de entrevistas com os profissionais responsáveis pela gestão da educação infantil nas redes municipais de ensino. Para a realização das entrevistas na pesquisa institucional foram selecionados municípios representativos da situação do estado em cada região de governo. No caso da Região Metropolitana, todos os municípios foram selecionados, devido à relevância desta região e à proximidade com a capital. Para

a escolha dos demais municípios o IDH foi tomado como critério, já que um alto índice de desenvolvimento humano poderia indicar maior oferta de serviços essenciais à população, dentre eles, a educação. Deste modo, 32 municípios foram selecionados, porém, nem todas as entrevistas puderam ser realizadas em razão da falta de disponibilidade na agenda de algumas Secretarias e de chuvas intensas no período, o que resultou na efetiva realização de 24 entrevistas.

Ao todo foram entrevistados, nestes 24 municípios, 73 profissionais, sendo 71 mulheres e 2 homens. A definição dos cargos ocupados por estes profissionais nas Secretarias é tarefa complexa dada a variedade de nomes indicados para denominar funções, provavelmente, análogas. Os profissionais se identificaram como assessores técnicos ou pedagógicos, coordenadores de educação infantil, implementadores de educação infantil, diretores, chefes, orientadores e supervisores. Em um nível mais geral, é possível dizer que 67 entrevistados se identificaram como gestores e 6 como professores. Entre os gestores, 48 se dedicavam especificamente à educação infantil e 19 atuavam em outros segmentos ou em outros setores da Secretaria (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011).

As entrevistas visavam compreender a situação da educação infantil nos municípios pesquisados, a partir do ponto de vista dos profissionais entrevistados. Diferentemente da abordagem do questionário, composto predominantemente de perguntas fechadas, a entrevista se constituiu um espaço aberto à manifestação dos aspectos que mais mobilizassem os entrevistados em cada município.

A escolha da entrevista como metodologia de pesquisa implica a adoção de um referencial teórico que oriente uma compreensão de linguagem. Para Bakhtin (1979), a linguagem é fundamentalmente social, ideológica e situada num dado contexto. Diferentemente das principais correntes de sua época, que acreditavam que o fundamento da linguagem residia ou na criação individual ou na estabilidade de um sistema de normas, Bakhtin assume o ponto de vista do locutor, para quem a palavra só se torna palavra a partir da significação que ganha em cada situação em que é usada. Para Bakhtin, a prática de pesquisa é uma forma de relação entre sujeitos, devendo ser desenvolvida em uma perspectiva dialógica. Uma relação na qual os sentidos são construídos coletivamente (FREITAS, 2007). Deste modo, as categorias de análise das entrevistas não foram construídas *a priori*, mas emergiram do campo, tendo sido

determinadas em um entre-lugar, entre os pesquisadores que as definiram e os entrevistados que proferiram os discursos.

As categorias construídas foram: gestão (condições e práticas), formação e identidade. Dentre esses aspectos, destaco a categoria “Formação” por tratar, entre outros temas, da escolaridade dos profissionais de educação infantil e das iniciativas de formação das quais estes profissionais participam.

O processo de categorização trouxe desafios. Como agrupar as falas em categorias que se interligam sem que estas se confundam? Como definir o contorno de cada categoria de forma que esta seja ampla o suficiente para abranger recorrências e, ao mesmo tempo, precisa o suficiente, assegurando sua especificidade?

As categorias foram constituídas, principalmente, pelas vias da recorrência e da singularidade. As categorias constituídas pela recorrência se caracterizam por um grande número de eventos convergentes, que como numa corrente parecem apontar os rumos predominantes das políticas públicas de educação desenvolvidas pelos governos. Aí foram incluídas também falas dissonantes que, mesmo em menor número, são significativos na medida em que se contrapõem às recorrências, confirmando-as. Já as categorias constituídas pela singularidade mostram a diversidade de escolhas feitas pelas Secretarias e de condições de oferta da educação infantil, trazendo eventos que mostram a autonomia dos municípios na condução das políticas.

No próximo item um recorte deste material empírico é apresentado, trazendo à tona a discussão sobre a formação de professores de educação infantil no âmbito das redes municipais no estado do Rio de Janeiro.

Formação de professores: a profissão docente como “marquise”?

Paulo Freire (2012) abordou a questão da formação de professores, ressaltando a dignidade e a importância da tarefa educativa. Ele observou que frequentemente a escolha do magistério se dava por falta de opção ou para passar o tempo, como quem espera, sob uma marquise, o fim de uma chuva. Diante disso, o autor defendeu o reconhecimento dos professores como profissionais e não como “tias”. Esse reconhecimento, sem dúvida, passa por processos de formação.

Ao analisar a formação dos profissionais de creche no município do Rio de Janeiro, Scramingnon (2011) corrobora os apontamentos de Freire (2012), identificando no perfil desses profissionais indícios de que este lugar assume um caráter temporário ou uma oportunidade de ingresso no funcionalismo público, ao invés de uma carreira almejada pelos sujeitos pesquisados.

Nos discursos dos gestores entrevistados nos diversos municípios do estado, é possível entrever a precariedade na formação dos professores. Paralelamente a um discurso de valorização do nível de escolaridade, foi possível perceber preocupações e críticas no que diz respeito à qualidade dos cursos de formação inicial.

Outra coisa que acontece aqui que eu acho que dificulta nossa vida são os cursos pós-médio. Isso é uma opinião minha, tem pessoas que dentro de um ano se formam professores e conseguem entrar com um contrato, sem experiência nenhuma, sem base nenhuma. Não tem noção do que é uma sala de aula, mas conseguem um contrato e vão dando aula. São pessoas com formação menos do que básica e dão uma coça [surra] na gente. Esse ano já recebi umas quatro ou cinco que eu passei uma manhã inteira ensinando o básico mesmo de uma sala de aula. Eu fui chamada porque a diretora estava completamente perdida, não sabia o que fazer. **(Marcela – município 46)**

(...) e os novos que estão se formando agora têm uma formação muito ruim mesmo. (...) Quem está formado há um ano, dois anos... Poucos sabem escrever com coerência, coordenação lógica de ideias, poucos, apenas 10%, eu te digo. Ninguém nasce sabendo. **(Mariana – município 27)**

Nesses depoimentos, Marcela e Mariana consideram insatisfatória a qualidade dos cursos de formação inicial. No entanto, ao fazer esta crítica, Marcela revela, também, a fragilidade do processo seletivo realizado pelo município: *“tem pessoas que (...) conseguem entrar com um contrato, sem experiência nenhuma, sem base nenhuma”*.

Se levarmos em consideração a política de contratos deste município, de alguma forma a profissão docente segue sendo uma marquise na qual, desta vez, os governos se abrigam. Como investir na formação de professores que logo deixarão de fazer parte do quadro de funcionários do município? Como lembra Freire (2012, p. 163), “para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação”.

Outra crítica feita pelos gestores dos sistemas municipais de educação é à falta de formação específica para o trabalho na educação infantil.

Essa é a minha maior dificuldade. Eu sou a favor do normal e do adicional. É uma especialização mesmo em sala para a educação infantil, porque a visão é outra, a nossa realidade [da educação infantil], a postura e o olhar, é outro. Porque a gente se forma no normal com giz e com quadro, e na educação infantil não é assim. **(Clara – município 40)**

É que às vezes, esse profissional [egresso do curso normal], ele não foi preparado para a educação infantil. **(Bianca – município 40)**

Eu sou professora do ensino normal, sei que essa especialização do curso normal não é tão especial assim, duas aulas na semana em 4 anos de curso não muda nada. O tempo de estágio é o mesmo para alfabetização e educação infantil. Então não vejo que eles chegam tão especialistas. Eu vejo que existem municípios que exigem a formação e especialização em pré-escola. Cadê esse curso, como aqueles cursos de estudos adicionais que tínhamos? Não tem! Se não tem, como posso exigir um professor especificado para a educação infantil? Que não tem em lugar nenhum oferecendo. Vocês conhecem algum curso? Algum município que oferece os cursos de estudos adicionais? **(Alice – município 26)**

As entrevistadas acreditam que existem especificidades no trabalho realizado na educação infantil que demandam uma formação específica para o professor. No entanto, compartilham a opinião de que os cursos normais não preparam o professor para atuar nesta etapa. Barbosa e Freitas (2001, p. 57), ao analisarem os depoimentos de profissionais em três creches, percebem que “a maioria dos profissionais não tem, na sua formação inicial, uma referência de qualificação”. A maior parte delas considera que o curso normal não foi suficiente para capacitá-las para o trabalho que realizavam.

Clara e Alice evocam, nos seus relatos, os estudos adicionais como uma possibilidade de o professor adquirir conhecimentos específicos sobre educação infantil durante sua formação. A habilitação para a docência na educação infantil, incluída no curso de pedagogia, parece ser desconhecida pois não foi mencionada como uma possibilidade. A resolução CNE/CP Nº 1 (BRASIL, 2006), reforça o lugar do curso de pedagogia como espaço de formação do professor de educação infantil. Estas diretrizes motivaram a reformulação dos currículos das faculdades de educação para darem conta desta habilitação, incluindo disciplinas concernentes à prática educativa voltada às crianças de 0 a 6 anos.

Diante da falta de cursos de formação inicial que atendam às demandas da Secretaria, o município 44 implementa sua própria ação de formação, enquanto o município 27 busca uma aproximação com a escola estadual.

[o curso de formação para todos os profissionais da creche durou] seis semanas. E a Suzana veio para assumir a parte pedagógica da creche e direcionar isso aí. Mas foi um momento que aconteceu de março a maio. Depois de março a maio, nós tivemos uma, duas... quatro creches. E essas quatro [creches] não passaram por essa formação. (...) Então, eu acho que esse curso tinha que ser permanente. Bem, o que você quer? Você vai trabalhar na área da creche? Você vai trabalhar com a educação infantil? Então, o primeiro passo é você participar tantas semanas desse treinamento, dessa formação. Eu não digo nem reciclagem, porque nós reciclamos é lixo, eu não, ele não é lixo. E vamos participar dessa formação. Faz uma cartilha, um manual do que pode, o que não pode, como tem que ser, como não tem, para a coisa fluir adequadamente. **(Clarissa - município 44)**

Nós tentamos fazer um trabalho com a própria escola estadual, mostrando as dificuldades que a gente está enfrentando. **(Mariana - município 27)**

Os movimentos descritos acima se mostram interessantes na medida em que os municípios assumem uma postura ativa e se responsabilizam pela formação do professor. Considerando o pacto federativo, destaca-se a tentativa do município 27 de buscar articulação com a instância a quem cabe a formação.

Relação teoria/prática: da ruptura à construção da criticidade

A sensação de insatisfação com a formação inicial dos professores apresentada no item anterior, parece estar relacionada com uma terceira crítica feita pelos gestores: a de que os cursos de formação inicial privilegiam a teoria em detrimento da prática.

Porque o que se pensa na faculdade é na teoria, estudar os grandes pensadores, os grandes educadores, que a gente tem que ter também. Porque a gente tem que ter o embasamento. Você tem que explicar o porquê de você estar fazendo e entender também o porquê de você estar fazendo aquilo. Mas a prática, esqueceram. Que eram coisas que a gente sempre teve. A prática está sendo na sala de aula. **(Clara - município 40)**

O professor não pode ter só prática, a prática dele tem que ser baseada na teoria, se ele fizer só prática é “achismo”. Baseado em que você está praticando isso? E você vai no mínimo do mínimo, o que é aprender? Teoria de aprendizagem, um mínimo que ele possa sair dominando para lidar com as crianças. Ele tem que entender esse mundo, como a criança aprende. **(Mariana - município 27)**

A relação entre teoria e prática destaca-se como um tema relevante. A princípio, parece haver consenso de que as duas dimensões são importantes na formação do professor. Como nos provoca Freire (2006, p. 22), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. Segundo o autor é na prática que se confirmam, se modificam ou se ampliam os saberes adquiridos na teoria.

Porém, algumas contradições se colocam, tais como a possibilidade de um professor sem formação inicial realizar um bom trabalho e de um professor formado não estar preparado para a função que deve exercer. Essas contradições apontam alguns limites da formação identificados pelos entrevistados.

Não é o fato de a pessoa ter o diploma que garanta a eficiência e o comprometimento dela. **(Nancy - município 46)**

Eu vejo professores ótimos, com teorias maravilhosas, mas eles não conseguem sentar no chão. Eles dão aulas sentados na cadeirinha e as crianças sentadas.

(...)

E a gente que estuda pedagogia... Eu às vezes me questiono, então com a pedagogia. Eu estou aprendendo muito. E com a pedagogia a gente tem tantas teorias. E essas pessoas [das creches comunitárias]... Eu falo que está dentro delas o construtivismo, que está dentro delas o Piaget. Estão dentro delas. Porque elas conseguem, são anos. (...) e a única coisa que falta é um pouco da teoria, da questão delas poderem estudar, se especializar mais. **(Clara - município 40)**

Por mais formação que a gente faça as pessoas ainda têm uma resistência de um novo olhar para a educação infantil, dessa formação desse cidadão como cidadão de direitos desde a infância, que hoje uma folhinha mimeografada não dá conta dessa criança.

(...)

Eu fiz um levantamento de professores, da formação de professores. A gente não tem ninguém com menos de graduação, é muito pouco. É mestrado, é pós. Então, falta de formação eu não posso acreditar que isso seja. **(Elizete - município 58)**

Clara reconhece nas educadoras de creches comunitárias de seu município pessoas que possuem um saber, que poderíamos denominar, nas palavras de Freire (2006, p. 29), um “saber de pura experiência feito”. Teoria e prática são campos diferentes mas, para Freire essa diferença ou distância não significa uma ruptura e sim uma superação, um processo no qual a curiosidade se reveste de criticidade.

As falas apresentam realidades aparentemente contraditórias, mas que concorrem para a indissociabilidade das dimensões teórica e prática na formação. Pressupõe-se que a formação inicial prepare completamente o professor para o trabalho que deve realizar, desconsiderando que a docência é um “movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2006, p. 38).

As bases que fundamentam o agir docente devem ser construídas pelo próprio professor em formação, no diálogo com o professor formador. Elas nem estão postas nos livros como algo dado, nem se revelam totalmente no aprendizado proveniente da experiência. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2006, p. 39).

Micarello (2005), ao discutir as concepções dos gestores da educação infantil sobre formação, também percebe que a universidade, embora valorizada, era identificada como responsável por uma suposta separação entre teoria e prática. Além disso, os entrevistados reconheciam professores que haviam se formado no próprio exercício profissional, ficando a formação acadêmica em segundo plano, ou ainda professores que, possuindo a formação acadêmica, não eram capazes de modificar suas práticas. Estas questões persistem nas falas de gestores da educação infantil.

O fato de a formação dos professores não redundar em mudanças significativas nas práticas já foi justificado pelos entrevistados, em pesquisa coordenada por Kramer, como acomodação (KRAMER et al., 2005). Hoje a palavra empregada é resistência. A ideia de resistência é interessante, pois pode significar uma oposição às concepções pedagógicas ou ao modo como elas são empreendidas pelas Secretarias ou mesmo ao sistema de ensino em si.

A queixa de Elizete de que os professores resistem deve levar em consideração os modos como a formação vem sendo realizada, pois o professor nem sempre encontra espaço nas ações de formação para a construção do conhecimento sobre a sua prática. Outra razão possível para a *resistência* dos professores é a desconfiança na solidez das propostas das Secretarias, já que, por razões políticas, é frequente nas redes municipais a rotatividade das propostas pedagógicas: “a coisa vira e o professor se vira” (FIGUEIREDO, MICARELLO e BARBOSA, 2005, p. 156)

Por vezes, as falas retrataram o professor como um sujeito absolutamente expropriado do conhecimento sobre o seu trabalho. Essa colocação pode vir

acompanhada de um desejo de que a relação com a teoria consolide o trabalho realizado, como na fala a seguir:

O que ela está colocando é que a escola está sentindo uma necessidade de se estudar para saber, embasada em que ela tem aquela prática. E não porque alguém orientou daquele jeito. Eles sentem necessidade de buscar e estudar. Às vezes o professor parece uma nuvem vazia. Alguém chega, orienta, e ele vai para um lado. Depois outro chega de outro jeito e ele muda. Por quê? Porque ele não tem consolidada a sua própria fundamentação. **(Catarina – município 39)**

Alguns municípios afirmam desenvolver projetos de formação que contam com o conhecimento dos próprios professores de suas redes.

Fora que elas têm a oportunidade de estar trocando. Levamos a ideia e até o seminário foi bom, porque quando voltamos depois do seminário às escolas, elas estavam: “nossa, quantas ideias, quanta coisa!”, que foram simples como as próprias professoras que administraram os cursos, mas sentiram-se muito bem e valorizadas. Estão botando em prática muita coisa. **(Telma – município 42)**

Barbara: Esses encontros influenciaram demais as nossas práticas, já que tem o momento de estudo, o momento da...

Julia: O momento da prática também, nós montamos oficinas.

Barbara: É a fala de quem está nas escolas fazendo e nos dizendo como é que é. Chorando, sorrindo, trocando. Às vezes com desespero, outras vezes com felicidade. É muito legal isso, estar mais perto. **(município 23)**

A valorização da construção do conhecimento pelos professores pode ser um caminho para a política de formação dos professores. A partir de uma formação inicial de qualidade, o professor pode se apropriar e construir as suas próprias concepções na interface com a prática, enriquecendo seu trabalho cotidiano.

Considerações finais

O presente texto abordou concepções e ações a respeito da formação docente, no âmbito das Secretarias Municipais de Educação. Este trabalho foi orientado pela compreensão de que a formação é um direito da criança a uma educação de qualidade e do profissional à qualificação. A defesa da formação do professor está relacionada à possibilidade deste de agir como produtor de conhecimento sobre sua prática, numa

perspectiva de ação e reflexão, ou, em outras palavras, na perspectiva da práxis (FREIRE, 2005).

Destaca-se a centralidade da relação entre teoria e prática como possibilidade de construção de uma formação adequada às necessidades das redes pesquisadas. Preocupam falas que apresentam o professor como alguém expropriado do conhecimento, “*uma nuvem vazia*”, como afirmou uma das entrevistadas. A defesa da profissão docente passa por qualificação, carreira, valorização salarial e condições de trabalho.

Por fim, destaca-se a necessidade do delineamento de políticas docentes, que articulem ingresso e carreira, através da formação de professores e da oferta de condições de trabalho adequadas. A elevação da escolaridade dos profissionais, numa perspectiva de qualificação e preparação para o trabalho, é um dentre uma série de elementos necessários à efetivação de uma educação infantil de qualidade.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (V.N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARBOSA, S. N. F.; FREITAS, E. L. de. **A formação do profissional da creche**: buscando definições para uma qualificação. Rio de Janeiro, 2001. 67 p. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acessado em 10/01/2011.

FIGUEIREDO, F.; MICARELLO, H.; BARBOSA, S. N. Autonomia de professores da educação infantil: “a coisa vira, e o professor se vira”. In: KRAMER, S. (org). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 156-170.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção leitura)

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 23 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

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

MICARELLO, H.. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática”? In: KRAMER, S. (org). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 140-155.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. (coord.). **Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011. Relatório de Pesquisa.

SCRAMINGNON, G. B. Da S. **“Eu lamento mas é isto que nós temos”**: o lugar da creche e de seus profissionais no município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UNIRIO, Departamento de Educação, 2011. (dissertação de mestrado)