

ALESSANDRA ELIZABETH FERREIRA GONÇALVES PRADO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PROFISSÃO  
DOCENTE: A VISÃO DE FORMADORES DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Campinas  
2011**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA ELIZABETH FERREIRA GONÇALVES PRADO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PROFISSÃO  
DOCENTE: A VISÃO DE FORMADORES DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

**Campinas  
2011**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t372.21  
P896r

Prado, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves.

Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil / Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves Prado. - Campinas: PUC-Campinas, 2011. 169p.

Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.  
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexos e bibliografias.

1. Educação pré-escolar. 2. Professores de educação pré-escolar - Formação. 3. Educação de crianças. 4. Políticas públicas. I. Azevedo, Heloisa Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22. ed. CDD – t372.21

**Autor:** PRADO, ALESSANDRA ELIZABETH F. GONÇALVES.

**Título:** Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil

**Orientadora:** PROF.<sup>a</sup>. DR.<sup>a</sup>. HELOÍSA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO.

### **Dissertação de Mestrado em Educação**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 17/02/2011.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo  
(orientadora – PUC Campinas)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha  
(Membro Titular Interno – PUC Campinas)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Alessandra Arce  
(Membro Titular Externo – UFSCAR)

Ao Tácio, meu companheiro, amigo, amado. Presença constante, motivador, ouvinte e crítico maravilhoso.

Aos meus filhos Júlia e Tácio Filho, preciosos, presentes de Deus. Queridos da minha vida, amigos incondicionais.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Deus, precioso da minha alma, o meu eterno agradecimento.

À professora Heloisa, minha querida orientadora, que me ensinou a pesquisar, a ter compromisso ético e profissional no decorrer deste estudo. Seus ensinamentos, eu os levarei sempre comigo.

Aos professores Alessandra Arce e M<sup>a</sup> Silvia que tão gentilmente aceitaram participar da banca de defesa desta dissertação.

Ao professor Samuel que participou da banca de qualificação e contribuiu de forma enriquecedora para a redação final deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Campinas, pelas aulas e pelos debates.

Aos meus colegas do mestrado. Obrigada a todos pelas constantes discussões e trocas. Vou sentir saudades de vocês.

À Hellen, minha colega especial, amiga e companheira em todos os semestres deste mestrado.

Aos funcionários da Biblioteca, obrigada por tudo.

A Capes, pela concessão de Bolsa de Estudos.

Aos formadores de professores de educação infantil que permitiram que eu os entrevistasse, contribuindo de forma essencial para essa investigação.

Ao meu querido sogro Euracy, por sua generosa contribuição ao revisar a parte ortográfica deste estudo.

Aos meus amados pais, Carlos e Carmem, exemplos de dignidade, amor e postura humanizadora.

Aos meus estimados irmãos, sobrinhos, cunhados, sogros, tios, primos e vovó. Tenho uma família maravilhosa.

Aos meus preciosos amigos, especialmente a Flávia, exemplo de professora de educação infantil.

À Rossana, meu eterno agradecimento por seu carinho, compromisso e dedicação em me ajudar a manter a organização da minha casa nos momentos em que estive ausente.

## RESUMO

Este é um estudo teórico-empírico relativo ao campo científico da Educação. Objetivamos conhecer a influência da formação inicial na construção das representações sociais que os futuros professores de educação infantil têm de si e da profissão. A necessidade deste estudo é justificada por meio de evidências identificadas na área que se referem à construção de conceitos e concepções pautados na abordagem do “professor reflexivo”, enfatizando o cotidiano próximo no âmbito formativo inicial. As evidências são reforçadas por meio da análise de artigos sobre formação de professores de Educação Infantil, apresentados na ANPED (2000-2009) no grupo de trabalho Educação de Criança de 0 à 6 anos (GT 7), onde pudemos descortinar a base teórica predominante na área da educação infantil, cuja influência advém da chamada “abordagem *Reggio Emilia*”. A partir de seus pressupostos, pesquisadores da área têm preconizado a necessidade de consolidação de uma “Pedagogia da Educação Infantil”, a qual advoga a negação da “educação escolar” e também do “ensino” nesta etapa da educação. Desta forma, a problemática investigada situa-se em: conhecer quais as representações sociais de professores de educação infantil, segundo formadores da área? Optamos pela entrevista semi-estruturada, como instrumento de coleta de dados, direcionada a formadores do curso de pedagogia. A análise dos dados coletados foi realizada com base na teoria das representações sociais. Este estudo nos permitiu identificar a necessidade de revisão de conceitos e concepções fundantes nas pesquisas em educação infantil e que têm enfatizado o repensar de um “novo” valor para o professor desta etapa educativa, estimulando uma consensualidade que, a nosso ver tem legitimado tal visão predominante na área como aquela que “deve” ser assumida como a mais adequada.

**Palavras-chave:** formação de professores; representações sociais; educação infantil; criança.

## ABSTRACT

This is a theoretical-empiric research on the scientific education field. We aim to know the influence of the initial qualification in the construction of social representations that future early childhood teachers have of themselves and their profession. The need for this study is justified by the evidence identified in the area concerning the construction's concepts and principles guided by the "reflexive teacher" approach which emphasizes the every day alienation in the teacher's education sphere. The evidence is strengthened from the analysis of articles on teacher training in early childhood education, presented in ANPED (2000-2009) working group on Education for children from 0 to 6 years (WG 7) in which we could analyze the theoretical basis of the predominant field of childhood education, that, we use to call "Reggio Emilia Approach". This approach has advocated the need to consolidate a "Pedagogy of Early Childhood Education", which supports the denial of "schooling" and also "teaching" at this level of education. Thus, the issue investigated is based on: Know what social representations of early childhood teachers according to the university lectures in the area? We opted for the semi-structured interviews, taking as a tool for data collection, aimed university lectures of pedagogy courses. The data analysis was based on the theory of social representations. This study allowed us to identify the need for revision of foundational concepts and principles in research on early childhood education and have also emphasized the rethinking of a "new" value for the childhood teacher, defending the consensus which, in our thought, justify its hegemonic understanding as the one to be assumed as the more appropriate .

**Keywords:** teacher education; social representations; early childhood education; child

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>COPEDI</b>	Congresso Paulista de Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NUPEIN</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UPF</b>	Universidade de Passo Fundo

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>19</b>
<b><u>A ABORDAGEM DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL</u></b>	<b>19</b>
1.1 REPRESENTAÇÕES E A POSSIBILIDADE DO CONHECIMENTO	20
1.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS	29
1.2.1 CONTRIBUIÇÕES DE OUTROS AUTORES SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	36
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>40</b>
<b><u>A FORMAÇÃO INICIAL E O EMBATE ACADÊMICO SOBRE A IMAGEM DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL</u></b>	<b>40</b>
2.1 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	40
2.1.1 O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: ANTECEDENTES À LEI 11.274 E AS CONSEQUÊNCIAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
2.2 O ESTADO DA QUESTÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	54
2.2.1 LEVANTAMENTO DAS DISCUSSÕES: COMO A ÁREA TEM DEBATIDO SOBRE FORMAÇÃO E PROPOSTAS DE ATENDIMENTO (2000-2009)	58
2.2.2 VISÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE OS ANOS 2000-2009 NOS ARTIGOS DA ANPED	65
2.3 ABORDAGEM REGGIO: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES	67
2.3.1 ABORDAGEM <i>REGGIO</i> E SUA INFLUÊNCIA NO BRASIL: A TENTATIVA DE CONSOLIDAÇÃO DE UMA “NOVA” FORMAÇÃO	82
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>95</b>
<b><u>ANALISANDO CONCEPÇÕES DE FORMADORES DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL</u></b>	<b>95</b>

<b>3.1 OS PASSOS DA PESQUISA</b>	<b>100</b>
3.1.1 SELEÇÃO DOS SUJEITOS	101
<b>3.2 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS</b>	<b>104</b>
<b>3.3 A IDENTIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>106</b>
3.3.1 IDENTIDADE DOCENTE	107
3.3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	122
3.3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR	129
3.3.4 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	138
<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b>	<b>147</b>
<b><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b>	<b>162</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema a formação de professores de educação infantil. O interesse pelo estudo deste assunto esteve presente desde a conclusão do meu curso de graduação em 2005<sup>1</sup>, também na especialização em 2007<sup>2</sup>, concretizando-se no mestrado em 2010<sup>3</sup>.

Na graduação, especificamente, os professores enfatizavam a importância do conhecimento teórico e sua articulação à prática. Logo ao início do curso, deveríamos pesquisar a respeito de um tema que envolvesse algum aspecto social<sup>4</sup>. Como a referida Universidade conta com programa de pós-graduação, os formadores abordavam sobre a importância da pesquisa e continuidade dos estudos pelo futuro professor/pedagogo. Com a mudança de residência para Pouso Alegre (MG), precisei me adaptar às diferentes concepções dos formadores, pois, nesta última cidade, a pesquisa fica circunscrita ao momento final do curso (Trabalho de Conclusão de Curso). Contudo, sob aspectos gerais, em ambos os cursos, o que prevalecia era o enfoque “piagetiano” no que se refere à construção de determinadas concepções sobre o desenvolvimento humano.

Nos estudos que consultava na época, a visão hegemônica na área (sobre formação) estava pautada na imagem do “professor reflexivo”. Obras escritas por: Donald Schön, Antônio Nóvoa, J. Gimeno Sacristán, dentre outros, são alguns exemplos de autores cujas referências não podiam faltar nas pesquisas em educação e formação de professores.

Ao mesmo tempo em que os estudos estavam respaldados em tais autores, havia o questionamento de porque grande parte dos cursos de pedagogia não incluía, em suas matrizes curriculares, disciplinas específicas

---

<sup>1</sup> Graduei-me em Pedagogia com habilitação em supervisão escolar, curso iniciado em 2000 na UPF (Universidade de Passo Fundo/RS), sendo concluído em 2005, na Universidade do Vale do Sapucaí (Pouso Alegre/MG).

<sup>2</sup> Neuropsicologia Aplicada à Neurologia Infantil (UNICAMP) – 2006 a 2007 (carga horária de 360 horas).

<sup>3</sup> No mestrado faço parte do grupo de pesquisa Direito à educação cuja linha de pesquisa intitula-se “práticas pedagógicas e formação do educador”.

<sup>4</sup> Qualquer tema problemático e contraditório na sociedade: no meu caso, escolhi pesquisar e discutir sobre o tema “aborto no Brasil”.

para a formação em educação infantil. Essa foi uma questão que surgiu naquele momento, mas que ficou “adormecida”, por conta das representações sociais que eu havia construído sobre o professor de crianças de 0 à 6 anos. Tais representações me faziam atribuir “menor” importância a esse professor no âmbito da educação básica.

Além desses questionamentos referentes à formação do professor de educação infantil surgiram outras dúvidas porque constatei a “vastidão” de pesquisas que se dedicam à infância. Tais pesquisas, além de beneficiar o próprio campo científico, promovem ampliações teóricas quando possibilitam a “interface” de suas áreas à educação. Nesse sentido, como exemplo de experiência pessoal, cito o curso de especialização na área das ciências da natureza (Neuropsicologia Aplicada à Neurologia Infantil). O curso oferece um módulo exclusivamente dedicado à aprendizagem na infância, no qual são abordados aspectos importantes a serem considerados nesse período da vida humana. Em uma visão “cognitivo-comportamental”, é preciso compreender que quanto mais cedo estimulamos os sentidos das crianças<sup>5</sup>, melhores são suas condições de, no futuro, articular o pensamento frente aos desafios do conhecimento e da vivência na sociedade. Porém, o professor desta etapa fica relegado ao segundo plano, visto que este acaba por depender das orientações de um “especialista<sup>6</sup>” no que se refere aos “distúrbios ou dificuldades de aprendizagem” que podem ou não surgir no decorrer do processo de escolarização<sup>7</sup>. Afinal de contas, seria correto afirmar que o sucesso na escolarização das crianças depende, fundamentalmente, do fato dela ter ou não alguma “dificuldade” ou “distúrbio” de aprendizagem?

No contexto histórico em que me encontrava, comecei a tomar conhecimento sobre a importância das discussões em torno das propostas de melhorias na formação do professor e pela luta por seu reconhecimento enquanto categoria profissional. Aliado a isso, além de meus formadores,

---

<sup>5</sup> Esse estímulo, segundo a área, favorece um maior número de “sinapses”, beneficiando com isso o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como por exemplo, memória e atenção.

<sup>6</sup> Psicólogo, Fonoaudiólogo, Neurologista.

<sup>7</sup> Ressalto o fato de que foi muito importante para minha formação entender melhor que a criança está em fase de desenvolvimento de sua “atenção, memória, linguagem” e que o conhecimento dessas funções psicológicas não precisam estar ausentes da formação do professor.

autores expressivos na área também tiveram influência nos rumos que iam delineando a problemática desse estudo.

No que se refere ao papel do professor, um autor muito importante em minha trajetória foi Paulo Freire, especialmente em duas obras “Professora sim, Tia não” e “Pedagogia do oprimido”. Uma frase de Paulo Freire, particularmente me instigava: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (1987, p.52). Avançando nas influências de formação, tomei contato com Dermeval Saviani em sua obra “Pedagogia histórico-crítica” na qual a figura do “professor” e da “escola” não passa despercebida nas discussões desse autor. Conforme citado, minha formação contou com o enfoque Piagetiano de desenvolvimento humano e também com a imagem mais adequada para um professor que deveria “refletir” sobre sua prática.

Diante disso, muitas contradições perpassaram a forma como eu pensava o professor, a criança, a escola e a educação. Mesmo desejando o reconhecimento social do professor<sup>8</sup>, as concepções que até então havia construído não caminhavam na direção de sua valorização. Um exemplo disso era a forma como eu entendia a criança, de maneira compartimentada e determinada por etapas a serem observadas no decorrer do seu desenvolvimento. Havia compreendido que eu deveria, enquanto futuro professor, “respeitar o ritmo da criança”, “ser professor crítico e reflexivo”, “aprender a aprender”, “desenvolver competências nas crianças”, “ter aversão por falar em transmissão de conhecimento”, etc.

Conforme citei anteriormente, aprendi com meus professores, que é necessário ter um posicionamento teórico, ou seja, a teoria é sempre importante no exercício da profissão docente, e esta deve estar sempre articulada à sua prática pedagógica. Isso significa que o professor precisa se posicionar, deixando prevalecer uma constante postura indagativa. O contexto de minha formação foi, portanto, delimitado por objetivações que culminaram com a busca de valorização da figura do professor “reflexivo”. Um contexto

---

<sup>8</sup> Gostaria de enfatizar que aprendi muito com meus formadores. Eles me ensinaram que a profissão docente deve ser valorizada, sendo esta uma influência formativa que continua a fortalecer a tendência que possuo em pesquisar sobre a formação do professor e seu reconhecimento enquanto profissional que ensina.

marcado por contradições em um tempo histórico em que a educação está no centro das atenções de uma sociedade “pós-moderna” e “globalizada”.

Por isso, o cenário educativo passa por alterações como consequência da demanda por conhecimentos e informações a partir dos moldes do mundo contemporâneo. A educação passa a ganhar centralidade nesse mundo, exigida em grande parte por organismos multilaterais, por exemplo, o Banco Mundial, a UNESCO, a União Européia, dentre outros. Isso porque, no mundo contemporâneo, com a competitividade e exigência por conhecimentos e informações, a educação precisa estar articulada às demandas do mercado de trabalho porque ela é vista enquanto “mercadoria” e enquanto formadora de “força de trabalho” (MORAES, 2001).

A partir desse cenário, uma das consequências percebidas na educação é a aversão aos moldes do ensino tradicional. Segundo Moraes (2001), a escola tradicional passa a ser contestada e uma “nova” pedagogia precisa ser elaborada, onde a sociedade moderna e do conhecimento impõe que os sistemas educacionais se modifiquem, atualizando-os na construção de escolas adaptadas às novas gerações, gerações estas de “atores” e não mais de “sujeitos”. Esses atores precisam de uma educação com vistas ao desenvolvimento da competência e autonomia, para que aprendam a refletir durante seu processo de aprendizagem “para toda a vida”.

A referida autora aponta que no plano teórico, o movimento que anuncia o “fim da teoria” tem como prioridade a “ eficiência e a construção de um terreno consensual que toma como base a experiência imediata ou o conceito corrente de prática reflexiva” (p.10). Nesse sentido, em detrimento dos debates e da teoria, há um recuo desta e com isso, prevalece o cotidiano próximo, ou seja, o domínio da empiria.

Conforme Moraes e Duayer (1998, *apud* Moraes,2001):

Instaurou-se então, um mal estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou-se a pensar além de si mesmo, propondo uma agenda que abriga todos os “pós”, os “neo”, os “anti”, e que tais, que infestam a intelectualidade de nossos dias (p.12).

Moraes (2001) complementa dizendo que o recuo da teoria não foi somente uma consequência de um processo que inaugura uma época cética e

pragmática, em que a aproximação com a realidade não pode mais acontecer nos textos acadêmicos, que se constituem “em simples relatos e narrativas, que presas às injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata” (p.13).

Tal tendência tem se mantido até os dias atuais, em um contexto no qual:

[...] o capitalismo revela a sua face mais perversa e sua impossibilidade de garantir vida digna a todos, qualquer teoria que assuma a tarefa de desvendar facetas do mundo objetivo é combatida e desacreditada (DELLA FONTE, 2010, p.49)

Conforme podemos perceber, essa discussão ainda se mantém presente neste momento de finalização do meu curso de mestrado em educação, cujo interesse de pesquisa sobre o tema “formação de professores”, foi me colocando em contato com teóricos como Karl Marx, Vigotski, Gramsci, Luria, Moscovici, dentre outros. Foi possível, também, confrontar minhas próprias representações sociais a respeito do professor de educação infantil, a respeito das crianças e da maneira como esta se apropria do conhecimento.

O contato com minha orientadora<sup>9</sup> ajudou a direcionar meu interesse em desenvolver estudos sobre a formação do professor de educação infantil. Nesse sentido, resgatei o questionamento “adormecido” desde a graduação, passando a interrogar as concepções que havia construído sobre o referido docente. Por isso, questões presentes a partir da minha trajetória de formação, encontraram a firme decisão em pesquisar sobre a formação do professor de educação infantil.

No contato mais próximo com as pesquisas desenvolvidas na área<sup>10</sup>, percebi que os embates travados na formação do referido docente revelavam uma constante preocupação com a “escolarização das crianças pequenas”, com a crítica ao que se considera “a pré-escola como preparatória para o ensino fundamental”, com “a educação que deveria ser centrada na criança”. Segundo alguns estudos, essa “escolarização” tiraria da criança o direito ao

---

<sup>9</sup> Prof. Dra Heloisa H. O. Azevedo, pesquisadora da área da educação infantil, e que tem como um dos seus principais focos de estudo a formação dos professores desta etapa educativa.

<sup>10</sup> Artigos aprovados para apresentação oral do grupo de trabalho (GT) de número 7 da ANPED, o qual trata especificamente da educação infantil.

conhecimento de suas especificidades, bem como garantias de reconhecimento de sua infância. Não seriam essas preocupações semelhantes às comentadas por Moraes (2001) anteriormente?

Quando tomei conhecimento da pesquisa trilhada por Rocha (1999) a qual anuncia o que ela chama de “Pedagogia da Educação Infantil”, percebi que os argumentos também se baseiam na valorização do cotidiano imediato, da empiria e da figura do “professor reflexivo”, e enfatiza também as críticas contrárias à “escolarização” na educação infantil.

Durante a tentativa de consolidação de uma “nova” Pedagogia da infância<sup>11</sup> Rocha (1999) alerta que:

Mais do que marcar fronteiras, será para nós importante **avancar limites institucionais**, mesmo porque a educação contemporânea e o processo de socialização **dos novos sujeitos** tem se dado cada vez mais em **múltiplos contextos** sociais (que se dão fora dos muros institucionais) [...] A necessidade de romper fronteiras é um desafio para uma sociedade que tem mantido o ‘confinamento’ social, numa ou noutra instituição, como forma de educar **novas gerações** (p.105). [ grifos nossos].

A partir desse embate acadêmico na área, sobre “escolarizar” ou não crianças na educação infantil, surgiram inquietações que levaram às seguintes perguntas: Se a instituição de educação infantil não pode “preparar” para a escola, isso significa que ela não pode ser considerada uma “escola”? Sendo assim, a criança que está inserida nesse contexto também não pode ser considerada “aluna”? Se a educação deve ser “centrada” na criança, quem é, afinal, o profissional, envolvido com essa etapa de ensino e aprendizagem? Este pode ser chamado de professor, ou até mesmo, pode ensinar?

Sentindo a necessidade de posicionamento crítico e passei a tomar conhecimento de estudos (ARCE, 2004, 2010; AZEVEDO, 2005; DELLA FONTE, 2010, DUARTE, 2003, 2006 ; FACCI, 2004; MORAES, 2001) que evidenciam sua postura crítica no que se refere ao “recuo da teoria”, “à fetichização da infância”, “ao esvaziamento do conteúdo por parte do professor”, “à valorização da aprendizagem a partir do cotidiano próximo”, “ à

---

<sup>11</sup> Em alguns momentos os autores da área falam sobre a consolidação da “Educação Infantil”, ao passo que em outros momentos falam sobre a consolidação de uma “Pedagogia da Infância”.

desintelectualização docente na formação”, “à vinculação da área às políticas neoliberais e ao construtivismo”.

Conforme afirma Duarte (2003):

[...] o escolanovismo e o construtivismo seriam concepções negativas sobre o ato de ensinar. Agora entendo a mesma afirmação aos estudos na linha da ‘epistemologia da prática’, do ‘professor reflexivo’ e da ‘pedagogia das competências’, pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores (p.620).

Esses são os aspectos iniciais que, a partir de questionamentos presentes na minha trajetória pessoal e profissional, me possibilitam justificar porque o tema desta pesquisa culminou no estudo das representações sociais de professores de educação infantil.

Além disso, entendemos também que havia aqui um impasse justificado pelo que pensa Moscovici (2009) sobre o fato de indivíduos ou grupos de indivíduos que irão ter uma percepção própria de realidade, de acordo com as representações que tenham construído de si, porque tal representação está envolvida com processos individuais, interindividuais, intergrupais e ideológicos, sendo que todos esses processos os especifica e os diferencia dos outros grupos.

Podemos dizer que estas questões são relevantes de serem investigadas porque se encontram no centro de discussões presentes na área e em contextos que consideramos serem influenciadores na construção da identidade do futuro professor de educação infantil.

São desafios intrínsecos ao exercício da profissão docente e que não acontecem longe da contradição ou da complexidade presentes na história e na cultura humana. Durante o processo de humanização, vamos tomando conhecimento de determinadas visões, concepções e crenças, partindo de certa visão de homem e de mundo. Encontramos na teoria das representações sociais uma forma de entendermos melhor o contexto e o processo de construção de concepções que possuem relação direta com a imagem do

professor, ou seja, o “valor” que este busca conquistar dentro da sociedade brasileira.

Entendemos, portanto, que o “*locus*” de formação inicial nos possibilita investigar concepções e “imagens”, posto que os formadores entrevistados que vivem nesse momento histórico, têm contato com pesquisas na área e também são responsáveis pela formação de futuros professores de educação infantil.

A partir dos argumentos anteriormente citados, definimos como problemática deste estudo a seguinte questão: quais as representações sociais de professores de educação infantil, segundo formadores da área?

Direcionamos nossa pesquisa como sendo um estudo teórico-empírico elaborado a partir de questões postas na área da educação infantil. Objetivamos conhecer a influência da formação inicial na construção das representações sociais que os futuros professores de educação infantil têm de si e da profissão. Nesse sentido, buscamos identificar concepções de criança e de educação infantil na bibliografia da área e na visão dos formadores, para podermos adentrar ao debate sobre a reconstrução das representações sociais dos professores de educação infantil no intuito de contribuir com pesquisas e debates sobre a formação destes em sua etapa inicial.

O fundamento deste estudo está pautado em uma abordagem qualitativa de investigação, tendo como guia teórico-metodológico a teoria das representações sociais. Como estratégia interpretativa optamos pela análise do conteúdo de entrevistas semi-estruturadas, realizadas junto a formadores de professores de educação infantil.

Buscando alcançar o objetivo da pesquisa, estruturamos este trabalho em três capítulos, os quais foram organizados da seguinte forma:

No primeiro capítulo - **A abordagem das representações sociais no contexto da formação inicial de professores de educação infantil** - efetuamos uma revisão da teoria das representações sociais, proposta por Serge Moscovici. O estudo da teoria contribuiu para demonstrarmos discussões presentes na área e suas relações com as representações sociais dos professores de educação infantil.

Objetivando refletir como a área tem debatido a formação, o segundo capítulo - **A formação inicial e o embate acadêmico sobre a imagem do professor da educação infantil** - centra a análise em aprofundar no

conhecimento da área, buscando evidenciar o discurso revelado por meio das concepções que permeiam a área da educação infantil. A partir do principal fórum de educação no Brasil, tal discurso é desvelado como hegemônico e “antiescolar” e encontra respaldo nos argumentos da “bibliografia italiana”, aliançando-se às teorias do professor reflexivo.

No terceiro capítulo – **Analisando influências de formação inicial: o que dizem os formadores de futuros professores de educação infantil** - demonstramos o que dizem os formadores sobre concepções que permeiam a área da educação infantil, sendo possível revelar algumas evidências que nos ajudam a discutir o “valor” atribuído na área da educação infantil ao professor desta etapa.

As **considerações finais** apresentam uma síntese da pesquisa buscando a relação entre as concepções evidenciadas na área e o que dizem os formadores, para enfim, sinalizarmos as possíveis consequências para a educação infantil e possibilidades de “reavaliação” do professor desta etapa educativa. Deixamos também algumas questões que não conseguimos aprofundar e sinalizamos a necessidade de pesquisas futuras.

## **CAPÍTULO I**

### **A ABORDAGEM DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ouve-se muitas vezes falar que a boa ciência deveria começar propondo conceitos definidos clara e meticulosamente. Na verdade, nenhuma ciência, mesmo a mais exata, procede dessa maneira. Ela começa juntando, ordenando e diferenciando fenômenos que surpreendem a todos, porque são perturbadores e exóticos, ou constituem um escândalo (MOSCOVICI, p. 2009, p.167).

As reflexões e desafios que os professores precisam enfrentar no exercício de sua profissão são contraditórios e complexos. Isso porque tal exercício jamais se estabelece alheio ao seu meio cultural e às construções históricas que, mediante reconstruções e gerações passadas, são “filtradas” (com o auxílio comunicativo) para o nosso tempo. Assim, nesse processo de humanização, e, portanto arbitrário, nascemos e vamos tomando conhecimento de determinadas visões, concepções, crenças e valores. No que se refere à identidade desse professor e também sua visão de si e da sua profissão, a teoria das representações sociais pode servir de auxílio na interpretação de como tem sido percebido e atribuído o papel do professor de educação infantil entre seus pares, entre os seus próprios formadores e entre os estudiosos da área.

Por isso, o estudo das representações sociais parece ser um caminho importante e promissor, porque, conforme Alves-Mazzotti (2008), nos ajuda a “investigar justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar acontecimentos da realidade cotidiana” (p.20-21). A mesma autora acrescenta ainda que as relações das representações sociais com a linguagem, a ideologia e o imaginário social contribuem na condução das práticas sociais.

O auxílio que as representações promovem, é fundamental para analisarmos concepções e práticas sociais que possam contribuir para reforçar uma visão “desvalorizante” do professor dedicado à faixa etária de 0 a 5 anos e, especialmente na construção de sua profissionalidade docente.

Entendemos ser importante retomar alguns pontos de reflexão sobre conceitos como representação, representações coletivas, fenômeno/*noumenon* e representações sociais e também efetuar uma breve retomada de conceitos basilares da teoria das representações sociais. O objetivo principal deste capítulo é compreender tais conceitos fundamentais que possibilitarão uma análise mais adequada sobre a teoria das representações sociais.

## **1.1 Representações e a possibilidade do conhecimento**

A teoria das representações sociais (TRS) na área da psicologia social, foi proposta por Serge Moscovici, tendo como ponto de partida o conceito de “representações coletivas” de Durkheim.

Segundo Moscovici (2009), tal conceito de representações sociais vindo de Durkheim e sob o pressuposto da sociologia, propõe que qualquer ideia, emoção, crença, enfim, cadeias completas como as ciências, religião, mito, etc, estariam incluídas nas representações sociais.

Retomemos, mesmo que brevemente, algumas discussões sobre o conceito de representação em Durkheim (representações coletivas e suas relações com a sociedade) e Kant (representações, fenômeno, conhecimento) e sua relação com o desenvolvimento do conceito de representações sociais no que se refere a possibilidade do conhecimento.

Em sua obra, *As formas elementares da vida religiosa*, Durkheim (1978) trata como objeto primordial de investigação a “análise da religião mais simples que seja conhecida, com vistas a determinar as formas mais elementares de vida religiosa. Por que elas são mais fáceis de atingir e de explicar através das religiões primitivas” (p.205).

O autor (1978) justifica a escolha dizendo que precisou optar por um sistema religioso mais primitivo que poderia ser assim considerado, quando fosse observado a partir de uma sociedade mais simples do que todas as

outras, facilitando com isso, a sua observação e explicação. Assegura-nos que o objeto de toda ciência positiva é nos aproximar da realidade atual. Nesse sentido, ao estudar a realidade religiosa do homem, poderia, por meio deste estudo (considerado por ele essencial e permanente da humanidade) ser fiel a:

Um postulado essencial da sociologia que uma instituição humana não poderia repousar sobre o erro e sobre a mentira: sem o que ela não poderia durar. Se ela não estivesse fundada na natureza das coisas ela teria encontrado resistência nas coisas, contra a qual não poderia triunfar [...]. Portanto, quando abordamos o estudo das religiões primitivas, o fazemos com a segurança de que elas se apóiam no real e o exprimem (DURKHEIM, 1978, p.206).

O referido autor afirma que é sabido há muito tempo que os primeiros sistemas de representações que o homem fez do mundo e de si mesmo têm origem religiosa. “Mas o que foi menos notado é que ela não se limitou a enriquecer com certo número de idéias um espírito humano previamente formado: ela contribuiu também para formá-lo” (p.211).

Segundo Durkheim (1978) existem, na base de nossos julgamentos, algumas noções essenciais que dominam a nossa vida intelectual por completo, sendo que autores como é o caso de Aristóteles “chamam de categorias do entendimento: noções de tempo, de espaço, de gênero, número, causa, substância, personalidade, etc.” (p.211). Estas são consideradas pelo autor como quadros rígidos.

A conclusão geral do livro, como o mesmo Durkheim aponta, é que a religião é coisa primordialmente social, sendo que o autor considera as representações religiosas como representações coletivas, refletindo assim realidades coletivas com sua gênese nos grupos que se reúnem e acabam por “suscitar, a manter ou a refazer certos estados mentais desses grupos”( 1978, p.212).

Se para o autor, as categorias são representações essencialmente coletivas, além de manifestarem estados da coletividade, então elas são uma realidade *sui generis*. Nesse ponto, este passa a diferenciar as representações coletivas das individuais, dizendo que as coletivas sempre vão acrescentar algo para as individuais, sendo diferentes também na maneira como surgem, pois

as coletivas são o resultado cooperativo de proporções gigantescas que persistem no espaço e no tempo.

Nesse sentido, Durkheim (1978) enfatiza que:

[...] uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos [...] Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa do que a do indivíduo [...] Compreende-se como a razão tem a capacidade de ultrapassar a capacidade dos conhecimentos empíricos (p.216).

Segundo o mesmo autor não podemos abandonar as categorias aos pensamentos particulares, mas precisamos de algum conformismo lógico para que continue existindo e entende que “O pensamento verdadeira e propriamente humano não é um dado primitivo: ele é um produto da história” (p.244).

Em artigo, Alexandre (2004) analisa o conceito de representações sociais, partindo da idéia de representações coletivas de Durkheim, visando apresentar suas reflexões sob uma perspectiva histórica. Segundo o autor, o processo histórico é contínuo e não linear, não podendo, por isso, ser comparado a uma linha reta, por conta de seus avanços e retrocessos.

[...] os acontecimentos de hoje possuem relações com fatos passados, as rupturas históricas não surgem da noite para o dia, mas sim através de um lento e gradual processo o qual chamaremos histórico. (BORGES, 1987 *apud* ALEXANDRE, 2004, p.123).

Para o autor acima citado, a psicologia acabou ficando com o estudo do indivíduo e a sociologia com o estudo da sociedade e , segundo ele, dentro de uma visão dicotômica entre o individual e social.

Esse foi outro ponto em que Durkheim (1978) promoveu avanços quando diz que:

Portanto, as representações coletivas contêm elementos subjetivos e é necessário que eles sejam progressivamente depurados para se tornarem mais próximos das coisas [...] com elas foi lançado o germe de uma mentalidade nova, à qual o indivíduo jamais poderia elevar-se apenas pelas suas forças: desde então, a via estava aberta para o pensamento

estável, impessoal e organizado, bastando-lhe, em seguida, desenvolver sua natureza (p.243).

Ao buscar explicar porque os conceitos (as noções) que são as categorias do pensamento têm origem social, ele cita duas correntes teóricas: empirismo e apriorismo. Ao citá-las prossegue argumentando como os racionalistas abordam o conhecimento e como os empiristas também o fazem, apontando, mais uma vez, para a sociedade e para a sociologia como uma nova alternativa para compreender a origem do pensamento, entendido como coletivo.

Podemos perceber esse ponto de convergência para a justificativa da teoria social, que segundo o autor é uma nova forma de explicação sobre o pensamento do homem, ou, como teoria do conhecimento. Vejamos a seguinte fala:

Assim, a sociologia parece destinada a abrir uma nova via à ciência do homem. Até agora, estava-se colocado face a esta alternativa: ou explicar as faculdades superiores e específicas do homem ligando-as às formas inferiores do ser [...] razão aos sentidos, o espírito à matéria, o que implicava negar a sua especificidade; ou ligá-las a alguma realidade supra-experimental que se postulava, mas de qual nenhuma observação pode estabelecer a existência [...] Mas, a partir do momento em que se reconheceu que acima do indivíduo existe a sociedade e que então não é um ser nominal e de razão, mas um sistema de forças atuantes, numa nova maneira de explicar o homem tornou-se possível. Para conservar-lhe seus atributos distintivos, não é mais necessário colocá-los fora da experiência. Pelo menos, antes de chegar a este extremo, convém investigar se o que no indivíduo não lhe viria desta realidade supra-individual, mas dada na experiência, que é a sociedade (DURKHEIM, 1978, p.245).

Segundo Moscovici (2009), Durkheim delimitou passos muito importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa quando definiu o coletivo como princípio de nossa vida mental, sendo que as representações coletivas seriam nossa matriz subjacente. Isso quer dizer que Durkheim iniciou uma mudança radical na sociologia e antropologia. Mudanças que nos fizeram avançar.

Percebemos que Durkheim impulsionou discussões sobre o pensamento humano ao trazer para as questões de sua pesquisa a importância das relações sociais na construção do conhecimento. Apesar disso, procura vincular a evolução da sociedade a exemplo da natureza, buscando com isso, uma espécie de ordenação e universalidade sem a qual não acreditava ser possível fazer ciência.

Segundo Durkheim (1978), o pensamento lógico tem a tendência de afastar-se dos elementos pertencentes ao indivíduo, como já dito, alargando seu horizonte, indo em direção ao pensamento coletivo, no qual as coisas não se mantêm como estavam, individualmente, pessoalmente, ou seja, primitivamente classificadas, passando a se organizar segundo princípios próprios.

Assim, longe de existir entre a ciência, por um lado, a moral e a religião, por outra a espécie de antinomia que frequentemente se admitiu, estes diferentes modos da atividade humana derivam, na realidade, de uma única e mesma fonte ( DURKHEIM, 1978, p.244).

Durkheim (1978) afirma que Kant havia tido uma compreensão adequada quando dividiu a razão em especulativa e prática como dois aspectos distintos em uma mesma faculdade, isso porque são orientadas para o universal. E complementa dizendo que:

Pensar racionalmente é pensar segundo leis que se impõe a universalidade dos seres racionais; agir moralmente é conduzir-se segundo máximas que possam, sem contradição, ser estendidas à universalidade das vontades (DURKHEIM, 1978, p.244).

Em artigo Klein (2010) trata de reconstruir fundamentos da teoria do conhecimento em Kant, esclarecendo as diversas caracterizações apresentadas na analítica transcendental no que se refere à distinção entre *noumenon* e fenômeno. Nesse artigo o autor esclarece que ao fazer tal distinção, Kant considera como “pano de fundo” o papel das representações.

Em carta escrita no ano de 1772 a Marcus Herz, Kant questiona: “em que fundamento baseia-se a referência ao objeto de que, dentro de nós é

chamando de representação?”. Nesta carta, Kant aponta para duas formas de se entender tal referência ao objeto. Uma possibilidade é o fato de que a representação não poderia ser apenas a forma como o objeto afeta o sujeito. Isso significa dizer que representação entendida como efeito de sua causa, o que ele chamava de representações empíricas, ou seja objetos dos nossos sentidos (KANT, *apud* KLEIN, 2010).

De acordo com o pensamento Kantiano, toda representação pode se relacionar a alguma coisa que não a si mesmo, objeto e sujeito. Uma representação pode se referir ao objeto sob o pressuposto do acordo ou da conformidade. Neste caso, a faculdade de conhecer é a mais simples. Por outro lado, a representação também pode se relacionar com o objeto pela causalidade que é a faculdade de desejar. Por fim, a representação causa certo efeito sobre o indivíduo estando, então, em relação com este. Esta última faculdade, Kant define como a do sentimento de prazer e de dor (DELEUZE, 1987).

Discorrendo ainda sobre o pensamento de Kant, Deleuze (1987, p. 05) observa que:

Uma representação não basta só por si para formar um conhecimento. Para conhecermos alguma coisa, é necessário não só termos uma representação mas também sairmos dela “para reconhecer uma outra como estando-lhe ligada”. O conhecimento é, portanto, síntese de representações.

No entanto Kant conceituou ao perguntar-se: que conhecimento seria esse?

Para entendermos o problema do conhecimento e suas relações com o conceito de representação em Kant, é relevante retomar alguns pontos importantes da teoria deste autor que, conseqüentemente, poderão nos auxiliar em uma compreensão mais adequada sobre o termo representação.

Outra contribuição é o fato de entendermos que esse breve retorno poderá somar-se às nossas reflexões futuras sobre a possibilidade do conhecimento que, nesta pesquisa, tem como objeto de estudo as representações sociais dos professores de educação infantil.

Durante sua vida Kant investigou o mundo que rege o espírito humano, sob um ponto de vista crítico e na constante busca pelos fundamentos “necessários e universais”. Nesse sentido, o problema do conhecimento, ou seja, até que ponto seria possível atingir e utilizar tal conhecimento foi uma pergunta que persistiu durante seu pensamento e em seus escritos.

Nesse contexto Kant propôs a diferenciação entre o conhecimento empírico e o puro. O conhecimento empírico é definido por Kant (1999) como aquele que é limitado aos dados obtidos, por meio de experiência sensível, não podendo estar desvinculado de tal experiência. Em uma só palavra, para ele é um conhecimento *a posteriori*. O conhecimento puro, ao contrário do anterior se distancia da experiência sensível, pois não é dependente dela, na medida em que possui um caráter universal e necessário, ou seja, é um conhecimento *a priori*.

Kant (1999) citou três tipos de juízo, a saber: analítico, sintético *a posteriori* e sintético *a priori*. No caso do juízo analítico, o autor considera como um processo de análise onde já estava no indivíduo aquilo que se conhece. No caso do sintético<sup>12</sup> *a posteriori*, sendo que estes, por serem *a posteriori*, mesmo que úteis acabam por esgotarem-se em si mesmos nas experiências. Por fim, o sintético *a priori*, considerado pelo autor como aquele que enriquece o sujeito sendo igualmente universal e necessário, podendo nesse juízo, situar a teoria do conhecimento.

Na crítica da razão pura, Kant faz a seguinte pergunta: como são possíveis juízos sintéticos *a priori*? Sendo assim, Kant deixa de analisar os juízos analíticos. Seu objetivo é investigar a possibilidade de unir, *a priori*, as representações do sujeito e do predicado em um juízo, mas, o princípio da contradição não deve ser utilizado. Isto quer dizer que as proposições podem ser formuladas considerando, no que se refere aos objetos, sua necessidade e universalidade irrestritas (KLEIN, 2010).

Para isso, precisamos ter como fundamento representações que, por um lado, sejam absolutamente independentes da experiência, pois devem se referir *a priori* a objetos. Por outro,

---

<sup>12</sup> É importante colocar que, para Kant (1999), todo juízo sintético é aquele que enriquece o sujeito porque é capaz de unir um conceito do predicado ao sujeito.

deve-se respeitar o fato de que não possuímos um intelecto intuitivo que crie as coisas fora de nós (KLEIN, 2010, p.26).

Para Kant (1999) a filosofia deveria tratar de investigar se conhecimentos *a priori* existem ou não. Seguindo assim a esta possível existência se esta seria responsável pela síntese dos dados empíricos, ou seja pelo juízo sintético *a priori* encontrados em duas partes do conhecimento: conceito e intuição.

Ou seja,

Nosso conhecimento surge de duas fontes principais da mente, cuja primeira é a de receber as representações (a receptividade das impressões) e a segunda a faculdade de conhecer um objeto por estas representações (espontaneidade dos conceitos) [...] **intuição e conceitos** constituem, pois, os elementos de todo o conhecimento (KANT, 1999, p.91). [grifo nosso].

Nessa tentativa, na estética transcendental, Kant passou a argumentar sobre os princípios da sensibilidade afirmando que esta é a fonte de duas representações: as formas *apriorísticas* (puras) do espaço e do tempo (KLEIN, 2010).

Segundo Kant (1999) para conhecer é preciso considerar as formas puras de espaço e tempo (sem estas, seria impossível haver conhecimento e que são provenientes da sensibilidade), e que estas formas estejam aliadas aos elementos *apriorísticos* do entendimento. Para entender tais elementos, Kant nos fala das categorias de entendimento. Na tentativa de encontrar os elementos *apriorísticos* do entendimento, como por ex: unidade, pluralidade, negação, causa, possibilidade, etc, ele argumenta que várias representações que vão formar o conhecimento necessitam de uma síntese que ele define como “a ação de acrescentar diversas representações umas às outras e de conceber a sua multiplicidade num conhecimento. Tal síntese é pura se o múltiplo não é dado empiricamente, mas *a priori*” (KANT, 1999, p. 107). Kant entende que a síntese é originada na apercepção transcendental (pura)<sup>13</sup>, esta distinta da empírica (no desenvolver das coisas aparentes) e que é o centro de

<sup>13</sup> Para Kant, a apercepção pura é assim chamada para que esta seja diferenciada da “empírica, ou ainda percepção originária por ser aquela autoconsciência que ao produzir a representação eu penso que tem que poder acompanhar todas as demais e é uma e idêntica em toda consciência!” (1999, p.121).

todas as sínteses do entendimento, ou seja, a pura consciência original e inalterável.

Importante salientar que para ele o que não pode ser pensado pelo eu (eu penso) não pode ser representado.

No que se refere à possibilidade de representar, Kant afirma:

O *eu penso* tem que poder acompanhar todas as minhas representações; pois do contrário, seria representado em mim algo que não poderia de modo algum ser pensado [...] a representação seria impossível ou, pelo menos para mim, não seria nada. A representação que pode ser dada antes de todo pensamento denomina-se intuição (1999, p.121).

Kant chega à conclusão de que com a teoria transcendental das *categorias a priori*, não conseguiu entender suficientemente as relações entre entendimento e intuições do espaço e tempo. Ele se pergunta como podem essas duas coisas estar ligadas em uma pessoa. Poderia existir um elemento intermediário entre entendimento e intuição? Para Kant esse elemento seria o esquema transcendental, sendo um produto de nossa imaginação e não a imagem, sensível e passível de compreensão.

Nesse momento torna-se importante entendermos que para ele, todo conhecimento é constituído por sínteses de dados que são ordenados pela intuição sensível e categorias do espaço e do tempo. Por causa disso ele evidenciou a diferença entre o fenômeno e o *noumenon*. A coisa em si (*nomenoum*) não poderia ser objeto de conhecimento, seria inacessível ao entendimento humano. Por outro lado, o que conhecemos é o fenômeno (aquilo que parece).

Sobre esse aspecto Kant (1999) fala:

Com efeito, nem as leis existem nos fenômenos, mas só relativamente no sujeito [...] nem os fenômenos existem em si, mas só relativamente aquele mesmo ente na medida em que possui sentidos. Coisas em si mesmas teriam sua conformidade a leis de modo necessário, mesmo independente de um entendimento que as conhecesse. Fenômenos, todavia, são somente representações de coisas que existem não conhecidas segundo o que possam ser em si mesmas. Como simples representações não estão sob nenhuma lei de conexão como aquela que a faculdade conectante prescreve (p. 136).

Para compreendermos melhor, Klein (2010) acrescenta:

[...] pode-se dizer que o conceito de *noumenon* não representa uma esfera de objetos que possamos determinar por meio das categorias. Para que isso fosse possível deveríamos possuir outro modo de intuição além do sensível. Mas isso não nos é autorizado de maneira alguma. Assim, o conceito de *noumenon* representa uma ampliação negativa ou problemática do nosso entendimento, pois é uma ampliação para uma esfera vazia de objetos, na qual tem-se apenas as puras formas do pensamento (que nada mais são que as categorias em seu significado lógico) (p.35).

Quando pesquisamos sobre as representações sociais, precisamos compreender, a exemplo de Kant, que não estamos lidando com um conhecimento puro, ou a coisa em si (*noumenon*) e sim com o fenômeno (sua aparência). Ao nos debruçarmos sobre o conjunto de representações dos professores de educação infantil (por meio do que pensam seus formadores), buscaremos possibilidades de uma maior compreensão sobre o papel deste professor. Portanto, são fenômenos que afetam uma realidade (sendo esta coletiva), e que incidem na imagem que este profissional tem sobre si e sua profissão. São fenômenos que, concordando com o pensamento de Durkheim, têm origem na sociedade e que são refletidos por meio das relações sociais. Tais fenômenos (coletivos, sociais) incidem poderosamente sobre o pensamento do indivíduo e sobre as ações que este irá tomar. Tentaremos, a seguir, entender os conceitos propostos pela teoria das representações sociais para podermos, ao longo deste estudo, tecer argumentos mais sólidos nas análises que fluirão a partir das discussões presentes na educação infantil.

## **1.2 A teoria das representações sociais e conceitos fundamentais**

As representações sociais são parte da realidade (vista como grupal), ou seja, funcionam coletivamente (por meio de interações e comportamentos). Nesse movimento, novas e velhas representações surgem mediadas pelo que

Moscovici chama de “flutuação de sistemas unificadores” que são as ciências, as religiões e as ideologias sociais. “Em outras palavras, existe uma necessidade contínua de re-constituir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar” (MOSCOVICI, 2009 p. 48, destaque do autor).

Tal coletividade acaba enxergando suas ideias e relações por meio de seus próprios comportamentos coletivos. É o que o autor chama de sociedade pensante, ou pensamento considerado como ambiente. Para falar sobre isso Moscovici cita Marx quando ele dizia que as ideias, “uma vez disseminadas entre as massas passam a ser e a se comportar como forças materiais” (2009, p. 48). Se entendermos dessa forma, passamos a compreender porque o objeto da Psicologia Social é observar, descrevendo e interpretando como as ideias passam a ser realidade e como os conceitos passam a ser considerados como objetos ou pessoas. Para o autor, as representações sociais são fenômenos que precisam ser descritos e explicados porque têm um modo próprio de compreender e de comunicar a realidade.

Em sua obra, Moscovici (2009) questiona de que modo o pensamento pode ser considerado como ambiente (atmosfera social e cultural)? Perguntas decorrentes são: como as representações intervêm na nossa atividade cognitiva, ou ainda, até que ponto, o pensamento é independente das representações?

Nesse sentido, o autor fala que é preciso considerar duas funções das representações sociais:

A primeira é sua função **convencional**, onde pessoas, objetos ou acontecimentos são colocados em um modelo. Assim, organizamos nosso pensar por meio de linguagens e buscamos adequá-lo ao condicionamento de representações e cultura. O autor cita o exemplo de Marcel Duchamp, que em 1910, assinou obras fabricadas e elas foram elevadas ao *status* de obras de arte. Obras, antes sem valor, passaram a ter uma imagem valorizada. É importante compreender que cada experiência, segundo o autor, é somada a realidade na determinação prévia desta realidade, por meio de convenções. “É suficiente, simplesmente transferir um objeto, ou pessoa de um contexto a

outro, para que vejamos sob nova luz e para sabermos se eles são, realmente os mesmos” (MOSCOVICI, 2009, p35).

A segunda função é a **prescritiva**, onde a forma de pensar (repensar, recitar) depende das representações. Ou seja, os sistemas imagéticos, classificatórios e descritivos são dependentes de conhecimentos anteriores.

Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas (MOSCOVICI, 2009, p.37).

Nesse sentido, aprendemos a pensar o já pensado, desde que nos encontramos nesse mundo social e representativo. O pensamento é prescrito pelo que temos como representações. “[...] elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (MOSCOVICI, 2009, p.37).

Em suma, segundo Moscovici (2009), para compreendermos como o pensamento pode ser considerado como ambiente, é preciso entender que o que percebemos e imaginamos não são nada mais além de ideias. Isso quer dizer que, ao colocarmos um símbolo **convencional** na realidade e também **prescrevendo** com a tradição, memórias, costumes e conteúdos culturais, passamos a transformar tais ideias como se fossem materiais. Isso é possível porque pensamos a partir daquilo que representamos (imaginamos, simbolizamos). Nesse sentido as representações sociais não somente interferem na nossa forma de pensar, mas no nosso próprio ambiente (social e cultural).

De acordo com Moscovici (2009) predomina nas ciências humanas a ideia de que a sociedade não pensa. Isto porque vivemos em um mundo de cunho comportamental. O autor trata de diferenciar o estudo behaviorista do estudo das representações sociais. O primeiro estuda o ser humano que processa informação e se comporta, tendo o objetivo de estudar o comportamento. No segundo, dizemos que estuda o ser humano que pergunta, procura respostas, pensa e comunica suas decisões, imagens e achados.

Para o referido autor, é importante de compreendermos o pensamento humano a partir de suas comunicações sociais e não mais como se acreditava, no contato com o mundo externo. Sendo assim, pessoas e grupos não podem ser considerados sobre esse aspecto behaviorista, unicamente receptores, mas que produzem e comunicam soluções e representações, enfim, pensam por si suas próprias soluções alimentando-se dos acontecimentos, das ciências e das ideologias.

Por isso, ao estudar as representações sociais, é preciso considerar a dinâmica social e suas linguagens, enfim as formas de comunicar um pensamento, aqui entendido como social, e que também revela seu teor subjetivo e identitário. É relevante considerar que o objeto da psicologia social prevê a descrição de como as ideias passam à realidade, buscando interpretar, nesse percurso, de que forma conceitos passam a ser considerados como pessoas ou objetos; como um pensamento compartilhado se torna para nós como um ambiente, como se fosse real.

Outro aspecto abordado por Moscovici (2009) diz respeito ao modo como entendemos o mundo e a sociedade. O autor afirma que há tempos dividíamos o mundo nas esferas sagrada e profana. Separadamente, enquanto a sagrada seria um lugar de respeito e admiração, longe das atividades humanas, a profana seria composta das atividades triviais e utilitaristas. Agora, a distinção é vista entre dois universos, o **consensual e o reificado**.

Conforme o autor, no **universo consensual** a sociedade é uma criação visível, contínua, com sentido e finalidade, agindo e reagindo sob a perspectiva humana. Isso pressupõe um grupo de pessoas livres e cada indivíduo tem voz nesse grupo, não existindo assim competências exclusivas. Existe no mundo consensual uma cumplicidade e, nos locais públicos, são comunicadas e construídas suas próprias leis. Ao contrário, no **universo reificado**, a sociedade é vista como um sistema de entidades, engessado, desprovido de identidade e as pessoas não são vistas como um grupo, mas isoladamente.

Como consequência, há diferentes papéis e classes e os graus de participação serão direcionados de acordo com as competências conquistadas. Enfim, cada contexto será determinado e apropriado a cada indivíduo. Segundo o autor é possível perceber que enquanto no universo consensual o ser

humano é a medida de todas as coisas, no reificado todas as coisas são a medida do ser humano.

Segundo Moscovici (2009) existe uma arte no universo consensual, pois ao compartilhar imagens e ideias, por meio dos discursos, cria-se estabilidade e recorrência, o grupo se mantém consolidado, sentindo-se satisfeito nas suas necessidades de expressão e de interação comunicativa. Nesse sentido, as representações sociais são um meio para entendermos o universo consensual (tal universo é um produto das representações sociais), dando voz a ela e explicando acontecimentos. Já as ciências são um meio para entendermos o universo reificado onde as reações são vistas fora da consciência e a adequação intelectual é almejada junto às evidências empíricas (não se preocupando com valores e vantagens). Por isso, o autor aponta para a importância das representações sociais que a partir da psicologia social nos ajudam a enxergar mais adequadamente a origem das ideologias e cuja intenção é subordinar o mundo consensual ao reificado facilitando assim a transição de um para o outro.

O mesmo autor explica que criamos representações porque nos sentimos desconfortáveis ao que não nos é familiar. Então, existe uma motivação em absorver o que “não é familiar” ao seu sistema “familiar” de determinado grupo. Ou seja, em sua reapresentação e familiarização junto às convenções, valores e ações aceitos naquele grupo. Tais considerações demonstram que as pessoas repensam o já pensado, reapresentam o já apresentado.

Para compreendermos de comportamento social, de como certas visões e ideias alcançaram determinado grupo, é preciso entender sobre representações sociais, sobre universos consensuais, sobre o movimento do não-familiar ao familiar. Isso quer dizer que é possível refletir sobre a influência da formação inicial junto às representações sociais dos professores de educação infantil, por meio da análise do que os formadores dizem a respeito de como formam os futuros professores, sobre o que lhes é familiar, inferindo assim determinadas ideias e concepções.

Segundo Moscovici (2009), as ciências eram antes um antídoto contra representações e ideologias, contudo são hoje geradoras de tais representações. Isso porque o mundo reificado prolifera delas (das ciências) na

medida em que teorias, informações e acontecimentos são transferidos a um nível que conseguimos alcançar. Ou seja, são rerepresentadas no interior desse mundo de acesso mais facilitado: este mundo é o universo consensual.

Conforme o referido autor, a ciência era antes baseada no senso comum e o tornava menos comum. Agora o senso comum é a ciência tornada comum.

Para ele um lugar comum é coletivamente efetivo, por isso ele nos fala que:

Não é fácil transformar palavras não familiares em familiares, idéias ou seres em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, por em funcionamento, dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e conclusões passadas (MOSCOVICI, 2009, p.60).

Sendo assim, Moscovici cita dois mecanismos, baseados na memória e conclusões passadas, que são responsáveis em transformar o não familiar em familiar, ou seja, por criar as representações sociais nesse processo, a saber: processos de ancoragem e objetivação.

Para Moscovici (2009) ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (p.61). Por isso, para o autor, experimentamos resistência quando não conseguimos avaliar ou descrever alguma coisa ou pessoa. Nesse processo, para superarmos essa resistência, damos-lhe nome e o categorizamos. Assim representando aquilo que não é costumeiro em nosso universo familiar, consigo avaliar, consigo comunicá-lo e enfim este pode ser representado. Por isso, classificamos pessoas ou coisas no processo de avaliar, de rotular. Não há neutralidade nesse processo, pois quando classificamos algo ou alguém, esses ficam restritos a um conjunto de comportamentos e regras.

Conforme o autor, se chegarmos ao ponto de deixar a pessoa saber que a classificamos, levaremos essa interferência ao ponto de influenciá-la, porque nossas expectativas geram exigências específicas.

Nesse momento, podemos refletir sobre os objetivos dessa pesquisa. Se partirmos do pressuposto de que existe uma influência na formação inicial, ao refletirmos sobre o que pensam os formadores a respeito dos professores da

educação infantil, podemos interpretar como estes são classificados, como conceitos foram ancorados (após classificar e nomear) a respeito de sua profissão, enfim quais representações sociais foram estabelecidas e aceitas naquele grupo investigado. “Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2009, p.63).

Assim, classificamos e julgamos pessoas de acordo com um modelo, efetuando comparações, tentando perceber se o que nos foi apresentado consegue ser encaixado nesse modelo e de acordo com nossas respostas. Precisamos dar nome a pessoas, coisas ou acontecimentos.

Segundo Moscovici (2009), é impossível classificar sem nomear. Ao dar nome a algo ou alguém, o encaminhamos do anonimato perturbador (não familiar) ao conhecido (familiar), para ele, na “matriz de identidade de nossa cultura”. Assim, classificar e dar nomes são dois aspectos da ancoragem das representações.

O outro processo gera representações sociais, nessa necessidade social de transformar o não familiar em familiar é a objetivação. Segundo o autor objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem. A domesticação é um processo que atua com maior eficiência do que a ancoragem. “A materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala. Autoridades políticas e intelectuais, a exploram com a finalidade de subjugar as massas” (MOSCOVICI, 2009, p.71).

Muitas palavras estão em circulação na sociedade e buscamos dar-lhes sentido concreto. Nem todas as palavras podem ser ligadas a imagens. Por isso, selecionamos imagens porque podem ser representadas e integradas no que o autor chama de “Núcleo Figurativo”, que ele define como um padrão, um paradigma, um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias.

Após disseminar a imagem como realidade por meio de um núcleo figurativo (padrão, paradigma), tal imagem é assimilada totalmente. Ou seja, as imagens devem ter uma realidade e também tornarem-se elementos dessa realidade e não elementos do pensamento. Como exemplo o autor fala que todos podem perceber “complexos” de uma pessoa como se fossem características físicas. Para o autor a cultura e não mais a ciência nos provoca

a construir uma realidade a partir de ideias que quase sempre têm teor significativo. Nós imaginamos um objeto, criamos uma imagem com a qual o identificamos e, fazendo isso, damos vida a sentimentos e classes sociais.

A linguagem é o instrumento que nos possibilita fazer tais transferências. Esse é um processo contínuo. Não paramos de transformar representações em realidade. Expressamos primeiro a imagem e depois o conceito como se fossem realidade. “Cada caso implica uma representação social que transforma palavras em carne, ideias em poderes naturais, nações ou linguagem humanas em linguagem de coisas” (MOSCOVICI, 2009, p.77-78).

Em suma, ao comparar e interpretar, dando nome e classificando pessoas ou coisas (ancoragem) e nos apropriando de conceitos e imagens extraídas da memória (objetivação), estamos lidando com nossa necessidade de conforto e domínio sobre nossa realidade coletiva e cultural, ou seja, da nossa necessidade de transformar o “não familiar” em “familiar”. Tais mecanismos, a ancoragem e objetivação, geram as representações sociais e contam com a linguagem como instrumento nesse processo. Afinal, memória e comunicação precisam estar juntas para que isso aconteça. Nossa memória vive permeada pelo que gerações passadas nos comunicaram. Somos, por meio dela, capazes de reconstruir muitos passos importantes para compreendermos parte do que somos e do que pensamos.

### 1.2.1 Contribuições de outros autores sobre a teoria das representações sociais

Conforme acabamos de observar, o conceito de representações sociais foi um trabalho pioneiro proposto por Serge Moscovici. Por outro lado, segundo Alves-Mazzotti (2008), a partir das reflexões propostas em vários estudos, tal conceito e teorização sofreu muitas críticas pelo fato de Moscovici se recusar a apreender a essência desse conceito, explicando que tal tarefa não seria fácil. Isso porque tal conceito se encontra entre o cruzamento de pressupostos essencialmente psicológicos e sociológicos. Para a autora é justamente aí que reside toda a originalidade do trabalho de Moscovici e essa relativa “fluidez”,

apesar de ter sofrido críticas, favoreceu, por outro lado, a expansão desse campo de pesquisa.

Alves-Mazzotti (2008) cita, dentre os vários autores que contribuíram e continuam contribuindo, Denise Jodelet. Tal estudiosa é considerada a principal colaboradora de Moscovici. Ela passou a auxiliar nas análises dos conceitos e adoção dos instrumentos metodológicos apropriados para o estudo das representações sociais no que tange, de forma mais restrita, ao auxílio na interpretação da realidade.

Dessa forma, Jodelet “assume a tarefa de sistematização do campo e contribuiu para o aprofundamento teórico, procurando esclarecer melhor o conceito e os processos formadores de representações sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.27).

Nesse sentido, Jodelet (1989, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 27) define o conceito de representações sociais como:

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação dos processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social.

Com isso, na ampliação e análise dos processos responsáveis pela construção das representações sociais, a referida autora, dentre muitas outras revisões, também retoma conceitos como objetivação e ancoragem.

Jodelet (1990) define objetivação como: “uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário nesse processo” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.28).

A referida autora pontua três fases nesse processo de objetivação: (1) a construção seletiva que significa o processo, no qual, diante de um objeto, o sujeito busca informações e saberes a seu respeito. (2) a esquematização estruturante, onde uma estrutura imaginante reproduz uma imagem conceitual capaz de tornar-se uma imagem coerente e de fácil comunicação, onde, nesse processo, o sujeito consegue apreendê-lo, de forma individual, em seus sistemas de relações; (3) a naturalização, onde, com o resultado dos outros

dois, temos o núcleo figurativo que permite que cada um dos elementos seja concretizado, se tornado um “ser da natureza” (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

No caso do conceito de ancoragem, este é retomado e compreendido no sentido de tentar mostrar como o social intervém na nossa vida, pois a ancoragem é vista como aquela que atribui sentido, que fortalece a hierarquização de valores presentes em diferentes grupos da sociedade, e nesse sentido, cria em torno do objeto uma rede de significações (JODELET, 1990, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Por isso, é importante destacar que ao analisarmos os processos que criam representações sociais, também percebamos como tais imagens interferem, porque:

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações; às comunicações pelas quais elas circulam; e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros (JODELET, 1990, p. 361-362 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 28).

Reflitamos sobre o processo que cria representações sociais e tornam ideias, valores “naturalizados/materializados”. Como os formadores têm buscado em sua própria memória (coletiva, histórica, individual) a categoria ou sentido atribuído aos professores de educação infantil?

Conforme Jodelet (2009, p.697):

As representações, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo.

Sendo assim, qual a concepção de professor da Educação Infantil que vem sendo evidenciada na área? Quais as possíveis conseqüências que tais imagens podem trazer para esses professores no exercício de sua profissão?

Perguntamos desta forma porque temos observado a divulgação, no meio acadêmico, sobre determinado tipo de imagem relativa ao professor da

educação infantil. Essa imagem a que nos referimos encontra respaldo teórico no que tem sido chamada “pedagogia da infância”, ou “pedagogia da educação infantil”. Seus pressupostos prevêem o que seus defensores chamam de “as cem linguagens” das crianças, principalmente o seu “aprender a aprender” e consideração primordial por seus interesses e necessidades, cabendo ao professor apenas a tarefa de “acompanhá-las” no seu aprendizado.

Nesse momento, a partir de breves considerações, nos perguntamos qual a origem de tais representações? Quando surgiu essa ideia e porque esta tem sido amplamente divulgada? É aquilo que Moscovici fala sobre a ciência tornar o senso comum menos comum. Será necessário refletir se ideias que têm sido utilizadas para explicar a realidade e a visão de professor na educação infantil têm contribuído para valorizar a imagem deste a respeito de sua própria profissão. Nesse sentido, aquilo que pensamos sobre a formação desse profissional poderá delimitar também os limites de sua ação?

Conforme Moscovici, se uma classificação pode definir os limites linguísticos, espaciais e comportamentais, logo, nosso próprio pensar, essa própria transformação da ideia em “realidade” nos circunscreve nos limites e expectativas de tal classificação.

Nesta direção, a formação inicial tem sua importância. Por meio dela temos o contato com novos conceitos, imagens e acontecimentos. Por isso, buscaremos, enquanto grupo, tornar tais informações familiares a nós. Essa é a dinâmica das representações sociais. Tornar algo não familiar em familiar, ancorando, classificando, delimitando expectativas, visões, ideias e ações.

Segundo Spink (1993), aquilo que refletimos sobre representações sociais é conhecimento prático, uma forma comprometida e negociada para interpretar a realidade.

Por isso justificamos nossos questionamentos refletindo sobre como têm sido classificados e nomeados (ancorados) os profissionais destinados a trabalhar na docência com as crianças na educação infantil. Para tanto, é necessário analisar como sua imagem tem sido divulgada no meio acadêmico. Nesse sentido, a formação inicial pode influenciar nessas imagens? São esses aspectos que trataremos a seguir.

## **CAPÍTULO II**

### **A FORMAÇÃO INICIAL E O EMBATE ACADÊMICO SOBRE A IMAGEM DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em seu livro destinado aos formadores de futuros professores, Guimarães (2006) convida-os a analisar suas concepções e práticas no que dizem respeito às necessidades formativas de seus alunos. Conforme Oliveira *et al* (2006), o desenvolvimento de um professor é complexo, porque existe um posicionamento muito íntimo desse profissional, nas suas relações com seus valores e “pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos, criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais, etc” (p.548). A educação infantil tem história recente, sendo que a formação de seus profissionais bem como a representação social que eles têm de si, torna-se hoje, um campo fértil de investigação (OLIVEIRA, *et al* , 2006).

#### **2.1 O professor da educação infantil no contexto das políticas públicas**

A educação infantil tem história recente enquanto etapa inicial da educação básica, portanto, recente é também a exigência de formação de seus professores. É importante considerar que “A educação infantil é, desde a Constituição de 1988, direito das crianças, dever do Estado e opção da família e, desde a LDB de 1996, a primeira etapa da educação básica” (KRAMER, 2006, p.799).

Os questionamentos quanto à qualidade do atendimento às crianças pequenas e o perfil de seu professor, aliados às necessidades atuais, acabam por mobilizar o poder público.

Nesse sentido, podemos destacar algumas conquistas em termos legais que colocam o aluno da educação infantil e a formação de seus professores no

contexto das discussões a partir da década de 1980, a saber: a Constituição Federal (CF) de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, de 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e os Referenciais para Formação de Professores de 1999. Esses documentos do MEC servem como referência para formação e nos ajudam a compreender o desenrolar de discursos que têm permeado a formação do professor de educação infantil.

No que se refere à constituição federal de 1988, é possível perceber o reconhecimento dos direitos das crianças com menos de 7 anos à educação.

Com o ECA, lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990, houve um direcionamento para fiscalizar as políticas públicas destinadas à infância. Tal estatuto influenciou discussões sobre a LDB de 1996 que já tramitava na câmara federal.

Um importante acontecimento para a área foi o encontro técnico sobre política de formação dos profissionais de Educação Infantil em Belo Horizonte, Minas Gerais, que teve o objetivo de fornecer subsídios para a política de formação de professores de Educação Infantil. Pode-se dizer que:

- As publicações subsidiaram a análise e formulação de políticas para formação e políticas de educação infantil no sentido de promover discussões futuras;
- O relatório-síntese do encontro foi escrito por Sonia Kramer e continha princípios e diretrizes para a política nacional e formação de profissionais de educação infantil;
- Citamos três preocupações centrais: (1) o currículo na educação infantil não deveria ser desarticulado ao currículo do ensino fundamental, pois traria benefícios mútuos; (2) questionamento sobre cuidar-educar e também que a denominação não deveria ser mais creche e pré-escola, e sim educação infantil; (3) críticas ao atraso da LDB que tramitava desde 1988 no congresso.
- O relatório aponta para um duplo objetivo destinado às políticas públicas: (1) direitos das crianças a uma educação infantil e de qualidade; (2) direito de formação igualmente qualitativa para os professores de educação infantil (AZEVEDO, 2005).

Dois anos após esse encontro, a Lei de diretrizes e Bases (LDB) 9394 foi promulgada, ou seja, no ano de 1996.

Observamos alguns avanços promovidos pela LDB que coloca a um nível mais elevado a formação de professores de educação infantil e ensino fundamental:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na **educação infantil** e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. [grifo nosso].

Como reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, consta na LDB de 1996:

Art.29: A educação infantil, **primeira etapa da educação básica**, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30: A educação infantil será oferecida em:  
I- **creches**, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade;  
II- **pré-escolas**, para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Art.31: Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. [grifos nossos].

O referido encontro técnico de 1994 que aconteceu em Belo Horizonte, apontava para preocupações quanto a uma política nacional de formação para o professor de educação infantil. No que se refere ao atraso da LDB, sanou-se esta preocupação, uma vez que a LDB foi sancionada em 1996, dois anos depois do encontro. Quanto ao questionamento sobre o cuidar-educar (separação creche e pré escola) que deveriam ser unificadas na educação infantil, percebe-se que o artigo 30, da LDB de 1996, contempla tal preocupação, mas mantém o atendimento em separado.

Entendemos que a manutenção desse atendimento separado contribui para a compreensão de que a creche (0 a 3 anos) é local onde se prioriza, essencialmente, questões de higiene e cuidados físicos, e, na pré-escola (4 à 5 anos), a prioridade é a educação. Tal fato contribui para o desconhecimento de que cuidado e educação não se separam. Quanto ao currículo da educação infantil ser articulado ao do ensino fundamental, concordamos que na educação infantil não deva haver promoção para o fundamental, porém não são consideradas as articulações necessárias entre essas duas etapas, pois o referido artigo da lei aborda somente a questão avaliativa.

Podemos dizer que a própria LDB de 1996, apesar de promover a educação infantil como etapa da educação básica e a formação universitária como exigência para seu professor, mantém concepções que demonstram “separar” a instituição de educação infantil em creche de pré-escola e também não promove a articulação da educação infantil ao ensino fundamental. Tais aspectos reforçam o discurso, que tem sido constante na área, de que a educação infantil não seja preparatória para o ensino fundamental, ou seja, não se deve escolarizar as crianças. Convém explicitar que não concordamos com a ideia de preparação no sentido de que a educação infantil volte a ser entendida como aquela que objetiva alfabetizar crianças para o ensino fundamental. Pensar em articulação não significa submeter o currículo da educação infantil ao fundamental, mas pensar na continuidade do processo de escolarização da criança.

Esse é um dos conflitos presentes na área, o que intensifica os questionamentos. Por isso, a análise dos documentos do MEC nos auxilia a aprofundar na compreensão do contexto em que se ancoram determinadas concepções na educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi amplamente divulgado e distribuído em todas as instituições de educação infantil do país. Esse documento do MEC, promulgado em 1988, não possui caráter normativo, mas serviu como referência para a formação de professores e para os que já atuavam na rede de ensino. Tal documento também promoveu avanços, mas demonstrava ainda em seus escritos, a diferenciação entre o atendimento de 0 a 3 anos (creche) e 4 a 6 anos (pré-escola) . Além do mais, tais Referenciais prevêem o perfil do profissional da educação infantil

como sendo: “O professor que [...] atua como um facilitador, um orientador, permitindo a interação entre as crianças livremente” (ARCE, 2010, p. 27). Como poderia o professor promover a aprendizagem de seu aluno, sendo ele somente um facilitador? E as questões pedagógicas que perpassam a qualidade do ensino? A luta pela qualidade na educação infantil passa por um perfil de professor com qual formação?

As diretrizes curriculares nacionais para a Educação infantil, documento aprovado em 17 de dezembro de 1998, de caráter normativo, passa a direcionar o trabalho do professor da seguinte forma:

[...] contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas [...] além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade (BRASIL, p.2, 1998).

O referido documento fala que as crianças são consideradas “inteligentes, curiosas, necessitam de comunicação, são inquietas, fascinadas” e nós adultos, ou seja, seus professores devem saber “responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação”. Assim, as ações educativas deverão buscar atender “às **necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda assim devem expressar uma intencionalidade**”. [grifos do documento original].

Percebemos a mesma visão de trabalho docente proposta pelo RCNEI, cujo professor deve atuar como observador que facilita e responde ao encantamento das crianças. Apesar de dizer que existe alguma intencionalidade, as ações sugeridas conduzem o professor ao trabalho pedagógico centrado no conhecimento imediato. Devem estes, portanto, estarem prontos para responder às necessidades espontâneas das crianças.

Atentamos, por conseguinte, para três pontos de reflexão nos documentos do MEC e sua relação com o discurso da área:

- 1) Os documentos do MEC sugerem revisão dos currículos do ensino fundamental, mas não sugerem a articulação do

- currículo da educação infantil ao do ensino fundamental<sup>14</sup>, por conclamarem “(...) a inexistência de rupturas abruptas entre educação infantil e ensino fundamental” (ARCE, 2010, p.60);
- 2) Os documentos do MEC (RCNEI e Diretrizes Curriculares para Educação Infantil) enfatizam a visão de um professor com perfil de facilitador, observador das necessidades da infância;
  - 3) Como veremos adiante, tais visões sustentam um discurso hegemônico presente nos artigos da ANPED e encontram respaldo na bibliografia italiana.

Em recente entrevista, Campos (2009) resume a importância da educação infantil como “a que prepara a criança para um melhor aproveitamento na escola primária” (p.14), mas que também incorpora uma infância que deve ser bem vivida, pois a criança vai passar muito tempo em uma instituição de educação infantil e por isso, ela precisa “brincar, desenvolver-se, socializar-se, criar habilidades motoras, etc.” (p. 14). A autora complementa dizendo que o Brasil deu um importante passo nas conquistas legislativas ao incluir, no nosso país toda a faixa de 0 a 6 anos na educação.

Não se pode negar a importância da LDB de 96 na consolidação de conquistas na educação, sendo que, segundo Scarpa, (1998 *apud* OLIVEIRA *et al*, 2006), tal documento levou as discussões sobre as novas necessidades de formação aos educadores em exercício nas instituições de educação infantil, mediante programas de formação. Para muitos desses profissionais, voltar a estudar significou uma transformação tanto em suas condições de vida quanto em sua identidade profissional e pessoal. Eles são convidados a refletir sobre suas práticas junto às crianças e a integrar os saberes adquiridos nas atividades cotidianas com os conteúdos da formação. Tal processo implica revisar práticas, rever crenças, hábitos, ou seja, lidar com resistências a inovações.

---

<sup>14</sup> Deixemos bem claro que articular não significa subjugar. Articular permite a manutenção das especificidades de cada etapa educativa e também de considerar que as crianças da educação infantil continuam crianças no ensino fundamental. O ganho da articulação é para ambas as etapas e, principalmente, para as crianças.

Nesse ponto, percebemos a questão da não familiaridade descrita por Moscovici e que nos causa certo desconforto quando discussões são evidenciadas. Os avanços são promovidos porque nos é necessário lidar com isso, buscando repensar conceitos e promover, por meio de nossas comunicações, a melhor forma de adequação (ancorando e objetivando) no que se refere ao estranhamento desses conceitos que necessitam, de alguma forma, ser incorporados ao grupo. Por isso, a formação do professor precisa ser considerada como uma etapa importante, pois possibilita ao futuro docente, tomar contato com conceitos e concepções que o auxiliarão a discutir e pensar sobre si e sua futura profissão.

Em seus estudos sobre as necessidades de formação para o professor da Educação Infantil, Oliveira *et al* (2006, p.550) ressalta que:

No caso da educação infantil, isso é particularmente importante por ser um campo de trabalho que, pelas condições históricas de sua constituição, muitas vezes, é assumido por leigos, dentro de uma visão de atendimento à criança pequena que prioriza proporcionar-lhe cuidados físicos mais do que seu desenvolvimento global. Constatado o grande número dos educadores de creche e pré-escola que não possui sequer o nível mínimo de escolaridade requerido legalmente no país, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, vários municípios têm buscado criar oportunidades para que eles adquiram formação de magistério em curso superior ou no curso normal de nível.

Se fizermos uma visita aos artigos do GT-07 da ANPED, nas décadas de 1990, podemos observar a importância que passou a ser dada a infância, formação do profissional dedicado a essa etapa do ensino e aspectos como a necessidade da integração entre o cuidar e educar. A formação inicial do professor, suas necessidades formativas passaram a ser tratadas nas pesquisas acadêmicas no campo da educação infantil. Além disso, foi muito discutida a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, que apareceu no bojo de decisões tomadas a partir da LDB de 1996 e que tem relação com reflexões de cunho pedagógico que interferem tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Tal ampliação merece ser discutida, especialmente, no que se refere à formação de professores e, de forma

pontual, sobre a necessidade de articulação curricular da educação infantil ao ensino fundamental e também sobre a identidade do professor, principalmente o professor da educação infantil no contexto desta ampliação.

### 2.1.1 O ensino fundamental de 9 anos: antecedentes à lei 11.274 e as consequências para educação infantil

A ampliação do ensino fundamental para 9 anos por meio da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, faz parte de mais uma medida promovida pelas políticas públicas, em decorrência dos próprios questionamentos sobre a qualidade de ensino e direito à educação. Quando uma nova lei é promulgada, os pressupostos e concepções que a embasam são postos sob suspeita pelos estudiosos da área da educação.

Isso quer dizer que tal implementação “[...] tem suscitado inúmeros questionamentos entre gestores educacionais e professores” (MARTINS e ARCE, 2010, p.37).

Tais questionamentos revelam a preocupação com os direitos da criança à educação, garantidos pela Constituição federal de 1988, que foi um marco no reconhecimento desses direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>15</sup>, lei 8.069 de 1990, promoveu muitas fiscalizações ao cumprimento de tais direitos. Por isso, indagamos: quais aspectos normativos anteriores, principalmente no que se refere à LDB, podem ser considerados para entendermos o contexto da lei 11.274, cuja determinação é a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos? O que tais antecedentes sugerem para analisarmos as conquistas no campo da educação infantil?

Podemos dizer que a LDB de 1996 pode ser considerada um marco legal na escolarização obrigatória e que já previa a inclusão das crianças, a partir de 6 anos, no ensino fundamental:

Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: matricular todos os educados à partir dos 7 anos de

---

<sup>15</sup> De acordo com o ECA: Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, é considerada criança, a pessoa até 12 anos de idade incompletos e o adolescente o que tiver entre 12 e 18 anos de idade.

idade, e facultativamente, **a partir dos 6 anos** no Ensino Fundamental (Inciso 3º Art. 87). [grifo nosso].

Importante destacar que tal proposta de inclusão das crianças com 6 (seis) anos já era praticada no ensino fundamental de 8 anos, ou seja, mesmo antes de ser estabelecido legalmente, crianças de 6 anos de idade já frequentavam, em algumas realidades, o 1º ano do ensino fundamental.

Noutras palavras, tal determinação legal apenas tornou legítima e garantiu uma prática já realizada em algumas escolas brasileiras, estendendo-a as demais. Esse é um primeiro argumento a favor da reestruturação do ensino fundamental de 8 para 9 anos.

Na emergência das decisões legislativas que fariam a educação avançar, a Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 estabelece o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), sendo esse fundo um recurso de recebimento para alunos matriculados no ensino fundamental. A criação do FUNDEF teve “forte efeito indutor na sua municipalização, engendrando em muitas situações a inclusão de alunos menores de 7 anos, com vistas ao incremento de recursos financeiros” (SANTOS e VIEIRA, 2006, p. 785). Fato este que também contribuiu no sentido em que, almejando ampliar os recursos financeiros para as escolas municipais, crianças de 6 anos fossem incluídas no ensino fundamental.

No que se refere à Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, é importante considerar que esta aprovou o PNE (Plano Nacional de Educação) e elaborou objetivos e metas para o ensino fundamental. Dentre eles era prevista a universalização do atendimento e o anúncio da meta para o ingresso das crianças ao ensino fundamental aos 6 anos, a saber:

1-Universalizar o atendimento de toda clientela do Ensino Fundamental, no prazo de cinco anos [...] garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola.

2-Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for se fazendo universalizado o atendimento de 7 a 14 anos (SAVIANI, 2008a, p. 287).

No caso da Lei 11.114 de 2005, esta modifica os artigos 6/30/32 e 87 e altera a obrigatoriedade escolar para 6 anos: “É dever dos pais ou responsáveis, efetuar a matrícula dos menores, a partir dos 6 anos de idade, no ensino fundamental (Art.6º)”. Tal fato também contribui para que as crianças nesta faixa etária fossem incluídas no ensino fundamental, ainda com duração de 8 anos.

A lei que instaura o ensino fundamental de 9 anos, Lei 11.274 de 2006 altera Art. 29/30/32 e 87. Segundo a referida lei: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade (Art. 32)”. O ensino fundamental teve como meta a sua implementação até o ano de 2010.

A Emenda constitucional n.53 de 2006 altera os Art. 7/23/30/206/208/211 e 212, assim fornecendo respaldo à LDB ao dizer que o Estado deverá fornecer “[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (Art. 7º).

Nesse contexto, a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007, regulamenta o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação). Mesmo tendo o objetivo de fornecer recursos financeiros a toda a educação básica, o que inclui também a educação infantil, os Estados e Municípios têm autonomia para priorizar o encaminhamento desses recursos.

Para Gomes (2009, p.684), mesmo que o referido fundo seja designado à educação Básica ele tem apenas:

[...] uma medida de efeito imediato nova: a obrigação de aplicação de 60% dos recursos na remuneração do magistério, agora em toda a educação básica. Contudo, não estabelece nenhum novo patamar obrigatório de gastos no restante da educação básica - apenas permanecem as obrigações do ensino fundamental. Nesse caso, portanto, estados e municípios terão maior autonomia para decidir, entre os serviços educacionais de sua competência, em quais níveis e modalidades de ensino vão priorizar o atendimento.

Em um de seus artigos, Saveli (2008) discorre sobre as bases legais da implantação do ensino fundamental de nove anos. Nesse estudo a referida

autora discute tal ampliação no sentido de percebê-la “como uma política de inclusão social em que o Estado assume a garantia de acesso à escolaridade obrigatória e gratuita a todas as crianças na faixa etária de 6 anos” (p.67). Nesse sentido, afirma que as crianças oriundas das classes populares são as maiores beneficiadas com tal medida legal e que nós educadores precisamos levar em conta as escolas públicas nesse contexto.

Observando os aspectos políticos, administrativos e pedagógicos dessa promulgação, a autora questiona o porquê da afirmação de as crianças estarem “muito novas” para entrarem na escola. Questiona também se essas vão deixar de ser chamadas de “crianças” porque entraram no ensino fundamental. Acrescenta perguntando se tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental, não são parte da educação básica? Pelas palavras da autora é possível perceber que ela não discorda de tal ampliação, e ainda mais, nos convida ao debate, com vistas à necessidade de pensarmos pedagogicamente nos desafios que se colocam adiante para todos os envolvidos com a educação que são os gestores, professores e seus formadores.

Em recente estudo apresentado na ANPED, GT (Grupo de trabalho) 07, Educação da criança de 0 a 6 anos, ao apresentar os resultados de sua pesquisa realizada no estado do Paraná, Amaral (2009), teve como objetivo compreender, a partir das perspectivas das crianças, quais estratégias estas crianças constroem nas relações entre elas e com os adultos. Tais estratégias visariam à apropriação dos processos educativos na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. A autora relata como foi tal implementação no estado do Paraná e que, a partir de março de 2007, com um mandado de segurança nº 402/07 permitiu que crianças de cinco anos ou com seis anos até 31 de dezembro de 2007 ingressassem no ensino fundamental.

Muitas escolas, segundo a autora, reforçaram seus argumentos baseados na máxima de que “se é direito de um, é direito de todos”. A autora conclui defendendo a necessidade de pesquisas relativas à inserção de crianças de 6 anos no ensino fundamental e seu impacto na vida das crianças. O estudo também apresenta algumas reflexões à partir das entrevistas com as

crianças que diziam preferir a educação infantil porque “lá tinha hora para tudo” que se fazia, inclusive para brincar e descansar.

Durante a apresentação do referido estudo na ANPED (2009), pudemos presenciar o embate acadêmico gerado por tal tema. Estávamos justamente no ambiente onde se reúnem pesquisadores que se dedicam à educação infantil e formação de professores desta etapa educativa. Entre os debates que presenciamos, o mais polêmico deles foi a interpretação, de alguns participantes, de que a educação infantil estaria “perdendo” suas crianças de 6 (seis) anos para o ensino fundamental.

Em outro evento<sup>16</sup> do qual participamos, uma das palestrantes inicia sua fala, referindo-se ao espaço da educação infantil e do próprio fórum, fazendo a seguinte afirmação: “quero deixar bem claro que este não é lugar de ensino, mas de educação”. Diante dos aplausos recebidos após esta fala, pudemos constatar que esta é uma discussão presente na educação infantil e que está ancorada à imagem do professor de educação infantil e sua profissão, imagem esta que o afasta da responsabilidade de ensinar. Por isso, enfatizamos novamente, a necessidade de discussões sobre as representações sociais desses docentes e, conseqüentemente, a revisão de conceitos e concepções que permeiam a sua formação e a sua prática pedagógica.

Na realidade, as discussões sobre ensinar ou não na educação infantil, são evidenciadas na área devido à compreensão do que seja “ensinar”. Com a reestruturação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, são descortinados conflitos já postos, mas que encontram nesse cenário atual, novo fôlego para que sejam proporcionadas discussões relativas à formação do professor de educação infantil.

Kramer (2006) afirma que este cenário político apresenta:

[...] na formação de professores um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais. A progressiva democratização da educação infantil e do ensino fundamental gerou – como política – a inclusão recente de criança de 6 anos na escolaridade obrigatória. Assim, algumas questões nos ajudam a suscitar reflexões sobre esse tema e

---

<sup>16</sup> Fórum de educação infantil que contou com a presença de professores e pesquisadores da área. Tal evento : “Educação Infantil como Política Pública de Educação”, foi realizado no dia 28 de abril de 2010, no Auditório do Centro de Convenções da Unicamp.

especialmente no que se refere ao professor da educação infantil (p.804).

Quanto aos documentos oficiais<sup>17</sup>, Martins e Arce (2010) ponderam:

Todos os documentos oficiais elaborados sob a rubrica do MEC que consultamos afirmam que o ensino fundamental deva ser repensado em seu conjunto, no que se inclui a revisão dos projetos político-pedagógicos; especialmente no que se referem à concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo [...] Verifica-se portanto que vivemos um momento com anúncios de profundas mudanças no âmbito da educação básica obrigatória, se, é claro, a assunção do ensino fundamental de nove anos não se configurar como medida meramente administrativa (p.39).

Desta forma, percebemos que muitos desafios estão postos. Para Kramer (2006) é preciso levar em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas e a desigualdade socioeconômica no bojo das discussões sobre as alternativas curriculares e políticas de formação. Faz-se necessário, também, investir tanto na formação inicial, que a autora chama de formação prévia, quanto na formação continuada dos professores de educação infantil. Questões que já vinham sendo discutidas como: estudar concepções de infância, currículo e atendimento tem relação com o reconhecimento dos profissionais da educação infantil na sua condição de professores.

Tais questões foram evidenciadas ainda em 1994, no já citado Encontro Técnico realizado em Belo Horizonte e continuam a alimentar nossos debates, ainda mais acirrados pelas determinações da LDB e, mais recentemente, com a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos<sup>18</sup>. Não se trata, simplesmente, de ser contra ou a favor de tal política. É preciso perceber os avanços, entendendo que a obrigatoriedade da entrada das crianças de 6 anos

---

<sup>17</sup> As autoras consultaram as orientações gerais para a Ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos, o Programa de Ampliação do ensino fundamental para Nove anos, ambos de 2004. Consultaram também Conselho nacional de Educação. Resolução nº3 de 2005 e Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – terceiro relatório de 2006.

<sup>18</sup> Apesar da Lei 11.274 ser de 2006, o prazo para a implementação desta ampliação é até o ano de 2010. Estados como Minas Gerais e Paraná, por exemplo, já implementaram tal lei, respectivamente em 2006 e 2007.

de idade no espaço educativo formal, agora é uma exigência que as inclui nesse ambiente. A partir das contribuições dos autores já citados e de nossas próprias reflexões que perpassam a educação infantil e formação de seus professores, fazemos as seguintes reflexões:

1. A inclusão obrigatória de crianças de 6 anos já é feita “em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo” (KRAMER, p. 810, 2006);
2. Essa política educacional implantada no Brasil a partir de 2006 (Lei 11.274/06) precisa ser considerada um instrumento político-pedagógico que proporciona às crianças, de qualquer classe social, o direito de estar na escola aos 6 anos de idade;
3. O fato de não existir consenso na área educacional, sobre tal determinação, enriquece o debate;
4. O debate auxilia nas mobilizações da área e faz parte da história de lutas e conquistas pelo direito à educação;
5. Estudos como os de Kramer (2006) e Santos e Vieira (2006), sobre o ensino fundamental de 9 anos, têm colocado a necessidade de aprofundamento quanto aos impactos dessa lei;
6. No aprofundamento de tal impacto é preciso considerar os aspectos políticos, administrativos (como a reorganização de projetos políticos pedagógicos, espaços e tempos escolares, currículos, dentre outros) e as pesquisas que tratam do assunto;
7. Faz-se importante a promoção de estudos sobre a articulação do ensino fundamental à educação infantil (AZEVEDO, 2005; KRAMER, 2006; MARTINS e ARCE, 2010);
8. Não podemos esquecer que o curso de pedagogia forma professores de educação infantil e ensino fundamental e que eles vão ensinar crianças de 0 a 10 anos;
9. Existem, nas pesquisas da área, argumentos favoráveis à implementação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, que versam sobre: 1) a antiguidade da lei, que já permitia incluir as crianças de 6 anos no ensino fundamental de 8 anos; 2) que já existem experiências realizadas nesse sentido, como o exemplo dos Estados de Minas Gerais e Paraná; 3) as

crianças das classes populares são as maiores beneficiadas com a referida lei, portanto, teriam acesso garantido aos 6 anos na escola, o que já acontece com as crianças das classes sociais mais elevadas seja na educação infantil, seja no ensino fundamental; 4) a referida reestruturação auxilia na discussão pedagógica em relação ao currículo da educação infantil, e, principalmente, em relação ao currículo do ensino fundamental.

Diante dos argumentos neste último item (9), os quais estão presentes nas pesquisas dedicadas à educação infantil, precisamos dizer que apesar de defendermos tal reestruturação, concordando com estas alegações que acabamos de citar, nosso posicionamento específico está além da mera legalização da criança na escola. Destacamos que, do ponto de vista da lei, esta nos parece uma manobra sutil de reforçar a desvalorização do professor de educação infantil. Ou seja, quando se coloca crianças de 6 anos no ensino fundamental, é como se, implicitamente, estivéssemos dizendo que o professor de educação infantil não tem competência para ensinar ou para ser professor, por isso as crianças de 6 anos devem ir para o ensino fundamental. Essa é uma das constatações que revelam a existência de desqualificação social do professor de educação infantil no nosso país.

Por isso, decidimos compreender melhor as discussões que estão postas sobre a formação do professor de educação infantil, a partir da análise de artigos publicados no principal fórum de educação do Brasil, visando conhecer como estão sendo construídas as concepções que permeiam sua profissão e, especificamente, sua formação.

## **2.2 O Estado da Questão: formação de professores de educação infantil**

Esta parte do capítulo tem como objetivo identificar e analisar como as pesquisas na área da educação infantil têm abordado o tema da formação de seus professores. Foram observadas, a partir desse tema, as concepções sobre criança, professor da educação infantil e instituição de educação infantil

evidenciadas em artigos<sup>19</sup> apresentados no grupo de trabalho de número 07 da ANPED<sup>20</sup>. Não temos a intenção de construir um estado da arte, mas, um levantamento sobre tais concepções apresentadas nesses artigos durante o período de 2000 a 2009.

Buscando fundamentar tal levantamento, encontramos respaldo teórico em Nóbrega-Therrien e Therrien (2004). No texto, os autores demonstram uma preocupação com o modo de compreender e conduzir uma pesquisa pelo estudante/pesquisador que muitas vezes não percebe a diferença entre uma investigação que utiliza o “estado da arte” ou “estado da questão”. Para o autor o Estado da Arte teria como objetivo “mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento” (p.03).

Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), de forma diferente do estado da arte, “o estado da questão” tem como objetivo “delimitar e caracterizar o objeto específico de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica” (p. 03) Como procedimento o pesquisador poderá recorrer à seleção de um levantamento bibliográfico onde o objeto de investigação possa estar situado. Com isso, o investigador tem a possibilidade de uma melhor compreensão do campo de estudo selecionado por este. Por isso, temos a clareza de que nesta parte do capítulo estamos buscando refletir sobre “o estado da questão” que versa sobre a formação do professor de educação infantil.

Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), um capítulo ou subcapítulo<sup>21</sup> que aborda o estado da questão tem início com uma busca a resultados de pesquisas ou estudos que envolvem algum problema de investigação, sendo que fornecerá ao pesquisador, aportes teóricos que o auxiliarão a explorar e interpretar o tema de investigação selecionado para o estudo.

Pretendemos perceber como a área tem debatido sobre formação do professor de educação infantil, com vistas a um melhor entendimento sobre as

---

<sup>19</sup> Os artigos selecionados são os trabalhos aprovados para apresentação oral.

<sup>20</sup> Associação Nacional de Pesquisa em Educação, sendo que esse grupo de trabalho é aquele que se dedica a pesquisar sobre educação infantil.

<sup>21</sup> Nesse estudo específico, o estado da questão será parte do capítulo II, portanto um subcapítulo.

concepções presentes nos artigos, concepções estas que se relacionam com a construção da imagem profissional do docente desta área.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) nos apresentam várias possibilidades de se construir o estado da questão. Indicam que deve haver um plano de trabalho ou um cronograma, ou seja, um planejamento prévio.

Os achados “podem ser separados obedecendo a uma cronologia no tempo [...] uma cronologia geográfica [...] a uma ordem de conteúdo, seguindo os mais diretamente ligados ao tema” (NÓBREGA-THERRIEN E THERRIEN , 2004, P.07).

Por isso, definimos como tempo o período de 2000 a 2009; localizando os artigos apresentados no formato de comunicação oral, nas reuniões da ANPED e estabelecendo uma determinada ordem de conteúdo que nos auxiliasse nas análises da seguinte questão: como a formação dos professores de educação infantil tem sido discutida/debatida na área?

Para podermos selecionar os artigos, os quais foram lidos na íntegra, definimos duas questões:

1. Quais pressupostos teóricos (abordagens) têm norteado as concepções de infância, criança, profissional da educação infantil e instituição de educação infantil nos artigos analisados?
2. Como tais pressupostos refletem nas ações, ou seja, quais ações pedagógicas são propostas aos professores?

A partir da análise de resumos, palavras-chave e títulos, os artigos selecionados deveriam tratar de formação e propostas pedagógicas, ambas ligadas ao desenvolvimento profissional do professor.

Entendemos que tal seleção nos auxiliaria no objetivo a ser alcançado junto às questões acima formuladas e cuja intenção foi analisar concepções presentes nos artigos publicados nesses últimos 10 anos. Nessa direção, entender quais pressupostos teóricos norteiam práticas e, evidentemente, refletem na visão de si enquanto professor e sobre a criança.

Estabelecemos como passos para realização do estado da questão:

- 1 – Definição do campo de investigação – GT 07 ANPED dos últimos 10 anos (2000- 2009);
- 2 – Localizar o material e organizá-lo;
- 3 – Leitura dos títulos e resumos e palavras-chave para delimitar os textos que serão analisados;
- 4 – Ler na íntegra os selecionados.

Os artigos selecionados abordam a formação dos professores de educação infantil (permeando as concepções) e que vão refletir na sua identidade e valorização.

Os artigos aprovados para apresentação oral (2000-2009) totalizaram 147. Com base em critérios previamente definidos, que correspondem à escolha de artigos que tratavam de formação e orientações sobre práticas pedagógicas, foram selecionados para estudo 34 artigos<sup>22</sup>, que foram lidos integralmente. Após a leitura e com base nas perguntas que nortearam nossas reflexões, definimos dois eixos para proceder à análise dos 34 artigos.

Tais questões são:

- 1) Quais propostas têm sido feitas pelos estudos da área que visam contribuir na construção da identidade dos professores de educação infantil?
- 2) Quais fatores promovem mudanças positivas na imagem do professor de educação infantil, ou seja, na construção de um novo valor?

Delas decorrem os seguintes eixos de análise:

- 1) Contribuições da área na construção da identidade dos professores de educação infantil;
- 2) A revalorização do professor de educação infantil segundo artigos da ANPED (2000-2009).

---

<sup>22</sup> Os 34 artigos, seus respectivos títulos, autores e instituição, podem ser consultados no anexo II desta pesquisa.

### 2.2.1 Levantamento das discussões: como a área tem debatido sobre formação e propostas de atendimento (2000-2009)

#### **Eixo 1 - Contribuições da área na construção da identidade dos professores de educação infantil**

Quando abordam a formação, a maioria dos artigos apontam para as conquistas adquiridas por lei pelos professores de educação infantil, que passam a ter direitos de profissão e a exigência de formação em nível superior. Por isso, constatamos que é consenso na área (em todos os artigos) a formação do professor como aspecto fundamental, que a educação infantil é direito conquistado por lei e deve caminhar de forma que alcancemos a qualidade esperada para esse nível de ensino.

Após evidenciarem tais conquistas, os artigos analisados apontam também as necessidades de formação desse professor. Percebemos que essas passam pela proposta de (re) construção da sua imagem, que vem conquistando direitos enquanto profissional da educação infantil. Essa nova imagem deve estar de acordo com o que vem sendo chamada “Pedagogia da educação infantil” a qual enfatiza a “defesa de uma formação de professores para a educação infantil, a partir de uma pedagogia de infância que considere as especificidades e necessidades das crianças de zero a seis anos” (CUNHA e CARVALHO, 2002, p.05) [artigo 9].

Nessa mesma direção, a autora do artigo 34, ao analisar as matrizes curriculares de alguns cursos de pedagogia<sup>23</sup>, complementa:

Nesta direção, pudemos notar que algumas ementas expressam a preocupação com temas subjacentes à alfabetização, aos domínios de conceitos das mais diversas áreas de conhecimento, bem como apresentam de forma *didatizada* os elementos lúdicos, como a brincadeira, o jogo e a arte. Em outra medida encontramos uma tendência anunciada por Rocha (1999) quanto à construção e à consolidação de uma Pedagogia da Infância que tem como fundamento o reconhecimento das especificidades da educação infantil, tomando como objeto de estudo a criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, culturais, intelectuais, criativos,

---

<sup>23</sup> A autora selecionou principais universidades federais no Brasil.

estéticos, expressivos e emocionais (KIEHN, 2009, p. 12). [artigo 34].

Considerar as especificidades e necessidades das crianças exige uma formação que contemple a articulação entre teoria e prática. Por isso, tal tendência, vem, justificando, também, o crescente empenho dos pesquisadores da área em observar as práticas das professoras de educação infantil, conhecer suas histórias e o que estas pensam a respeito de sua profissão. Ou seja, segundo alguns artigos da área, “observar” as práticas e “refletir” sobre elas são apontadas como ações que favorecem a referida articulação teórico-prática. O intuito é o de conhecer sua formação, práticas e possibilidades **de integração entre formação inicial e continuada, o que tem fortalecido as** falas nos artigos de que a formação é processual e permanente. Por isso, notamos que a formação continuada passa a fazer parte do cenário como fundamental, porque o professor terá melhores condições de exercer seu “protagonismo docente”. A prática pedagógica é, portanto, um aspecto que auxilia o professor de educação infantil a formar sua identidade.

Notamos que poucos artigos trataram da formação universitária, apesar de todos alegarem a necessidade dessa, posto que é direito conquistado e que auxilia na construção de uma educação de qualidade. Por isso a “proposta de formação continuada é uma necessidade atual que exige uma resposta urgente” (LOIOLA, 2005, p. 02). [artigo 19].

Nesse sentido, percebemos que a visão de formação mais frequente nos artigos pressupõe a reflexão sobre a prática do professor. Este vai poder refletir sobre as múltiplas linguagens das crianças, sobre sua forma de se comunicar, vai refletir também sobre vários procedimentos de interação, sobre a cultura infantil, entendendo que o cuidar e educar são indissociáveis.

A formação é contínua (inicial e continuada), sendo que na formação em serviço os professores podem observar suas práticas e também como os ambientes são planejados. Tais observações devem levar em consideração as necessidades que atendam essa “nova” visão de educação infantil e que resulta da conquista dos direitos da infância. Essas conquistas envolvem a necessidade de reflexão sobre a prática por parte do professor, este considerado crítico e reflexivo. Necessário se faz também o rompimento com

a racionalidade técnica, entendida como tendência clássica de formação. Tal rompimento, em alguns artigos, é apontado como resultado de avanços e retrocessos nas visões sobre formação docente e que caminham na direção da elaboração da “Pedagogia da Infância” avessa à visão escolarizada ou modelo escolar (crianças postas em um modelo universal, padronizada por etapas), rumo ao conhecimento sobre as especificidades da infância (crianças concretas, que pensam e agem conforme suas necessidades e produzem cultura). Por isso, o espaço de formação inicial deve ser aquele que:

[...] introduza elementos para a construção de uma postura profissional e valorização das práticas como a observação, a discussão e a reflexão sobre os movimentos das crianças, como instrumentos fundamentais da prática pedagógica em educação infantil (RIVERO, 2001, p. 14). [ artigo 8].

Diferentes artigos analisados ressaltam que as práticas devem privilegiar o registro e a observação que podem ser obtidas no exercício dos grupos de formação<sup>24</sup>. No artigo 7 a autora critica práticas fundamentadas em uma visão adultocêntrica, sendo que a brincadeira deve ser vista como prática não rotinizada, ou seja, “[...] o brincar livre, à toa, brincar por brincar, sem hora marcada, espontaneamente, livre de significados escolarizantes, muitas vezes não tem a oportunidade de emergir no cotidiano das creches” (STRENZEL, 2001, p.07).[artigo 7]. Para superação das dificuldades de concretização da prática, alguns artigos sugerem que discussões sobre o currículo sejam incorporadas, pois faltam currículos elaborados pelas próprias instituições e que os projetos devam partir da realidade. Recursos humanos e materiais também são importantes nesse processo.

---

<sup>24</sup> Esses “grupos de formação” são compostos por professores que se reúnem para discutir e refletir sobre sua prática docente, trocando experiências e também tendo oportunidade de participar da “formação em serviço”. Como parte da formação continuada (em serviço) os grupos podem ser formados pelos próprios colegas de trabalho (na escola) ou com outros grupos de professores. Como exemplo concreto desses grupos, Fernandes (2001) explica que: “Os Grupos de Formação dos professores das Creches e Núcleos de Educação Infantil (NEIs) da Rede Municipal de Ensino da cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, compunham uma das ações da política de formação em serviço da secretaria municipal de educação (SME), na gestão 1993/1996. Tais grupos se distinguiram pela periodicidade dos encontros – que ocorriam quinzenalmente-, pelo número de participantes-, – cerca de 15 professores em cada Grupo -, pela permanência dos professores num mesmo Grupo, assim como por sua continuidade durante três anos consecutivos” (p. 01).

Por isso, a instituição de educação infantil não deve adotar um modelo de escola. Um lugar para brincar não pode ter espaços imobilizadores, padronizados, devem ser coletivos e compartilhar com as famílias a tarefa de cuidar e educar de crianças ativas e que tem um ritmo próprio. A educação deve proporcionar o diálogo e a autonomia, em um lugar onde:

A alegria, a vivacidade e a inteireza com que as crianças vivem seus momentos de brincadeira na creche, nos ensinam, comovem [...] que a vida é agora não traçam planos ou esperam o amanhã; tem urgência de viver plenamente o momento, com imaginação e deleite, sem estarem, ainda sob o jugo da lógica capitalista do acumular (AGOSTINHO, 2004, p.09). [ artigo 13].

O ambiente é, portanto, considerado um “espaço de convivência” que atende às necessidades da criança, apropriação da cultura e da expressão infantis. Nesse sentido deve haver interação, diálogo e respeito às suas especificidades, o que compreende suas múltiplas linguagens.

Esse ambiente é por excelência considerado um “terceiro educador”. É o ambiente de trabalho que proporciona ao professor a possibilidade de continuar sua formação e de aprimorar sua prática, refletindo sobre essa, de preferência em seu grupo de trabalho.

O perfil almejado para o professor é o daquele que planeja a atividade pedagógica em um espaço socializador, organizando-o, mediando a aprendizagem social e sendo reflexivo. Deve saber articular a teoria à prática conhecendo preferencialmente as teorias sobre a constituição da infância e suas linguagens, mas deverá fazê-lo mediante observações sobre o que aprendeu com a criança. A observação pelo professor, “tem o caráter de mão dupla, pois observando as crianças em novas situações, não determinadas *a priori*, o adulto estará aprendendo mais sobre elas” (STRENZEL, 2001, p.09). [artigo 7]. Por isso precisam aprender a escutar as crianças, evitando silenciá-las para poderem “[...] aprender com elas, não só ensiná-las, para se humanizar com seus jeitos de ser, não só humanizá-las considerando os desejos e ações adultocêntricas” (MARTINS FILHO e MARTINS FILHO, 2009, p.14). [artigo 32]. Seu perfil compreende a capacidade de observação, e

qualificação científica em sua prática. “A observação das crianças em suas brincadeiras é o método que qualifica a ação das profissionais como científica” (FORTUNATI E TOGNET, 1998 *apud* ÁVILA, 2002, p. 04). [artigo 10]. Por isso organiza espaços a partir das necessidades das crianças que, por sua vez, são dotadas de singularidades, completas, totais e indivisíveis.

Importante sinalizar que dos 34 artigos lidos na íntegra, somente 3<sup>25</sup> levantaram algumas críticas e reflexões sobre os rumos das pesquisas que se referem à formação e práticas pedagógicas do professor de educação infantil.

Porém, estamos buscando analisar como vem sendo construída a identidade do professor desta etapa educativa. Sendo que entre os textos analisados, a maioria delinea um perfil de professor de educação infantil como um professor “reflexivo”.

Nesse sentido, dos 34 artigos, identificamos que 21 deles ou indicam a bibliografia italiana ou utilizam termos desta (múltiplas linguagens, observar e ouvir as necessidades das crianças, professor reflexivo e sua formação na prática, etc.) como pressupostos para compreensão adequada desse “novo” perfil e a forma que os ambientes devem ser desenhados. Não se pode esquecer que a centralidade do processo educativo permeia o conceito de infância. Segundo os artigos, o conceito de infância evoluiu, e isso reflete em uma ruptura “conceptual com a visão universal e etapista na definição do ser criança e do desenvolvimento infantil [...] desde o século XIX” (MARTINS FILHO e MARTINS FILHO, 2009, p. 02). [artigo 32]. Os autores do artigo 32 apontam que as concepções contemporâneas da infância são de perspectiva multi e interdisciplinar e caminham na construção de um novo paradigma (específico) que abrange “múltiplas” determinações e indivíduos concretos e contextualizados. A instituição será um lugar onde possa vivenciar (brincar, experienciar e explorar o mundo físico e imaginário) esse novo paradigma. Isso é direito à educação. Educação esta que nos permite perceber que:

[...] as indicações das crianças são reveladoras do processo de constituição humana das mesmas, perseguindo-o, descobrimos que não somos nós adultos que fazemos o processo de formação humana e cultura para as crianças,

---

<sup>25</sup> Artigos 16, 22 e 27 (consultar referências no Anexo II). Respectivamente, Azevedo e Schnetzler (2005); Alves (2006) e Demathé e Cordeiro (2007).

nem mesmo que ele acontece por uma condição natural de vida das crianças [...] toda formação se dá por meio das relações sociais (MARTINS FILHO e MARTINS FILHO, 2009, p. 14). [artigo 32].

Identificamos por fim que a prática pedagógica e o ambiente têm sido por excelência considerados formadores de identidade do professor de educação infantil. É no ambiente no qual trabalha e mediante observação das crianças em sua prática que esse professor terá a oportunidade de construir sua especificidade docente, a saber: de professor reflexivo, observador e mediador de diálogos em um espaço de convivência complementar ao da família.

**Eixo 2-** A revalorização do professor de educação infantil segundo artigos da ANPED (2000-2009)

Cabe neste ponto do trabalho, em breve explicitação, direcionar nossa compreensão sobre o conceito e significado de revalorar, posto que refletimos neste eixo sobre como a área tem direcionado os estudos para a revalorização do professor de educação infantil.

De acordo com Mendonça (2010), essa revalorização<sup>26</sup> indica:

[...] a possibilidade de dar novos sentidos aos fenômenos. Revalorar, nesse sentido, significa resignificar, mas não apenas conceitualmente. Utilizamos o termo revalorização e não transvalorização dos valores, segundo a perspectiva de Almeida (2005) [...] Transvalorar não indica uma reviravolta ou alteração radical daquilo que se transvalora, enquanto revalorização indica uma “nova” construção de valores (p.62)

Pensando na possibilidade de construção de “novos” valores, entendemos ser importante analisar o perfil do professor de educação infantil e suas relações com a identidade prevista nos artigos da ANPED. Nesse sentido podemos também refletir sobre aspectos que se relacionam ao reconhecimento deste profissional, ou seja, qual valor tem sido atribuído ao professor e, nesse

---

<sup>26</sup> Se houver maior interesse em aprofundamento sobre o conceito de revalorização, indicamos a leitura de Mendonça (2009, 2010) e Almeida (2005). A referência desses estudos podem ser consultadas nas referências bibliográficas desta dissertação.

sentido, observar se este valor prioriza o reconhecimento deste profissional enquanto docente.

No que se refere ao seu reconhecimento, entendemos que o professor de educação infantil é considerado nos artigos a partir de sua qualificação, seus saberes e sua profissão, ou seja, que envolve o reconhecimento das singularidades de sua docência. O professor deve entender que seu papel é amplo e diverso e principalmente reconhecer que as crianças são cidadãs, com poder de imaginação, fantasia e dotadas de muitas linguagens.

O professor, segundo os artigos tem direito de buscar uma qualificação que envolva considerações sobre remuneração, carga horária de trabalho, plano de carreira, garantia de direitos trabalhistas e formação. Alguns artigos referem-se ao profissional da educação infantil como professor<sup>27</sup>, porém alerta a autora do artigo 20 que os documentos do MEC<sup>28</sup> analisados por ela:

[...] ao tratarem a criança como aluno, o brincar como conteúdo – indicando como função principal dos professores a garantia da aprendizagem – não levaram em conta a educação infantil como uma etapa da educação básica com especificidades distintas em relação às demais, não se fazendo necessário, por conseguinte, uma atuação docente peculiar. (BONETTI, 2006, p. 14). [artigo 20].

A seguir apresentamos, resumidamente, os pontos que consideramos fundamentais, citados pelos artigos, no que se refere ao perfil desse professor que deve ser reconhecido<sup>29</sup> como aquele que:

- É portador de direitos de formação permanente, direitos de melhores condições de salário, trabalhistas e que, por isso, contribuem para uma educação de qualidade;
- É mediador entre saberes e culturas (por meio das interações e diálogos);
- Reflete sobre sua prática, portanto, crítico e reflexivo;

<sup>27</sup> As justificativas passam pelos documentos do MEC que assim o definem. Outra justificativa é que separa o professor da antiga ideia de vocação, agora entendida como profissionalização.

<sup>28</sup> Os documentos citados pela autora são: 1) BRASIL. Lei 9394/96; 2) BRASIL. MEC/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil, 1994; 3) BRASIL. MEC/SEF. Referenciais para a formação de professores, 1998; 4) BRASIL. Parecer CNE/CES Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001 e 5) BRASIL. MEC/SEMTEC. Propostas de diretrizes para a formação de professores da educação básica, em nível superior, 2000.

<sup>29</sup> Esse reconhecimento envolve as singularidades de sua docência que são os pontos citados nos artigos.

- Aprende a olhar para as crianças, observando-as; sobre suas próprias práticas; a valorizar o movimento do corpo; a organizar ambientes seguros, criativos e alegres, pensados para as crianças e suas especificidades; sobre múltiplos procedimentos em pesquisa e na sua prática. Com isso aprende também a observar, aprendendo a pensar concepções e valores e decidir as ações mais adequadas;
- Privilegia as múltiplas linguagens, opondo-se à tendência rotinizadora, que pressupõe a educação escolar; devendo ser, portanto, ações livres de padronização ou práticas de controle;
- Valoriza a brincadeira, conhece a constituição da infância e suas linguagens;
- Conhece a história de atendimento e das conquistas por meio das políticas públicas, por isso se valoriza como profissional e não mais como indivíduo com vocação para cuidar de crianças.

Com essas indicações e por meio das leituras que fizemos, pudemos perceber que o “novo valor” dado ao professor de educação infantil, segundo os artigos analisados, passa pelo ambiente imediato, pela forma como que este conduz suas práticas, sobretudo refletindo sobre estas. Esse professor tem uma tarefa complexa, conquistada por meio de leis e durante a história de atendimento, sendo esta tarefa a de: preservar as crianças em uma educação que atente para a centralidade da infância, livre das rotinas impostas pelo capitalismo e em oposição aos moldes do ensino fundamental.

A seguir, faremos um resumo sobre as visões que perpassam a formação dos professores de educação infantil no período de 2000-2009, partindo da análise dos artigos.

### 2.2.2 Visões sobre a formação dos professores de educação infantil durante os anos 2000-2009 nos artigos da ANPED

Esse levantamento enfocou a questão da formação do professor de educação infantil, a partir da análise de trabalhos aprovados no principal fórum de educação no Brasil, cujas discussões permearam a análise da questão de como a área tem buscado soluções para contribuir na construção da identidade

dos professores de educação infantil e, também, quais fatores trazem um novo valor ao professor de educação infantil. Entendemos que o ambiente e as práticas pedagógicas têm contribuído para reforçar a visão de que a formação docente é um processo contínuo e a formação continuada é fundamental, pois favorece a visão do professor reflexivo. Por isso o “novo” valor dado a esse docente parece tangenciar esses dois aspectos (ambiente e práticas pedagógicas) que se aliam à identidade do professor como aquele que preserva as crianças para que estas possam vivenciar na escola o direito de exercerem sua infância.

No intuito de resumir as visões percebidas na análise da questão, podemos dizer que chegamos ao ano de 2009 afirmando que todos artigos analisados, neste referido ano, estão de acordo com o que vem sendo chamada, “consolidação da Pedagogia para a Educação Infantil”. Durante as leituras foi possível evidenciar que essa é uma tendência que esteve presente desde os artigos do ano de 2000 e terminam em 2009 com a totalidade<sup>30</sup> de reflexões nesta direção. Cabe então explicitá-las mais uma vez, seguindo o que os artigos abordaram.

Sua luta por essa consolidação pressupõe a revisão de conceitos que se dediquem a essa “nova” pedagogia. Se antes não se podia chamar de “escola” de educação infantil a instituição de educação infantil, e “professor” o profissional, atualmente os autores têm admitido tal possibilidade justificando-se pelo fato de que a LDB (lei de diretrizes e bases) 9394/96 aponta nesta direção, mas isso, segundo os artigos, não pode servir de argumento para justificar práticas nos moldes da modernidade. Criticam também a antecipação escolar, ou seja, como preparatória para o ensino fundamental, que propõe: o estabelecimento de rotinas engessadas são presos ao espaço e tempo, as crianças ficam sentadas nas carteiras, não têm liberdade e autonomia para exercerem seu direito de viver a infância como geração produtora de cultura.

Por isso, não admitem falar que “ensinam” ou “dão aulas” às crianças. Pode-se dizer que sua “renovação” conceitual visa enfatizar uma concepção de educação escolar centrada na criança, sendo que esta é considerada a protagonista neste processo.

---

<sup>30</sup> Quando falamos desta totalidade, estamos nos referindo aos artigos selecionados e que tratam de discutir a formação do professor de educação infantil e suas práticas pedagógicas.

Os espaços deverão ser de interação (convivência) e a brincadeira considerada como fundamental. Os autores anunciam como novidade os estudos cujos pesquisadores vão a campo “ouvir” as crianças e suas necessidades e também ouvir as trajetórias dos professores, “olhar” suas práticas. De acordo com os artigos, esse é um caminho promissor para a articulação da teoria à prática, que deve influenciar, inclusive, a formação inicial.

Portanto, a formação é importante e deve ser considerada como contínua, passando pela formação inicial (que deve contemplar conhecimentos sobre as especificidades das crianças) e continuando em seu local de serviço. O professor é reflexivo, devendo observar as crianças no exercício de suas múltiplas linguagens. Em um espaço de convivência, esse professor pode promover tal exercício, proporcionar atividades interativas, privilegiando a liberdade que as crianças necessitam para se desenvolver e, enquanto isso, continuando seu próprio aprendizado.

Conforme percebemos, durante o decorrer dos anos, existem nos artigos, muitas indicações sobre a leitura da bibliografia italiana para que possamos entender as especificidades da infância, as suas múltiplas linguagens, as formas de lidar com elas, a organização dos espaços, dentre outros.

Uma vez que entendemos a importância da ANPED na divulgação dos resultados de pesquisas realizadas no Brasil<sup>31</sup>, é possível dizer que, a partir deste levantamento<sup>32</sup>, a tendência anunciada tem suas raízes na Itália e, especificamente, suas concepções encontram respaldo na abordagem chamada de “Abordagem *Reggio*”. Essa é a razão pela qual, no tópico seguinte, passaremos a expor as concepções presentes em tal abordagem.

### **2.3 Abordagem *Reggio*: história e concepções**

Conforme os artigos evidenciaram, existe uma “nova proposta” para a educação infantil, que condiz com a “nova” imagem de criança (uma imagem

---

<sup>31</sup> Por ser a principal associação onde pesquisadores da área de educação se reúnem para divulgarem suas pesquisas, com índice *qualis* A1 e reconhecimento internacional.

<sup>32</sup> Sobre pesquisas dedicadas à formação e práticas pedagógicas na educação infantil (estado da questão de 2000 à 2009).

que evoluiu), sendo por isso esta pedagogia que surge, necessária para que tenha a garantia dos direitos conquistados desde a constituição federal de 1988 e afirmada por meio da LDB 9394/96. Os professores devem ser qualificados para tanto e, por meio da formação (inicial e continuada) passam a fazer parte desta construção coletiva que separa a educação infantil do ensino fundamental. Na formação, o professor vai se contrapor à modernidade no intuito de garantir qualidade e respeito às especificidades das crianças na construção de sua profissão. São “múltiplos” desafios para um professor que deve conhecer “múltiplas” formas de lidar com a infância.

Promovendo uma discussão sobre essa “nova proposta”, Arce (2004) apresenta os pressupostos da chamada pedagogia da infância. Ela afirma que tal discurso domina a área da educação infantil, tem seu fundamento nas ideias de escolas italianas, sendo mais especificamente, uma abordagem educacional da região da *Reggio* Emília italiana. Foi exatamente isso que percebemos por meio da leitura efetuada nos artigos da ANPED (2000- 2009) e que apresentamos no Estado da Questão.

A autora observa que “O que tem se chamado de abordagem *Reggio* Emília nos meios acadêmicos de hoje, se constitui em um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos, métodos de organização escolar e desenhos de ambientes” (2004, p.147).

Tal abordagem vem seduzindo muitos educadores e pesquisadores da infância, pois são várias:

[...] as publicações voltadas para a experiência de *Reggio* Emilia e a vinda de pesquisadores italianos ou simpatizantes e divulgadores desta abordagem para congressos e seminários<sup>33</sup> da área, se intensificou a partir do início do novo milênio (STEMMER, 2006, p. 102).

Entendemos que é relevante para esta pesquisa, estudar tal tendência, sua história e princípios, partindo do que nos diz o autor<sup>34</sup> que a elaborou.

---

<sup>33</sup> A autora se refere às reuniões da ANPED (Associação Nacional dos pesquisadores em educação) ao COPEDI (Congresso Paulista de Educação Infantil e segundo a autora “este congresso, inicialmente promovido pelo Fórum Paulista de Educação Infantil, tornou-se um importante evento com participação de educadores e pesquisadores de todas as regiões do Brasil, além de convidados internacionais e terá a sua quarta edição no corrente ano (dezembro/2006)” (p.102).

<sup>34</sup> Loris Malaguzzi.

Em entrevista concedida a Gandini, Loris Malaguzzi (1999) nos relata como a história da abordagem *Reggio* começa, seis dias após o término da segunda grande guerra mundial, na região da Emilia Romagna, Itália. Diz que ficou impressionado ao saber que, em um vilarejo chamado Villa Cella<sup>35</sup>, pessoas haviam se reunido para construir e administrar uma escola destinada às crianças pequenas. Afirma que decidiu ir até lá para conhecê-la e viu essas pessoas reunidas, na sua maioria mulheres, neste empreendimento que visava à construção de uma escola para atender seus filhos. Impressionou-o, particularmente, a confiança dos pais quanto ao futuro da instituição, o que viria a se confirmar, pois muitas delas duraram por quase vinte anos. Segundo Malaguzzi, tais escolas foram basilares para a construção de uma “nova” forma de educar crianças. Os horrores da guerra, ao contrário do que se podia esperar, fortaleceram a união da comunidade acerca desse projeto de origem comunitária.

O desenrolar da história nos é contado por ele quando diz ter se juntado aos pais das crianças no referido empreendimento e que nesse processo viu a necessidade de estudar psicologia no Centro Nacional de Pesquisa (CNP). Quando Malaguzzi retornou para *Reggio* Emilia, criou o centro de saúde mental para crianças com dificuldade escolar (com recursos financeiros municipais). Ele afirma que dividia seu trabalho nesses centros e também se juntou aos professores que, embora fossem de formações diferentes (uns de formação pública outros de particulares), todos tinham muita vontade e boa receptividade. Completa dizendo: “Juntei-me a esses professores e comecei a trabalhar com as crianças, ensinando-lhes enquanto nós mesmos aprendíamos [...] estávamos rompendo com padrões tradicionais” (p. 61). Malaguzzi afirma que foi um começo difícil, pois apesar de trabalharem com pais corajosos e entusiasmados, o medo existia por terem consciência de que ainda estavam despreparados para realizar a difícil tarefa de lidar com as crianças, com a instituição e com a falta de recursos para esse trabalho, ou seja, tinham muito ainda o que aprender. O conforto, segundo ele, veio segundo um pensamento seu “que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (p.61). Segundo o próprio Malaguzzi,

---

<sup>35</sup>O autor afirma que foi de bicicleta até Villa Cella, localizada nas proximidades da cidade de Reggio Emilia.

é esse o princípio orientador de sua abordagem, princípio que deveria subsistir ao tempo, dentro do bom senso coletivo. Assim, justifica que esse foi o pensamento que os preparou para o ano de 1963, quando as primeiras escolas municipais foram criadas.

Resumimos os pontos principais sobre o surgimento da abordagem *Reggio*, segundo as palavras de seu idealizador Malaguzzi (1999):

**-1945/1946:** Pais se reúnem e constroem escola para suas crianças pequenas e assumem, inclusive, a gestão e educação desta instituição após quase completa destruição em um vilarejo (Villa Cella) na Itália.

**-1963:** primeira escola municipal dirigida para crianças pequenas na Itália demonstrando “uma ruptura correta e necessária com o monopólio que a Igreja Católica havia, até então, exercido sobre a educação nos primeiros anos de vida das crianças” (p.61). Essa mudança foi necessária para o rompimento com as tendências de caridade e custodiais. Não havia escolas municipais na Itália, tal fato não era comum e, por isso, eles tiveram que lutar para conquistar reconhecimento e confiança da comunidade e descobrir sua própria identidade. Nos primeiros projetos, buscaram “reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo” (p.62). A cada projeto o autor relata que estes se tornavam especialistas, avançando na reconstrução de outros projetos similares.

**-1967:** Todas as escolas administradas por pais passaram à municipalidade de *Reggio Emilia*, uma vitória como parte da luta política por escolas sustentadas por recursos públicos para crianças pequenas.

**-1971:** Em um clima de discussões sobre educação na Itália que sempre fora monopólio da igreja católica, Malaguzzi e colaboradores realizam encontro nacional para professores. Com 900 professores participantes tal evento possibilitou publicação do primeiro trabalho sobre o tema da educação precoce, “Experiência para uma nova escola da Infância” e “A gestão social na Escola da Infância”. Trabalhos como estes começaram a divulgar as experiências e ideias de *Reggio Emilia* e Modena.

**-1975:** Malaguzzi foi convidado para ministrar palestra organizada pelo governo regional de Emilia Romana cujo tema era sobre os direitos das crianças.

**-1976:** Momento de turbulências e conquistas. Igreja católica inicia campanha, por rádio, difamando as escolas municipais, especialmente as de *Reggio Emilia*, alegando que este modelo corrompia as crianças. Os clérigos foram convocados a debater com os defensores da abordagem *Reggio*, o que contribuiu para acalmar os ânimos. A igreja havia reagido por dois fatores: perda de monopólio sobre a educação e crescimento acelerado da abordagem *Reggio* e sua influência cultural. O ano termina favorável por conta do fortalecimento da construção das bases desta abordagem que conseguiu, por meio de importante editora e sob direção de Malaguzzi, criar um novo periódico chamado “Zero-a-seis”, e após 1985 até os dias de hoje passou a se chamar “*Bambini*”.

**-anos 80:** o autor alega que alçaram o primeiro vôo internacional para a Suécia, divulgando seu trabalho e abordagem sob o título de “Quando o olhar salta sobre o muro”. Segundo ele “este foi o início de outros vôos que nos levariam a percorrer o mundo” (p.66).

Os princípios filosóficos e pedagógicos envolvidos na organização do espaço escolar e desenhos de ambientes citados por Arce (2004) estão contidos na entrevista concedida a Gandini por Malaguzzi (1999). São fundamentos básicos e relacionados a um projeto pedagógico específico.

A partir de sua visão de infância (cultura e linguagem), os fundamentos filosóficos e pedagógicos defendidos por Malaguzzi (1999) vão referenciar a condução da aprendizagem das crianças. São considerados pelo referido autor, desde o perfil do professor e conhecimentos necessários a este, a construção e elaboração de espaços adequados a essa aprendizagem até a elaboração de currículos e planejamentos que, combinados, direcionam a relação desses docentes com as crianças, família e outros professores. Tais princípios refletem também na sua prática e na elaboração de novos conhecimentos por parte do professor (relacionados ao seu aprendizado profissional).

Para compreendermos esses aspectos citados acima, vamos nos apoiar na análise da entrevista de Loris Malaguzzi complementando, quando necessário, com algumas colocações de autores cujos textos compõem o livro “As cem linguagens da criança”. Esses outros autores são Katz (1999), Edwards, Gandini e Forman (1999) e Gandini (1999).

Durante a entrevista, quando refere aos “princípios básicos”, discute sobre fontes de inspiração para sua abordagem e intensa participação em seminários, encontros com estudiosos e experimentações. Cita, especificamente, intercâmbios com colegas de um grupo suíço (com a ideia de educação ativa e tendências piagetianas) e outro francês (com uma ideia diferente de escola reconstruída em casas de fazenda abandonada, para base de trabalho educacional destinado às crianças).

Contrários aos debates educacionais dos anos 60, que buscavam educação para crianças com base no serviço social e discussões sobre conteúdo e método na educação, Malaguzzi (1999) diz que estudaram muitos teóricos<sup>36</sup> da época. E continuando no caminho que estavam percorrendo, o autor reafirma suas convicções nas bases da abordagem de uma educação “ativa” e compreensão da “consciência sobre o pluralismo das famílias, crianças e professores, tornando-se cada vez mais envolvidos no nosso projeto conjunto” ( p.70).

Citando outras fontes teóricas de inspiração<sup>37</sup>, o autor acima citado procura deixar claro que:

A rede de fontes de nossa inspiração abrange várias gerações e reflete escolhas e seleções que fizemos ao longo do tempo. A partir dessas fontes, recebemos ideias que persistiram e outras que **não** duraram muito [...] obtivemos um senso de versatilidade da teoria e das pesquisas (p. 70). [grifo nosso].

Um ponto importante sobre suas declarações é que as teorias são citadas como influência, mas que a educação não pode estar presa à sua literatura. A educação para crianças deve considerar as mudanças sociais e transformações nos relacionamentos e costumes humanos e as formas como os seres humanos lidam com a vida real.

---

<sup>36</sup> O autor cita influências dos anos 60 “os trabalhos de John Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygotsky e, posteriormente, também Erik Erikson e Urie Bronfenbrenner tornaram-se conhecidos. Além disso, estávamos lendo *The New Education*, por Pierre Bovet e Adolfe Ferrière, e aprendendo sobre as técnicas de ensino de Celestine Freinet na França, sobre o experimento educacional progressista de Dalton School de Nova Iorque, e sobre as pesquisas de Piaget e colegas em Genebra (p.69).

<sup>37</sup> Essas outras fontes são indicadas por Malaguzzi como dos anos 70 “como Wilfred Carr, David Shaffer, Kenneth Kaye, Jerome Kagan, Howard Gardner, o filósofo David Hawkins e teóricos como Sege Moscovici, Charles Morris, Gregory Bateson, Heinz von Foerster e Francisco Varela, mais aqueles que trabalham na área da neurociência dinâmica”(p.70).

Tais princípios, de uma educação ativa, plural e compartilhada devem pressupor uma escola para crianças pequenas que se relacionam com adultos e com seus pares e deve ser expandida para as famílias sendo estas incluídas na participação dos processos educativos. Segundo Malaguzzi, as instituições para atendimento às crianças precisam ter seus próprios padrões porque as pessoas precisam entender que as crianças são “portadoras e beneficiárias de seus próprios direitos específicos” (p.73).

O autor entende que a escola para crianças pequenas:

[...] é um organismo dinâmico e inexaurível e possui suas dificuldades e controvérsias, mas, sobretudo, a alegria e capacidade para lidar com as perturbações externas [...] objetivo, o qual sempre buscamos, é criar um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis (MALAGUZZI, 1999, p.73).

Como a organização de espaços (ambientes) é primordial, Malaguzzi explica que a entrada da escola e as salas de aula são conectadas em um espaço central, sendo que cada sala é dividida em duas<sup>38</sup>. As paredes são consideradas espaços para exposições das criações de crianças e professores, pois, “paredes falam e documentam”. O atelier, estúdio e laboratório da escola são espaços para manipular os vários tipos de linguagens, sejam visuais ou verbais. Tem o mini atelier, a sala de música e um arquivo onde são colocados objetos confeccionados manualmente (MALAGUZZI, 1999).

Segundo Katz (1999), uma das mais fortes impressões sobre as escolas de *Reggio* é que estas são pensadas para famílias e comunidades, sendo que:

[...] parecem grandes casas [...] Cada uma das seis pré-escolas que visitei é excepcionalmente atraente na qualidade de mobiliário, na organização do espaço e na exibição dos trabalhos das crianças; tudo isso cria um clima confortável, caloroso e alegre e um ambiente agradável (p.49).

---

<sup>38</sup> Segundo o autor essa é uma das poucas ideias práticas de Piaget, para que as crianças pudessem estar com o professor ou sozinhas. Ele afirma que usam os dois espaços na sala de aula de muitas formas.

Para Gandini (1999), o ambiente é visto como um educador de crianças, pois “ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores” (p.157).

Malaguzzi salienta que o centro de interesse de sua atenção é triplo: criança, família e educadores; e que a centralidade na criança não é suficiente. Por isso, a escola deve ser confortável e que todos tenham a impressão de estarem em casa. Segundo Katz (1999), “a qualidade de vida dentro delas parece atingir uma proximidade quase doméstica e uma intimidade associada à vida familiar, o que é especialmente apropriado para as crianças” (p.49-50).

O processo educativo que defendem na abordagem *Reggio* tem por base uma pedagogia de relacionamentos. Não se fala em ensino e aprendizagem, mas relacionamento e aprendizagem. Portanto, quando a aprendizagem das crianças é citada, Malaguzzi entende que o sistema de relacionamento é uma dimensão fundamental que une o sistema *Reggio* em objetivos comuns, dentre eles o senso de identidade desenvolvido pela criança sobre si, como autônoma e participante de um grupo. Por isso o “aprendizado” se dá por meio de diálogos e experiências concretas, em um movimento cujas comunicações das crianças vão sendo aprimoradas e ampliadas. Com isso, o ambiente deve ser propício para unir o cognitivo, o relacional e a aprendizagem em processos de comunicação, na busca da autonomia individual e interpessoal.

Como resultado desses relacionamentos, as crianças em nossas escolas têm o privilégio incomum de aprender através de suas comunicações e experiências concretas. Estou dizendo que o sistema de relacionamentos tem em si mesmo uma capacidade virtualmente autônoma de educar (MALAGUZZI, p. 79).

Por meio dessa citação, podemos entender claramente porque Malaguzzi não se refere à relação entre ensino e aprendizagem, e sim relacionamento e aprendizagem. Explica que as crianças aprendem por meio de várias atividades, comunicando de várias formas e experimentando concretamente (no ambiente propício para interligar tais experiências comunicativas e concretas), ou seja, relacionando-se com os outros e com o

meio, sendo, portanto, ativas. Ao ser possível expressar-se de muitas formas, elas aprendem de maneira mais independente.

Para que o sistema de relacionamentos seja um componente autônomo na educação, Malaguzzi afirma que o fluxo de documentação é muito importante. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), os professores perceberam que documentar os resultados de sua prática com as crianças poderia ter três funções: 1) oferecer “memória” concreta para as crianças que poderiam visualizar o que fizeram e disseram, e isso serviria como pontos de partida para próximos passos a seguir; 2) os educadores<sup>39</sup> teriam ferramentas de pesquisa, possibilidades de formação contínua e finalmente 3) os pais teriam acesso sobre o que acontece nas escolas. Os autores citam o sucesso que a “documentação” tem alcançado na divulgação da abordagem pelo mundo, em seminários, por meio de exposições, vídeos, visita de pesquisadores nas escolas. Eles próprios, no livro “As cem linguagens da criança” estão promovendo tal documentação em continuidade com os objetivos das amostras feitas em seminários e encontros. Apontam que nos seminários<sup>40</sup> a exibição:

[...] é uma amostra bela e intrigante que descreve o processo educacional através de fotografias; exemplos de pinturas, desenhos, colagens e estruturas construtivas das crianças [...] exemplifica a essência do enfoque educacional [...] a exibição mergulha o visitante em uma forma de aprendizagem de múltiplos níveis e de múltiplos modos. Observando os grandes painéis [...] dá aos visitantes a experiência imediata e tangível da aprendizagem por meio das ‘cem linguagens’”( EDWARDS, GANDINI e FORMAN , 1999, p. 24-25).

Em suma, a documentação auxilia na interação e confiabilidade da educação que une família, criança e educador, sendo importante, inclusive, para a divulgação da abordagem.

---

<sup>39</sup> Além de documentar, por meio de registros escritos, por meio de exposições nos murais das instituições, nos ateliers, os professores também costumam filmar as atividades das crianças e suas brincadeiras, o que se configura em uma documentação para a abordagem Reggio. No caso dos vídeos, estes servirão para os próprios professores e também para exposições de divulgação da abordagem na Itália e ao redor do mundo.

<sup>40</sup> Nesse caso específico os autores citam uma turnê que desde 1987 está nos estados Unidos e cujo título é “As cem linguagens da criança”, e cujos desdobramentos motivaram a divulgação da abordagem por meio do referido livro.

O perfil do professor da abordagem *Reggio* deve pressupor conhecimento sobre esse fluxo de documentação que propicia a articulação do relacionamento à aprendizagem. Para tanto, alguns pontos sobre sua prática, perfil e elaboração de espaços adequados são evidenciados por Malaguzzi.

Para romper com a solidão e isolamento profissional, o trabalho é feito por dois professores, o que proporciona vantagens em uma gestão que se baseia na comunidade e parceria com os pais.

O autor questiona o treinamento dos professores na Itália, que é feito basicamente em escola preparatória secundária. Portanto, mesmo os professores que vêm trabalhar *na Reggio* possuem essa formação. E justifica que a formação e desenvolvimento profissionais encontram melhores condições de sucesso “durante o trabalho do professor”. Essa é uma evidência de que Malaguzzi caracteriza a formação do professor como sendo essencialmente “prática”.

Nessa formação eles aprendem a compreender os processos contínuos e não mais avaliar os resultados. O ato de interpretação é considerado como o mais importante. “Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas” (MALAGUZZI, 1999, p.83). Conforme o referido autor, quando o educador entende isso, “aprende” a interpretar com base na inserção do tempo e interesses das crianças no curso da atividade e negociações, “aprendem” a escutar as crianças, “aprendem” a diversificar as atividades, porque as crianças têm inúmeras formas de pensar e que as atividades em grupo são prioritárias. Por isso, há o compromisso dos professores em promover observações longitudinais e pequenos projetos de pesquisa, onde o desenvolvimento e as experiências das crianças estão contemplados. E completa:

Essa tarefa não é pequena! Entretanto, não é possível sequer começar se os professores não possuem um conhecimento básico acerca das diferentes áreas de conteúdo do ensino, a fim de transformar esse conhecimento em 100 linguagens e 100 diálogos com as crianças (MALAGUZZI, 1999, p.83).

Para que estes professores desenvolvam um conhecimento sobre as crianças e sobre os conteúdos, foi criado, conforme citado anteriormente, o *atelier*, uma espécie de laboratório prático e propício à documentação, onde “as

diferentes linguagens das crianças podiam ser exploradas por elas e estudadas por nós em uma atmosfera favorável e tranquila” (p.85). Segundo Malaguzzi é um local de provocação, subversivo, rico em materiais, ferramentas e pessoas que estão pesquisando. Tal local contribui também para o fluxo de documentação, que informam e auxiliam no aprimoramento de métodos de observação e de registro. O *Atelier* é, portanto, um espaço privilegiado de pesquisas.

Por isso, é tão importante para os educadores que se formam em serviço a compreensão de que a criatividade, tão necessária, emerge da experiência diária. A criatividade surge de múltiplas experiências, é desvinculada de métodos prescritivos de ensino e os adultos passam a observadores e interpretes de situações problemáticas. “A criatividade exige que a escola do saber encontre condições com a escola da expressão, abrindo as portas (este é o nosso slogan) para as cem linguagens da criança” (p.87). O espírito lúdico pode e deve permear esse processo criativo na formação do pensamento.

Entendemos que, na abordagem *Reggio*, a aprendizagem da criança depende de sua vivência com as múltiplas possibilidades de relacionamento. A comunicação é de extrema importância, por isso o necessário fluxo de documentação como aquele que une família, professores e crianças. Por isso, os docentes necessitam conhecer melhor as crianças, devendo observá-las e aprender com a sua prática, interpretando situações problemáticas. Suas ações devem buscar sempre a comunicação e a exploração da atividade e criatividade das crianças que devem trabalhar em grupo.

Quando fala sobre as crianças, Malaguzzi afirma que estas são dotadas de potencial e competência, ele chama isso de um “dom comum” entre as crianças. Devem ser oferecidas muitas possibilidades e recursos materiais, para que as crianças se sintam motivadas a experimentar e a fazer interações com objetos, com as outras crianças e com os adultos. Isso faz com “que os professores sejam mais atentos e conscientes, e torna-os mais capazes de observar e interpretar os gestos e a fala das crianças” (p.90). As crianças não podem ser classificadas, e mesmo havendo diferenças entre elas, é importante evidenciar que não é adequado, segundo o autor, atribuir-lhes níveis ou notas.

Um ponto importante na teoria da aprendizagem em *Reggio* é estabelecido quando Malaguzzi explica melhor qual é a centralidade do professor no processo de aprendizagem. Este salienta que “O ato central dos adultos, portanto, é ativar especialmente, de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem” (p. 91).

O autor discute a relação entre ensinar e aprender, dizendo que entre um e outro, o aprender é mais importante. Sinaliza essa afirmativa com a seguinte frase “Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes” (p.93). A educação deve aumentar as possibilidades de invenção, descobertas e criatividade das crianças para que a aprendizagem aconteça. O autor critica os professores que acreditam ser democráticos, mas que suas ações são ritualizadas, avaliativas e rígidas. Isso pode facilitar no exercício da profissão, mas pode trazer consequências danosas. Nesse sentido finaliza:

Para concluirmos, a aprendizagem é o fator fundamental sobre o qual um modo de ensino deve ser baseado, tornando-se um recurso complementar para a criança e oferecendo múltiplas opções, ideias, sugestões e fontes de apoio. A aprendizagem e o ensino não devem permanecer em bancos opostos [...] em vez disso, devem embarcar juntos [...] Através de um intercâmbio ativo e recíproco, o ensinar pode ser a força para **aprender a aprender** (MALAGUZZI, 1999, p.94). [grifo nosso].

Entendemos, de acordo com a citação acima, que a relação mais importante entre o ensino e aprendizagem está em “aprender a aprender” por meio da descoberta, do incerto, de permitir que a linguagem seja expressa pelas crianças por meio de tantas possibilidades quantas forem possíveis em um ambiente interativo. Foi o que percebemos anteriormente sobre não mais evidenciar as relações entre ensino e aprendizagem, mas relacionamento e aprendizagem.

Nesse ponto, Malaguzzi (1999) fala sobre as contribuições de Vigotski, mas o autor afirma que a abordagem possui “seu próprio Vigotski”. Segundo o autor “Vygotsky lembra-nos de como o pensamento e a linguagem operam juntos para a formação de idéias e para o planejamento da ação e, depois,

para execução, controle, descrição e discussão da ação” (p.95). O autor diz que isso é muito importante para a abordagem. Porém, critica quando Vigotski fala do modo como adulto e criança devam se relacionar. Isso porque Vigotski cita as vantagens da zona de desenvolvimento proximal nesta relação, quando as crianças apresentam níveis de capacidades que já conseguem expressar e outros que são potenciais. Quanto aos potenciais, são alcançáveis “com o auxílio de adultos contemporâneos mais avançados [...] a questão é um tanto ambígua. Será que se pode oferecer competência a alguém que não a tem?” (MALAGUZZI, 1999, p.95).

Para Malaguzzi, ao admitir que as crianças precisem aprender o que não sabem com a ajuda dos adultos, Vigotski comete um erro, admitindo riscos que podem retornar ao ensino tradicional, em que a criança estará quase vendo o que o adulto vê.

Por isso assegura que:

[...] é inútil afirmar que é muito difícil observar a prontidão das crianças. Na verdade, ela pode ser vista! Precisamos estar preparados para ver, já que tendemos a perceber apenas o que esperamos ver [...] Estamos propensos [...] a nos tornarmos escravos do relógio, um instrumento que falsifica o tempo natural e subjetivo das crianças e dos adultos (p.96).

Para falar dos fundamentos teóricos, Malaguzzi (1999) afirma que a teoria utilizada em *Reggio Emilia* jamais poderá ser unificadora, pois não há como reduzir os atos de educar e seus fenômenos. Por isso afirma seu “núcleo sólido” os quais vêm “diretamente das teorias e experiências da educação ativa e encontra realização em imagens particulares” (p.97). Tais imagens para ele são das crianças, professores, famílias e comunidade. Ao estarem juntas, em relação, “produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, ativa e criativamente, o crescimento tanto individual, quanto social” (p.97).

No intuito de enfatizar a importância da prática na formação do professor, Malaguzzi (1999) afirma:

Nesta linha de pensamento, levando a idéia ainda mais longe, David Hawkins observou: ‘O conhecimento dos profissionais é significativamente mais profundo que qualquer (conhecimento)

encontrado no pensamento de muitos pesquisadores acadêmicos; portanto, o professor deve ser tratado não como um objeto de estudo, mas como um intérprete de fenômenos 'educacionais' (comunicação pessoal; ver também Hawkins, 1966) (p.97-98). [destaques do autor].

O conhecimento dos professores, ou seja, “Essa validação do trabalho prático do professor é o único ‘livro texto’ rico com o qual podemos contar no desenvolvimento de nossas reflexões sobre a educação” (p.98) e desde que o professor não seja abandonado a si mesmo, mas nesse ambiente cooperativo entre colegas e família. Por isso, ele afirma que os professores pesquisam muito (caminhando da pesquisa à ação e vice-versa), aprendendo e reaprendendo com as crianças, pois as crianças “[...] não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência” (p.98). Alguns professores conseguem ir além, quando, nas suas pesquisas com seus registros e documentação, buscam um objeto comum de estudo, que não está fixo, mas de “olho” nas descobertas das crianças.

As crianças por sua vez entendem que podem fazer escolhas por si e estabelecer suas próprias metas. Isso pode ser visto por meio de pequenos grupos onde crianças trabalham e constroem conhecimento social, cognitivo, verbal e simbólico. Segundo o autor são muitos espaços para que isso aconteça, inclusive nas salas de aula. As crianças já demonstram que preferem trabalhar em pequenos grupos e isso também agrada aos adultos. “Esse arranjo permite boas observações e o desenvolvimento orgânico de pesquisas sobre aprendizagem cooperativa, bem como a permuta e divulgação de ideias” (MALAGUZZI, 1999, p.99).

Os projetos relacionados são a base de sua organização. Usam temas que serão apoio para o que surgirá no contexto. Os professores podem contar com sua própria história “patrimônio de talento, de conhecimentos, de experimentos, de pesquisas, de documentação e de exemplos mostrando sucessos e fracassos” e completa: “os professores seguem as crianças, não seguem planos” (p.100). É importante o reconhecimento. Isso quer dizer, que esse professor deve conhecer sua escola, as parcerias e outras escolas. “O que os educadores adquirem discutindo, propondo e lançando novas ideias [...]

uma educação itinerante de reconhecimento [...] sua tarefa é colocar-nos e empurrar-nos na direção de novos caminhos” (p.101).

Entendemos que esse reconhecimento é o ato de “observar”, identificando e sendo identificado (com/nos outros), nas trocas e divulgações que ajudam no avanço dessa teoria. São, portanto, questões de identidade. Foi exatamente isso que percebemos no estado da questão, quando os artigos analisados evidenciaram que a identidade do professor de educação infantil é permeada por reflexões sobre ambiente e prática, sendo que, a observação do professor é fundamental nesse contexto, quando permite que as crianças sejam preservadas no seu direito ao exercício da infância.

Para Malaguzzi estas questões de identidade precisam estar relacionadas à escola das crianças pequenas, pois se esta instituição “precisa ser **preparatória** e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil [...] e também não é apreciado pelas crianças” (p.101). [grifo nosso].

Quanto ao currículo, o autor considera que este deve ser aberto. Não concorda que seja improvisado apesar de não ser programado, pois este é encontrado nas crianças e trabalhar com elas é trabalhar com incertezas. A escola de crianças pequenas deve responder a elas (crianças) que são competentes e precisam ter muitas experiências para aprender. O currículo deve ser sempre reinventado, podendo contar com a participação da família, na sua elaboração, com vistas a uma pedagogia de relacionamentos e participação.

Portanto:

Se existem regras, **as crianças** podem aprendê-las. Se **elas** caírem, **poderão** montar novamente. Se habilidades especiais são necessárias, **elas** observarão seus contemporâneos mais habilitados com atenção e chegarão até mesmo a discutir o problema ou pedir emprestada a experiência dos adultos (MALAGUZZI, 1999, p.101). [grifos nossos]

O professor precisa estudar e pesquisar esses aspectos, porque não tem certezas. Portanto, sua pesquisa está baseada nos experimentos do cotidiano e sua respectiva documentação. Os resultados dessa pesquisa podem funcionar como guia para que projetos flexíveis sejam construídos.

Contudo, Malaguzzi (1999) alega que existe uma outra razão para que se experimente e proporcione a documentação: “a necessidade de revelarmos em toda sua força a imagem de uma criança competente” (p.102-103).

Esses fundamentos filosóficos e pedagógicos da abordagem *Reggio*, que direcionam a ação do professor, a organização dos ambientes e a forma de se relacionar com a aprendizagem das crianças, têm influenciado as pesquisas no Brasil no que tange as propostas de formação para o professor de educação infantil.

### 2.3.1 Abordagem *Reggio* e sua influência no Brasil: a tentativa de consolidação de uma “nova” formação

Iniciamos esse capítulo falando sobre a formação inicial, sobre as influências das políticas públicas nesse contexto, depois buscamos conhecer como a área (artigos da ANPED) tem debatido sobre a formação e sobre a prática pedagógica dos professores de educação infantil. Pudemos perceber em vários momentos e ao longo dos anos (2000-2009) que a bibliografia italiana é citada como principal fonte de consulta para entendermos a chamada “nova Pedagogia da infância” e sua consolidação e por isso, evidenciamos as bases teóricas da abordagem *Reggio*, a partir do que nos fala seu idealizador Loris Malaguzzi.

Percebemos que as discussões sobre a consolidação da formação, envolveram a imagem do professor de educação infantil. Discussões que evidenciam conflitos conceituais que estão postos na área, quando estes influenciam na denominação a ser dada ao professor da educação infantil, à instituição e à criança e, principalmente se podemos ou não “ensinar” na educação infantil. Tal discussão tornou-se ainda mais acirrada com a promulgação da lei 11.274 que instituiu o ensino fundamental de 8 para 9 anos.

Os debates proporcionam ao campo educativo estudos sobre formação inicial, representações sociais e construção da identidade docente, especificamente, para o campo da educação infantil. Enfim, são discursos que têm reforçado a ideia de que deve existir clara distinção entre a educação

infantil e o ensino fundamental, especialmente quando se questiona se deveria haver a “escolarização” ou “não escolarização” de crianças menores de 6 anos. Neste caso, apontamos mais uma vez a necessidade de revisão conceitual de alguns termos que envolvem os debates sobre o tema, como: aluno, escola, professor, infância, homem e sociedade.

Torna-se importante analisar como discursos pedagógicos acabam direcionando as práticas pedagógicas destinadas às crianças pequenas. A expansão da educação institucionalizada nos fez perceber que alguns conceitos vieram se impondo a nós de maneira a demonstrar quais práticas seriam mais adequadas aos espaços institucionalizados e destinados às crianças de zero-seis anos de idade (BUJES, 2008).

Por isso, é importante examinar algumas discussões sobre esse tema:

[...] a encontrar ‘outros moldes’, ‘novas perspectivas’, ‘formas criativas’, para levar a cabo iniciativas práticas para cumprir, junto com as famílias, essa responsabilidade social crucial que é a de introduzir os seres humanos, desde a mais tenra idade, no complexo mundo que os cerca. Refiro-me aqui à proposta de Educação Infantil gestada e desenvolvida na região italiana denominada de Reggio Emília (BUJES, 2008, p. 103).

Gardner (1999, *apud* ARCE, 2004) afirma que a abordagem filosófica da *Reggio* Emília é progressiva, ou seja, filiada ao escolanovismo. Nesse sentido, essas escolas propõem várias maneiras de trabalhar com as crianças, porque o indivíduo possui muitas habilidades e muitas inteligências, cujo meio cultural a qual pertence será beneficiado.

Conforme Arce (2004), o discurso proveniente das escolas italianas tem repercutido hegemonicamente na área da educação infantil. Nesse sentido, a referida autora afirma que os defensores daquela que tem sido chamada “Pedagogia da infância” pensam estar contribuindo para a diminuição do egoísmo e do individualismo, contudo se trata de uma ilusão que é proveniente dos “escolanovistas”. Estes imaginavam que suas práticas pedagógicas seriam uma saída na construção de uma relação solidária entre as pessoas. Nessa mesma lógica, trabalhos em equipe, propostos pelo capitalismo atual, por meio de ensino por projetos e resolução de problemas, têm se apresentado

como métodos que têm norteado as direções a serem seguidas na educação infantil.

No mesmo caminho que aponta para discussões sobre tal abordagem, Stemmer (2006) se propôs a analisar criticamente a relação entre o pensamento pós-moderno<sup>41</sup> e a experiência da abordagem de *Reggio Emilia*. A decisão de analisar tal abordagem se deve ao fato de perceber que a mesma estava servindo como aporte teórico para a que vinha sendo chamada, “Construção de uma Pedagogia da infância”. Sob uma perspectiva histórica a autora buscou identificar as principais características de tal abordagem e percebeu que nesta encontram-se elementos da “agenda pós-moderna” dentre os quais destaca:

[...] uma concepção negativa do ato de ensinar, a descaracterização do papel do professor, a desintelectualização docente, a fetichização e naturalização da infância, a exacerbação da individualidade e a ênfase dada à atividade compartilhada em uma gestão social local, focalizada onde são suprimidas as centrais contradições de classe entre capital/trabalho, evidenciando-se, por essa via, o ajustamento dessa proposta às configurações do capitalismo contemporâneo (STEMMER, 2006, p. vii).

Um ponto importante destacado pela referida autora é o fato de que os pressupostos pós-modernos incluem a pretensa oposição ao pensamento moderno universalista. No embate e exposição de suas ideias aborda o conceito de sociedade civil, que sofreu uma resignificação conceitual e conforme apontado por autores que se dizem adeptos da concepção pós-moderna<sup>42</sup> a entendem como espaço de ação humana não coagida, onde os indivíduos podem se reunir em atividade de interesse comum. A autora aponta, ainda, que as consequências desta resignificação são observadas no isolamento das esferas da sociedade e a “mistificação de uma sociedade civil (definida como terceiro setor) ‘popular’, homogênea e sem contradições de

---

<sup>41</sup> A autora diz que prefere usar como agenda pós-moderna na educação que “é a censura aos chamados fundamentos modernos da educação. Como parte desse embate contra o moderno, anuncia-se uma ruptura como o projeto de modernidade ou com o projeto do iluminismo, considerados sinônimos (...) Dessa forma, nega-se a universalidade, a razão, a verdade, a ciência, o ideal de emancipação humana, o conhecimento objetivo da realidade, vista meramente como um constructo ou um produto de crenças socialmente justificadas por uma determinada comunidade”(p.12).

<sup>42</sup> Obra citada: DALHERG, G; MOSS, P, PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

classes” (p.129). Tal isolamento contribui para que o capital continue em sua hegemonia e para que as responsabilidades sejam transferidas para o “terceiro setor”, o que auxilia o Estado na redução dos custos de sua função social quanto à universalização da educação.

Nesse sentido, quando os autores<sup>43</sup> dizem que o pós-modernismo enxerga a sociedade civil como espaço de ação humana não coagida, a autora nos mostra que é possível entender porque estes utilizam como exemplo a abordagem *Reggio*, pois a abordagem é apontada como exemplo de luta de “uma” sociedade civil<sup>44</sup> que busca uma educação de qualidade para suas crianças pequenas. Segundo Stemmer (2006):

Quando nos debruçamos sobre a bibliografia oriunda da ‘experiência Reggio Emilia’ observamos que há, implícita ou explicitamente, uma (aparente) harmonia. Tudo se resolve nas assembléias comunitárias [...]. Todos conversam, debatem, expõem suas ideias, pais, professores, comunidade, todos preocupados com o ‘bem estar das crianças’. Não há conflitos nem problemas, pois a consensualidade é central nesta ‘abordagem’ (p.132).

Por isso, a formação dos professores terá como base a prática reflexiva e um movimento para a formação que visa preferencialmente o ambiente imediato.

Foi isso o que percebeu Raupp (2008), em recente pesquisa que teve como objetivo a análise de como tem sido compreendida a formação de professores não somente em Portugal como também no Brasil. No caso do Brasil, por meio de um estudo teórico-bibliográfico, sua pesquisa buscou desvelar as concepções de formação presentes na área por meio dos artigos da ANPED (GT 07) entre os anos de 1995 até 2006. As concepções de formação identificadas pela autora, a partir da análise dos artigos foram: 1)

<sup>43</sup> Os autores são DALHERG, G; MOSS, P, PENCE, citados pela autora anteriormente e que se intitulam pós-modernos.

<sup>44</sup> A autora afirma que “A expressão ‘lutas da sociedade civil’ manifesta a perspectiva de uma sociedade civil, um corpo articulado, organizado, relativamente homogêneo, sem contradições e lutas de classe [...] equaliza-se, numa mesma categoria, um conjunto singular e contraditório de setores, não apenas diversos, mas fundamentalmente antagônicos” (p. 133) A autora considera que na sociedade civil acontecem lutas e contradições onde “estão presentes organização tanto de trabalhadores, como excluídos, das chamadas minorias, defensores dos direitos da mulher, da criança, do meio ambiente, etc. além de organizações representantes do capital (Fundação Bradesco, fundação Roberto marinho, Sesc, Sesi) e ainda organizações fascistas, como tradição Família e Sociedade (TFP), grupos neonazistas, organizações criminosas como o comando vermelho (PCD), organizações fanático-religiosas, etc.” (p.133).

Formação prática-reflexiva; 2) Formação pautada nos saberes, e, em posição contrária à “tendência de formação proposta nas produções científicas brasileiras anteriormente analisadas” (p. 149); 3) Formação pautada na práxis.

A autora aponta que grande parte dos estudos incorporam em suas discussões a análise sobre construtivismo e respectiva articulação junto às políticas neoliberais e ao pensamento pós-moderno. Raupp (2008) é uma das pesquisadoras que incorporam críticas, as quais incidem principalmente no esvaziamento do conteúdo escolar e também sobre o próprio conhecimento teórico do professor de educação infantil em sua formação.

A referida pesquisadora demonstrou que as concepções de formação presentes nas produções científicas evidenciam que a trajetória de formação é resultante da “articulação de tempos e influências”<sup>45</sup>. Isso, apesar de que os conceitos e concepções de formação revelem uma base teórica com respaldo no “cotidiano em si”, cujos resultados apontam para uma formação “desintelectualizada” em que o conhecimento se torna esvaziado na formação das professoras de educação infantil<sup>46</sup>.

A desintelectualização e esvaziamento da formação de professores foi apontada por Azevedo (2005) que constatou o fato de que a formulação e consolidação de uma “Pedagogia da educação infantil” aparece no cenário educativo como luta pelo reconhecimento das conquistas legais e que a partir dessas conquistas, temos a educação infantil incluída na educação básica, mas que esta não pode ser equivocadamente entendida como “preparatória” para o ensino fundamental.

Constatamos também, em nossas análises junto aos artigos da ANPED (2000-2009) essa tendência de formação que prevê a “consolidação da Pedagogia da educação infantil”, e tem buscado fundamentos teóricos na bibliografia italiana. Conforme percebemos tal tendência tem contado com grande aceitação na área.

Os pressupostos dessa tendência têm trazido para o campo da educação infantil a “familiaridade” junto a determinadas concepções. Conforme

---

<sup>45</sup> A autora percebeu que as definições políticas no campo da educação infantil acabam por gerar a maioria das concepções de formação e impulsionam as produções científicas tanto no Brasil quanto em Portugal.

<sup>46</sup> A pesquisadora chegou à mesma conclusão quanto a formação das educadoras de infância em Portugal, que também tem sofrido uma desintelectualização em seus cursos de formação.

nossos estudos já evidenciaram, fica difícil trazer para a área concepções que rompam com tais “familiaridades”. O consenso na educação infantil, portanto, tem dificultado avanços e elaboração de outras proposições que sigam em direção oposta àquelas direcionadas exclusivamente ao atendimento das necessidades das crianças, do seu cotidiano próximo, do “aprender a aprender”, etc.

Por isso, as afirmações sobre a luta pela consolidação da referida pedagogia, que envolve o reconhecimento de que a educação infantil deve afastar-se dos padrões do ensino fundamental, foi feita por Rocha (1999) ao afirmar que a modernidade “inaugura a educação da criança em outros espaços, agregando a esta educação um caráter mais normalizador [...] com base em princípios científicos voltados para o enquadramento e o controle social” (p. 43). E acrescenta: “no mundo moderno, a inocência infantil [...] e a violência contra a criança [...] convivem no mesmo espaço [...] As mazelas do capitalismo [...] infância furtada do exercício do sonho e da liberdade” (p.48).

Portanto, tal autora traz para o cenário brasileiro uma discussão que está presente nas pesquisas, conforme pudemos evidenciar por meio dos artigos da ANPED e que tratam, dentre outros aspectos, sobre a questão da “escolarização” ou “não escolarização” na educação infantil. Constatamos tal embate acadêmico em sua fala a seguir:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1999, p.61-62).

Podemos perceber os rumos que a formação inicial está tomando quando se refere ao professor de educação infantil. Na busca das especificidades da infância e oposição ao pensamento moderno, acabam por se adaptarem ao que tem sido chamada “agenda pós-moderna”.

A abordagem *Reggio* aparece no cenário brasileiro com boa receptividade e encontra o consenso necessário para sua legitimação. Tal

consenso nos direciona à construção de concepções relativas ao “professor reflexivo”, ao “aprender a aprender”, à “responsabilização comunitária” pela educação, “à centralidade da educação na criança” que emerge com “direitos” de ser educada em um mundo separado das rotinas e da universalização impostas pelo capitalismo.

Conforme nos alertou Stemmer (2006), concordamos que tais concepções disfarçam as contradições e favorecem o sistema capitalista, e é justamente isso, que contraditoriamente, pretendem combater.

Ainda a respeito da discussão sobre escolarizar ou não na educação infantil, Azevedo (2005) reflete sobre o uso de termos como escola, aluno, professor e ensino e questiona: “recusar tais concepções não significa recusar também, a função social da escola, historicamente construída como espaço de ‘ensino’ e de ‘aprendizagem’? Se não é ‘escola’, não tem ‘aluno’ nem ‘professor’ é o que, então?” (p.190). [destaques da autora].

Em recente entrevista concedida a Simão<sup>47</sup> e Kiehn<sup>48</sup> (2008), pesquisadoras do núcleo de estudos e pesquisas da Educação na Pequena infância (NUPEIN), Sonia Kramer é inicialmente inquirida sobre como vê o debate entre a escolarização e a não escolarização no âmbito da educação infantil.

Kramer (2008, p.01) responde da seguinte forma:

Em meu ponto de vista trata-se de uma falsa polêmica, pois tanto a escola como a educação infantil possuem um compromisso com as crianças, com os jovens e com os adultos. Como desenvolver o trabalho com os pequenos, com as crianças, e não ter aluno e professor?

Sobre esse aspecto Arce (2004) acrescenta:

Mas é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das

---

<sup>47</sup> Marcia Buss Simão: até a presente data da entrevista (2008): doutoranda na Linha de pesquisa ensino e formação de educadores – PPGE- UFSC.

<sup>48</sup> Moema Kiehn: até a presente data da entrevista (2008): doutoranda na linha de pesquisa ensino e formação de educadores – PPGE- UFSC.

crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage? [...] não seria a própria negação do princípio educativo básico que é a humanização da criança [...]?

Cerisara (1999 *apud* ARCE, 2004)) reforça as ideias de Rocha, dizendo que a LDB de 1996 já nos mostra que a educação básica consiste em três níveis de ensino: a “educação” infantil, o “ensino” fundamental e o “ensino” médio. Justamente por isso a palavra educação nos auxilia a estarmos afastados da concepção instrucional e escolarizante e que os processos educativos deveriam ser priorizados de acordo com o envolvimento das crianças como sujeitos da e na cultura. Com isso suas especificidades etárias, de gênero, raça e classe social seriam privilegiadas.

Enfim, segundo as propostas dessa “Pedagogia da infância”, o professor é descaracterizado e passa a ser um simples coadjuvante, pois deixa de direcionar o trabalho educativo para seguir a criança, seus desejos e necessidades, sendo esse um grande observador das diferenças provenientes de suas múltiplas linguagens. Assim, a instituição de educação infantil passa a ser um “paraíso” para que as crianças possam exercitar sua curiosidade, possam brincar e se refugiar da realidade social que corrompeu sua pureza. As crianças estão sendo naturalizadas pelos educadores como sendo aquelas detentoras do saber, da bondade e da solidariedade humana. Nesse sentido, as ideias estão bem próximas das propostas por Froebel, o criador dos jardins-de-infância (ARCE, 2004).

Conforme abordamos, a referida autora contrapõe-se à Pedagogia da infância, a qual aponta como anti-escolar, do professor reflexivo, da naturalização da infância e da filiação aos movimentos construtivistas e pós-modernos. Martins e Arce (2010) afirmam que esses modelos devem ser superados e que em direção oposta a esses modelos, as autoras compartilham os “preceitos histórico-culturais da Escola de Vigotski e da Pedagogia Histórico-crítica” (p.42).

Em termos gerais, para Arce (2004) a escola de Vigotski:

- 1) valoriza a transmissão de experiência e conhecimento;
- 2) valoriza o adulto e o professor nesse processo;

- 3) propõe a ideia de interação não mais como entre pares e a partir do ambiente imediato, mas na interação com a cultura universal do gênero humano;
- 4) considera as especificidades, mas isso nos leva, principalmente a entendermos como a criança pensa, como explora o mundo, etc;
- 5) focaliza como necessários a história e o conhecimento objetivo (apropriação dos produtos culturais produzidos pela atividade humana) no que se refere aos processos educativos.

Conforme dissemos anteriormente, quando Sonia Kramer é questionada sobre a controvérsia entre escolarização ou não no campo da educação infantil, esta considera uma falsa polêmica. Kramer (2008) diz que por causa disso tem recebido críticas à sua postura. Uns dizem que, ao defender a escolarização das crianças, isso vai significar que estas (as crianças) irão ficar mais comprometidas com a cultura escolar e com os seus conteúdos e terão menos atividades livres para viverem sua infância. Outro tipo de crítica que ela afirma receber, ao defender a entrada de crianças de 6 anos no ensino fundamental, seria a pré-escolarização do ensino fundamental, ou seja, como se a escola perdesse em qualidade com a inserção das crianças de 6 anos nesse novo contexto.

Por isso, não há como negar que a inserção das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental deu novo fôlego ao debate que permeia “o caráter escolar” das instituições de educação infantil. Dizemos novo fôlego por que tal discussão vêm sendo feita desde os anos 1990. Coerentes com suas pesquisas percebemos que, principalmente, as autoras defensoras da chamada “Pedagogia da infância” ou “Pedagogia da educação infantil” ou “Pedagogia *Reggio*”, advogam a “não escolarização”, devido conceituarem tal termo como sendo um processo de ensino meramente transmissivo, ao passo que nossa compreensão situa-se em compreender a “escolarização” da criança como um processo educativo que se inicia com sua entrada na instituição escolar, independente de sua idade, não se limitando, portanto, ao ensino de conteúdos escolares.

Nesse sentido nos posicionamos a favor da escolarização das crianças desde a educação infantil por concordarmos que:

Uma escolarização adequada tem a ver com uma escola que tem um compromisso com as **peessoas**, as pessoas crianças, jovens ou adultas. Aqui é que localizo o grande nó da questão: como desenvolver um trabalho, desde os pequenininhos (obviamente eu não falo de escola para os pequenininhos), elas **são crianças e não são alunos?** Ora, os adultos são **profissionais e são professoras**, fica então esse grande desafio: **como ter professora e não ter alunos?** Considero que existe uma especificidade do trabalho no âmbito da educação infantil no sentido das interações, sobretudo quanto menor for a criança. São essas especificidades que nós não deveríamos perder, também no ensino fundamental, porque afinal de contas crianças são pessoas e os adultos também são pessoas. Nesse sentido é que afirmo me parecer uma falsa polêmica, uma dicotomia que precisa ser superada (KRAMER, 2008, p.02) [grifos nossos].

Entendemos, porém, que somente o compromisso com as pessoas não é suficiente para compreendermos o conceito de escolarização. Consideramos a abordagem histórico-cultural como referencial teórico mais adequado para embasar as propostas pedagógicas na educação infantil, uma vez que seus pressupostos consideram a criança no seu contexto histórico e cultural, ou seja, deste momento histórico, em seu contexto de vida.

Reiteramos, assim, a necessidade de revisão conceitual de termos que perpassam os debates sobre a educação infantil e formação de seus professores.

Posicionamo-nos também a favor da articulação da educação infantil com o ensino fundamental “no sentido de que ambas se beneficiam com tal prática, especificamente, no que se refere à ampliação dos conhecimentos infantis e a organização do trabalho pedagógico com as crianças pequenas” (AZEVEDO, 2005, p.12).

De forma alguma estamos com isso negando a importância de se reconhecer o lugar da infância, e tampouco as especificidades da educação infantil. Por outro lado, estamos propondo que ao promovermos tal articulação, o ensino fundamental também poderá ter as possibilidades de reestruturar seus currículos, incluindo, por exemplo, o caráter lúdico nessa reestruturação, pois:

[...] o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que a imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova [...] é incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito (VIGOTSKI, 2007, p.135).

Afinal de contas, elas são crianças, estando na educação infantil ou no ensino fundamental. Mas, o fato é que, aliado a esse reconhecimento, está o professor envolvido nessa área, sua história e suas necessidades de construir sua profissionalidade. Aqui não falamos mais da necessidade, falamos do direito à formação adequada para o exercício de uma profissão a qual tem como função e direito fundamental, a docência.

Para Saviani (2008b) a educação não se reduz ao ensino, mas este é sinônimo de educação, participando da natureza do fenômeno educativo. O trabalho educativo é a ação de produzir “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p.13). Ao falar da educação escolar, o autor aponta que a educação é dotada de identidade própria e sem ela não seria possível a sua institucionalização. Afirma que a escola não diz respeito à opinião, ao conhecimento que produz palpites, mas “ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (p.14).

Saviani fala também da educação “clássica”, enfatizando-a como diferente da “tradicional”. Aponta que a fase clássica seria comparada ao falar de Kant e Hegel como clássicos da filosofia, Vitor Hugo como clássico da literatura. E afirma:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir [...] o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é que nós convenciamos chamar de ‘saber escolar’ (2008b, p.18).

O autor aponta para o equivoco da Escola Nova no que se refere à maneira de conceber a ação e a criatividade. Afirma que a crítica ao ensino tradicional era justa, mas que “perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova

tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo” (p.18-19).

Por isso, a educação formal e institucionalizada envolve transmissão de conhecimentos historicamente produzidos, envolve o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e sua interatividade, a capacidade dos homens de se inserirem na sociedade que evolui com sua história, fazendo parte dela e ela fazendo parte deles.

Para Vigotski (1989) a evolução histórica da sociedade humana rege o desenvolvimento do comportamento. Sobre esse desenvolvimento ele fala que:

O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem. Na filogênese, podemos reconstruir uma ligação através de evidências documentais fragmentadas, porém convincentes, enquanto na ontogênese podemos traçá-la experimentalmente (VIGOTSKI, 2007, p.73).

No que se refere ao aprendizado, a interação social é fundamental na teoria vigotskiana, segundo a qual as crianças têm sempre um objeto, pessoas, coisas, situações, com os quais vai interagir nesse processo; portanto:

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, p. 20, 2007).

Na perspectiva de Vigotski a aprendizagem antecede o desenvolvimento e este poderá influenciar também a aprendizagem que ocorre em determinado grupo social e mediante interações. É notório o lugar de destaque que ocupam as relações entre aprendizagem e desenvolvimento nos seus escritos. Para ele, a aprendizagem já acontece antes da escola, mas é na escola que o desenvolvimento do aluno será potencializado (LUCCI, 2006).

Se concordarmos com Saviani que “pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (2008b, p. 21), passaremos a entender que o trabalho do

professor é muito mais complexo do que simplesmente acompanhar crianças no seu processo de “aprender a aprender”. É muito mais do que estar preso ao cotidiano, aos saberes ali construídos, a uma formação presa à sua prática, ao imediato, ao presente. Tais concepções não favorecem a emancipação das crianças rumo ao saber sistematizado.

Entendemos que o seu trabalho é mediador, intencional, não somente “reflexivo”. A aprendizagem dos alunos não está desconectada do seu agir. Esse professor planeja suas aulas e exerce sua profissão que tem como pressuposto básico o exercício da docência. A intenção desse capítulo foi demonstrar que as representações sociais que os professores de educação infantil têm de si e da profissão sofrem influências de formação, por isso é tão importante compreendermos que as diferentes visões enriquecem o debate e promovem a reflexão de todos os que se comprometem com uma educação de qualidade. Não se avança em meio à consensualidade plena.

Por isso, apesar de não termos a intenção, neste estudo, de conseguir plena compreensão sobre propostas que visam favorecer uma educação de qualidade, nos posicionamos a favor de chamar: a instituição de educação infantil de **escola**, seu profissional de **professor** e a criança de **aluno** além de afirmar que o **ensino** deve permear as atividades pedagógicas nesta etapa educativa.

Essas reflexões teóricas iniciais são o “alicerce” das análises a serem feitas no capítulo seguinte, no qual apresentaremos nossas inferências sobre a influência da formação inicial nas representações sociais que futuros professores de educação infantil tem de si e da profissão, a partir da análise das concepções de formadores desses professores.

## **CAPÍTULO III**

### **ANALISANDO CONCEPÇÕES DE FORMADORES DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Os desenvolvimentos modernos na filosofia da ciência têm apontado com precisão e enfatizado profundas dificuldades associadas à idéia de que a ciência repousa sobre um fundamento seguro adquirido através de observação e experimento e com a idéia de que há algum tipo de procedimento de inferência que nos possibilita derivar teorias científicas de modo confiável de uma tal base. Simplesmente não existe método que possibilite às teoria científicas serem provadas verdadeiras ou mesmo provavelmente verdadeiras (CHALMERS, 1999, P.19).

Nesse estudo discorreremos sobre o processo de construção da identidade de futuros professores de educação infantil, objetivando conhecer a influência da formação inicial nesta construção, por meio da análise das concepções de seus formadores.

O fundamento teórico-metodológico deste estudo está pautado em uma abordagem qualitativa de investigação, tendo como base teórico metodológica a teoria das representações sociais. Como estratégia interpretativa, optamos pela análise do conteúdo de entrevistas semi-estruturadas, realizadas junto a formadores de professores de educação infantil. Especificamente neste capítulo, apresentaremos os fundamentos e procedimentos metodológicos abordados neste estudo e a análise dos dados coletados.

Quando nos embrenhamos nos caminhos de uma pesquisa, necessitamos, nesse percurso, ir delimitando o que vamos estudar, ou seja, adequando os passos metodológicos no sentido de que possamos lidar mais adequadamente com os fenômenos que rodeiam nosso objeto de estudo.

Contudo, mesmo seguindo passos sequenciais e metodológicos, em uma pesquisa qualitativa, o campo de estudo pode suscitar novas

necessidades e obstáculos que nos obrigam a tomar decisões e realizar algumas mudanças . Isso não significa abandono ao rigor metodológico.

Conforme Triviños (1987, p. 119) “Trata de encontrar os caminhos certos. Mas a tarefa não é fácil [...] o pesquisador deve lutar para vencer dificuldades de diferentes naturezas”.

É importante nos posicionarmos diante do fato de que entendemos que o homem se constitui nas interações com o contexto social e com as pessoas. Por isso, encontramos respaldo na teoria das representações sociais e compreensão de homem e de mundo baseados em pressupostos histórico-culturais, para proceder à elaboração do instrumento de coleta de dados e, posteriormente à análise das informações encontradas.

Segundo Sirgado (2000):

O característico da concepção de Vigotski, Leontiev e outros autores da corrente sócio-histórica é que a constituição, no indivíduo, das funções psicológicas, pelo mecanismo de internalização, acontece simultaneamente à apropriação **do saber e do fazer da sociedade** (p.41). [grifo nosso].

Assim, entendemos que a história social não está desvinculada da história pessoal. Essa é uma visão dialética que, a partir da visão vigotskiana, pressupõe:

A palavra história [...] significa duas coisas: 1) a abordagem dialética geral das coisas [...] 2 ) **a história no próprio sentido, isto é, a história do homem**. Primeira história = materialismo dialético, a segunda, materialismo histórico (VIGOTSKI, 2000, p. 23). [grifo nosso].

Por isso, refletir sobre algum objeto de estudo, nos auxilia a compreender melhor o próprio processo de humanização. Um objeto de estudo constitui-se na história por meio das necessidades impostas em tempos e contextos diferentes. As imagens construídas nesse processo, sobre pessoas ou coisas são histórica e culturalmente contingenciadas.

É importante reconhecer o que já foi produzido, buscando perceber as exigências do presente, no sentido de aprimorar os métodos mais adequados ao campo de estudo em questão. As ciências humanas e sociais não estiveram

alheias a isso. Autores como Triviños (1987); Bogdan e Biklen (1994); Gómez, Flores e Jiménez (1999); Chizzotti (2006); Denzin e Lincoln (2006); Franco (2007) apontam para a questão de que método esteve fortemente presente nas discussões sobre qual seria o mais adequado às ciências humanas e sociais, desde o final do século XIX e início do século XX.

A abordagem qualitativa pode ser considerada como adequada para pesquisa em educação e cujos métodos devem ser vistos como possibilidade de tradução da experiência humana em forma de texto, o que permite reconhecer a existência de vários paradigmas e métodos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: (1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (2) A investigação qualitativa é descritiva; (3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Na pesquisa qualitativa a preocupação primordial do pesquisador é o contexto que envolve a história, seus sujeitos e o local cujo estudo acontece (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Tal preocupação visa compreender os acontecimentos, as falas, os contextos, interpretando-os à luz do referencial teórico do investigador. Tal interpretação encontra possibilidades com o auxílio da análise do conteúdo das informações coletadas junto à sua contextualização e pressupostos teóricos evidenciados na área.

Conforme Franco (2007), a preocupação com a análise do conteúdo e do teor comunicativo (mensagens, informações, enunciados) é antiga e as reflexões vêm se ocupando de aspectos como: formalização, escolha dos pressupostos teóricos e epistemológicos e quais os procedimentos mais adequados a serem utilizados em tal análise.

Segundo a referida autora, esforços para construção de trabalhos que pré-definissem regras e proposições fizeram com que a análise de conteúdo fosse rejeitada. A autora aponta para o fato de ser possível e necessário conhecer formas de utilizar a análise de conteúdo, a qual, é por ela entendida como “procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica,

crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2007, p.10).

Não se pode desconsiderar que o ponto de partida de uma pesquisa que busca analisar conteúdos é a mensagem. Segundo Franco (2007), essa mensagem, seja ela oral, escrita, gestual, silenciosa, dentre outras, expressa:

[...] as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem [...] têm implicações na vida cotidiana, **influenciando** não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os **comportamentos** (p.12). [grifos nossos].

Nesse sentido, é possível justificar a importância de se escolher e utilizar os passos metodológicos, o que inclui a escolha dos sujeitos, os instrumentos de coleta de dados, o referencial teórico no processo de descrição, análise, interpretação e comunicação do texto científico. Tais pressupostos precisam estar adequados aos padrões éticos e em consonância com o problema identificado pelo pesquisador.

Utilizando entrevistas semi-estruturadas buscamos interpretar o conteúdo das falas dos sujeitos. As entrevistas semi-estruturadas proporcionam maior flexibilidade ao pesquisador, uma vez que este pode ir além do roteiro inicialmente elaborado no que se refere à exploração e ampliação das falas dos sujeitos.

Segundo Banister (1994, *apud* SZYMANSKI, ALMEIDA e BRANDINI, 2004, p. 10), no que se refere à entrevista:

[...] esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado.

Portanto, ao considerarmos:

[...] o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, a qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto no curso como o tipo de informação que aparece (SZYMANSKI, ALMEIDA e BRANDINI, 2004, p. 11).

No caso da entrevista semi estruturada, não deve haver um roteiro fechado, sendo assim, o entrevistador precisa ter em mente objetivos bem definidos e também qual o tipo de informação que deseja obter, porque facilita a compreensão e direcionamento mais adequados do material coletado.

Os dados coletados a partir dessas entrevistas foram interpretados com base na definição de categorias de análise. Os dados por si são considerados insuficientes para encontrar qualquer significado. Na realidade, os dados brutos são incompreensíveis se o pesquisador não tiver conhecimento histórico, conceitual e contextual sobre o tema da pesquisa.

Um dado é um resultado da elaboração de uma realidade estudada a partir do que seja interno ou externo aos sujeitos. As interações, situações, fenômenos e objetos possuem um conteúdo informativo e que será válido junto aos objetivos delimitados em uma pesquisa. A natureza dos dados será influenciada pelas técnicas e instrumentos utilizados (GÓMEZ, FLORES e JIMÉNEZ, 1999). [tradução nossa].

Por reconhecer que os dados coletados são qualitativos, procedemos a análise por meio da técnica chamada de “análise de conteúdo”.

Segundo Ludke e André (1986) é preciso que a análise não esteja restrita unicamente ao material, ou ao caráter informativo dos dados. É preciso ir além desse aspecto, desvelando o fenômeno, as contradições e os temas implícitos nas falas dos sujeitos.

Os procedimentos a serem utilizados nessa análise incluem a participação ativa do investigador que deve elaborar categorias para poder organizar-se conceitualmente e, enfim, informar os conteúdos das categorias e sua interpretação (GÓMEZ, FLORES e JIMÉNEZ, 1999). [tradução nossa].

Torna-se importante perceber que a análise dos dados pode começar desde o momento em que o pesquisador já está pensando nos instrumentos de coleta de dados, cujas inferências podem ser vistas como um começo de análise, desde que o problema da pesquisa esteja contemplado nesse

processo. Não existem passos pré-definidos que não possam mudar, pois o contexto impõe situações que possibilitam mudanças. Aliás, o pesquisador precisa estar preparado para as contradições impostas pela pesquisa qualitativa. A construção do conhecimento na área educacional não deve contar com um conhecimento engessado e de perspectiva histórica linear.

Percorrer uma pesquisa de cunho qualitativo nos remete ao complexo, com amplas possibilidades teóricas, metodológicas e paradigmáticas. Mesmo assim, nossos passos devem ser fundamentados e, de certa forma, delimitados. Não há espaço para definição de critérios de verdade e muito menos para a desvalorização da pesquisa qualitativa. Afinal, não há como desvalorizar nossa subjetividade, visões de mundo e necessidades de nosso tempo quando estes estão adequadamente expressos e rigorosamente fundamentados.

### **3.1 Os passos da pesquisa**

A partir dos pressupostos anteriormente apresentados sobre pesquisa qualitativa, buscaremos descrever os passos adotados nesta pesquisa.

Percebemos, ao longo dos capítulos anteriores, que existem conceitos estabelecidos na área da educação infantil que revelam claramente a visão a respeito dos professores desta etapa educativa, o que tem evidenciado a existência de um embate acadêmico. Aliado a isso, podemos inferir que, no âmbito da formação inicial, esse futuro professor irá reformular seus conceitos pré-estabelecidos e construir novos que lhe servirão de subsídio para sua atuação docente. Assim, a forma como esse professor percebe sua profissão pode refletir o “valor” que esta tem para esse profissional. É o que Moscovici fala, de que nossas ações acabam sendo delimitadas desde que nos encontramos representados nos limites da categorização, ou seja, o nome a mim dado reflete na imagem que tenho a meu respeito, logo, tal visão provavelmente me trará consequências, enquanto profissional.

A partir do problema identificado na área, que passa pela construção da identidade do professor de educação infantil, nosso objetivo é conhecer a influência da formação inicial na construção das representações sociais que os

futuros professores de educação infantil têm de si e da profissão. Nesse sentido, buscamos identificar concepções de criança e de educação infantil na bibliografia da área e na visão dos formadores, para podermos adentrar ao debate sobre as representações sociais dos professores de educação infantil, no intuito de contribuir com pesquisas e debates sobre a formação destes em sua etapa inicial. Com base nestes objetivos, apresentaremos a seguir, os passos que trilhamos, desde a seleção dos sujeitos até a análise dos dados.

### 3.1.1 Seleção dos sujeitos

Estabelecidos problemática e objetivos, decidimos que seria adequado entrevistar formadores do curso de pedagogia. Entendemos que os formadores influenciam, por meio de conceitos e concepções implícitos no seu exercício docente e na sua fala, na visão que os futuros professores têm e terão de si e da profissão.

Como critério de seleção definido *a priori*, foram selecionados professores do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada, localizada no estado de São Paulo. Tal instituição foi selecionada por se tratar de uma universidade amplamente conhecida no Brasil, cujo corpo docente é composto, na sua quase totalidade, por doutores que desenvolvem pesquisas na área da educação. Além disso, a instituição possui reconhecimento enquanto formadora de longo tempo. Tivemos acesso ao seu Projeto Político Pedagógico, no qual foram feitas reformulações por ocasião da edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006, ocasião em que, nas alterações da matriz curricular, foram incluídas disciplinas referentes à formação para docência na educação infantil.

A diretora do curso de pedagogia nos autorizou realizar a pesquisa, disponibilizando-nos o endereço eletrônico do corpo docente, nossos possíveis sujeitos, sendo que, após autorização, conseguimos nosso primeiro contato. Do total de dezesseis (16) mensagens<sup>49</sup> enviadas aos formadores, apenas dois

---

<sup>49</sup> No contato inicial, por meio de correspondência eletrônica, foram esclarecidos: tema, objetivos, aprovação do comitê de ética, entrevista, dentre outros aspectos para sublinhar os motivos do contato.

(2) docentes não nos deram retorno. Recebemos a resposta de quatorze (14) professores, dos quais doze (12) aceitaram participar da pesquisa.

A partir daí, e com base nos objetivos deste estudo, definimos os seguintes critérios para seleção dos sujeitos que nos concederiam uma entrevista, a saber:

- 1) Ser professor do curso de Pedagogia (formar professores de educação infantil e de ensino fundamental);
- 2) Ter ministrado aulas no terceiro e quarto períodos do curso, pois analisando a matriz curricular do mesmo, priorizamos os professores que atuam de forma mais próxima à formação para a educação infantil, sendo que tais períodos são os que se dedicam à formação para tal etapa;
- 3) Aceitar espontaneamente participar da pesquisa.

Com isso, identificamos um total de cinco (5) formadores que atendiam os critérios estabelecidos, os quais são professores do referido curso, ministram disciplinas relacionadas à educação infantil e aceitaram espontaneamente participar desta pesquisa.

O roteiro de entrevista (Anexo I) foi elaborado com vistas a perceber as visões que os formadores possuem sobre ensino, escola, professor e instituição de educação infantil. Tais visões poderiam ser percebidas por meio de como eles concebem o papel desse professor e como articulam suas disciplinas, sua realidade docente e acontecimentos atuais<sup>50</sup> com a construção da identidade do futuro professor no âmbito da formação inicial. Ou seja, temos a possibilidade de interpretação de um fenômeno educativo no que se refere às “ideias” e “imagens” reveladas por meio do que foi respondido nas entrevistas.

Sobre o instrumento de coleta de dados utilizado é importante fornecer as seguintes informações: a entrevista é uma técnica que possibilita o alcance dos objetivos desta pesquisa e está dividida em duas partes, I) Identificação do formador; II) Questões.

---

<sup>50</sup> No caso do nosso roteiro, colocamos questão relativa à ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, por entendermos que esta tem promovido discussões sobre concepções presentes na educação infantil e também no ensino fundamental.

Na parte I), como o sujeito é formador, precisávamos de informações relativas à sua formação e à sua experiência profissional. Perguntamos sobre sua formação, tempo de atuação e disciplinas ministradas na área da formação para a educação infantil.

Na parte II), entendemos que as questões elaboradas nos permitiram identificar concepções presentes no contexto formativo. Nesta parte estão as cinco questões propostas no roteiro de entrevista (Anexo I) cujas respostas se constituem na principal fonte de informações deste estudo.

As entrevistas foram realizadas mediante agendamento (data, hora e local) estabelecido pelos formadores, sendo que todos preferiram ser entrevistados na própria instituição em que trabalham. Os sujeitos assinaram termo de consentimento<sup>51</sup> e, previamente, lhes foram informados os objetivos da pesquisa e as questões que seriam abordadas no momento da entrevista. Todos os formadores permitiram que a entrevista fosse gravada e também que a pesquisadora pudesse incluir outras perguntas, caso sentisse a necessidade de complementação.

Esclarecemos, porém, que os sujeitos serão aqui identificados como: Formador 1 (Ana), Formador 2 (Beatriz), Formador 3 (Carlos), Formador 4 (Dayse) e Formador 5 (Ellen). Salientamos que os nomes são fictícios e que esta representação tem o intuito de garantir o sigilo na identidade dos sujeitos.

No **quadro** a seguir apresentamos aspectos sobre o perfil profissional dos sujeitos desta investigação:

FORMADOR	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	DISCIPLINA MINISTRADA: ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
1- Ana	-Graduação: Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia Social - Pós-graduação: mestrado em educação	Desde 1988	Natureza e Sociedade

<sup>51</sup> Antes da entrevista, foi assinado o termo de consentimento do livre e esclarecido, onde nos comprometíamos em não divulgar o nome dos sujeitos, respeitando assim, a identidade deles.

2- Beatriz	- Graduação: Matemática e Pedagogia - Pós-graduação: mestrado e doutorado em educação na área de matemática	Desde 2003	Educação Espaço e Forma
3- Carlos	- Graduação: Pedagogia e Filosofia - Pós-graduação: mestrado e doutorado em educação na área de supervisão e currículo.	Desde 2000	Gestão em Educação Infantil
4- Dayse	Graduação: Pedagogia - Pós-graduação: mestrado e doutorado em educação na área de psicologia educacional	Desde 2001	Desenvolvimento da linguagem oral e escrita
5- Ellen	- Graduação: Pedagogia com habilitação em educação especial - Pós-graduação: mestrado e doutorado (concluindo) na área de educação especial.	Desde 2000	Educação, Arte e Movimento

### 3.2 Análise dos dados das entrevistas

Na construção das categorias de análise encontramos respaldo teórico em Bogdan & Biklen (1994), Gómez, Flores e Jiménez (1999) e Franco (2007). Com isso, obtivemos o fundamento necessário que nos auxiliou na formulação das categorias a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Buscamos, segundo critérios temáticos, analisar as “unidades em função do tema abordado. Considerando entrevistas [...] que ocorrem na situação estudada, sendo possível encontrar segmentos que falam de um mesmo tema” (GÓMEZ, FLORES e JIMÉNEZ, 1999, p.207). [tradução nossa].

Por isso, com base nos autores citados, definimos os passos a serem dados para proceder à categorização que são:

- 1) Análise anterior: elaboração do material de coleta de dados em consonância com o objetivo da pesquisa, organização e preparação

para coleta, pensando sempre em possíveis análises, temas e representações;

- 2) Classificação dos dados: **a)** leitura exaustiva e repetitiva **b)** elaboração de uma primeira classificação onde cada tema e assunto são separados (primeiro passo); **c)** enxugamento da classificação por temas mais relevantes;
- 3) Categorização dos dados por afinidade temática;
- 4) Definição das categorias a serem consideradas na análise, sendo estas em consonância com os objetivos da pesquisa.

Respeitando os passos definidos, buscamos um maior aprofundamento do conteúdo expresso nas falas dos formadores e pudemos enfim, classificar tais dados em quatro categorias de análise. São elas:

- 1) Identidade docente - Inclui a escolha do curso; visão do professor de educação infantil; imagem de si e da profissão; valorização do magistério; a relevância do curso na formação o que também contempla a análise, por parte dos formadores, da matriz curricular do referido curso; articulação do conhecimento teórico-prático, enfim, aspectos que englobam a visão da docência na formação inicial (formação e perfil profissional) que nos ajudam a pensar sobre a construção de um “novo” valor para o professor de educação infantil e que reflita na sua identidade docente.
- 2) Políticas Públicas para a educação infantil - Engloba a reestruturação do ensino fundamental de 9 anos; a visão dicotômica do ensino fundamental e educação infantil e que permeiam questões políticas e pedagógicas envolvidas nesse contexto.
- 3) Educação escolar - Abarca reflexões sobre ambiente escolar adequado; relação disciplina/ensino para crianças; desenvolvimento histórico do atendimento escolar; concepções de educação escolar, ou seja, sistematização e desenvolvimento da instituição de educação infantil (atendimento formal para assoas).
- 4) Concepção de criança - Abarca as demais categorias de análise uma vez que a visão de criança inclui o atendimento destinado a ela, o perfil

profissional esperado, o ambiente educativo e o que se propõe pedagogicamente quando refletimos a respeito das determinações políticas. Enfim, a concepção que se tem de criança é aquela que encaminha teórica e metodologicamente os cursos de formação e, conseqüentemente interferem nas visões do professor sobre concepções presentes na educação infantil.

### **3.3 A identidade de professores de educação infantil: influências na formação inicial**

A decisão metodológica por organizar as informações coletadas em categorias para proceder a análise tornou-se satisfatória à medida que esta pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa. Sabendo disso, é importante considerar que as quatro categorias são apresentadas separadamente apenas para a realização de nosso estudo interpretativo, compreendendo que todas tratam de assuntos que estão correlacionados. Denzin e Lincoln (2006) chamam essa forma de reflexão de *bricolage* complexa, sendo:

[...] um conjunto de imagens e de representação mutáveis, interligadas. Essa estrutura interpretativa é como uma colcha, um texto de *performance*, uma sequência de representações que ligam as partes ao todo (p. 20).

Quando falamos a respeito de cada uma das categorias identificadas para proceder a análise desse estudo, entendemos que estas aparecem interligadas nas falas dos formadores, ou seja, nos auxiliam a relacionar suas respostas às categorias e aos objetivos desta pesquisa.

Analisamos a seguir as falas dos formadores coletadas nas entrevistas por eles concedidas, cujas inferências são feitas com base no referencial teórico sobre o tema desta pesquisa, apresentado nos capítulos I e II. As categorias por nós identificadas são:

- 1) Identidade docente;
- 2) Políticas públicas para a educação infantil;

- 3) Educação escolar;
- 4) Concepção de criança.

### 3.3.1 Identidade docente

Durante a formação do professor seja ele de ensino fundamental ou infantil, este terá frequentemente, contato com várias teorias e conteúdos construídos pelos seres humanos e cujos pressupostos atravessam o tempo nos auxiliando a avançar. Para esse estudo, entendemos que tais avanços se referem às construções e (re) construções de conceitos e concepções.

Contudo, a seleção dos referenciais teóricos que darão subsídio para discussões no âmbito da formação inicial, é feita pelo formador em consonância com o encaminhamento pedagógico da própria instituição (Projeto Político Pedagógico e a Matriz Curricular do curso). As orientações e encaminhamento de debates feitas pelo formador provavelmente fluirão na direção de suas concepções, as quais permeiam o tema proposto pelo mesmo.

Nesse sentido, podemos pensar na sua influência na imagem do futuro professor a respeito de si e de sua profissão, ou seja, nas suas representações sociais. Esses aspectos possuem relação com a constituição de sua identidade. Segundo Manheirie (2002, p. 41), o conceito de identidade “não pode ser compreendido jamais de forma estática, como algo pronto e definitivo, visto que é construção incessante de si em movimentos contraditórios”.

Por isso, entendemos que a formação e o perfil profissional por eles propostos a partir de determinadas concepções, nos ajudam a identificar aspectos que influenciam na construção da identidade docente.

Desde a chegada dos alunos no curso de pedagogia, já podemos observar certas visões que eles têm a respeito da sua futura profissão. Todos os formadores alegam investigar informalmente os motivos que levam seus alunos a escolher o curso de pedagogia. Beatriz (formador 2) alega que *a expectativa inicial de seus alunos têm relações mais fortemente ligadas à afetividade*, ou seja, ao gostar de criança. Ellen (formador 5) aponta também para essa motivação afetiva, mas complementa, da mesma forma que Ana (formador 1), Carlos (formador 3) e Dayse (formador 4), que as expectativas

de seus alunos giram em torno da busca por qualificação e, nas palavras de Ellen, *eventualmente, ligados ao mercado de trabalho*.

No que se refere à formação em pedagogia e conhecimentos necessários ao futuro professor de educação infantil, todos os formadores nos falam da importância do segundo ano do curso (3º e 4º períodos), sendo este dedicado à formação para atuar na educação infantil.

Por isso Beatriz afirma que, no segundo ano do curso, os alunos aprendem *didática, práticas de estágio, iniciação aos processos de leitura e escrita*. Nesse sentido, junto à disciplina que ministra, procura estabelecer uma interface com as demais.

Segundo Ellen é importante considerar o curso como um todo, ou seja, o futuro professor precisa ter conhecimentos sobre *história da educação, ele tem que conhecer organização e estrutura do ensino, tem que ter conhecimentos de didática, tem que ser um professor formado, tem que ter uma formação bem abrangente*. A formação teórica específica é relevante segundo ela, porque possibilita a ênfase nas áreas do conhecimento. Ellen entende que o RCNEI promoveu avanços, mesmo não sendo um material aprofundado. Nesse sentido Ana concorda com Ellen e ambas alegam que outros referenciais teóricos precisam ser consultados para que estes embasem o aprendizado na formação inicial.

Concordamos com elas que é preciso estudar o RCNEI, porém, no nosso entendimento, este é um material que precisa ser conhecido, analisado e criticado, não apenas “acomodamente” tomado como suporte teórico e orientador da prática pedagógica do professor. Justificamos tal afirmativa pelo fato de não concordarmos com as concepções propostas no referencial, no que se refere ao trabalho pedagógico, de professor, de aluno, de instituição de educação infantil e que estão pautados em ideários construtivistas, restringindo assim, o papel do professor a um mero observador.

Ainda sobre conhecimentos necessários na formação, segundo Dayse os conhecimentos históricos são importantes, assim como o hábito de ouvir a experiência profissional das alunas sobre o que tem acontecido no seu trabalho e também no estágio, pois salienta que:

*(...) na verdade é um caminho de ir e vir o tempo todo. Então pegar mais a questão dos fundamentos, da visão de infância e de criança, e ver a prática, e pegar a prática e ver se essa prática é coerente com a visão de criança que agente procura, que agente discute (Dayse).*

A partir da análise dessa fala e da fala dos outros formadores, pudemos perceber que a articulação do conhecimento teórico-prático foi vista como necessária pelos cinco formadores. Estes buscaram, em suas considerações a esse respeito, mostrar tal articulação a partir da disciplina que ministram. Ellen diz que a disciplina que ministra exige o enfoque das duas coisas, teoria e prática.

Segundo Ana, muitas alunas vieram fazer complementação em educação infantil, porque antes o curso não oferecia formação para atuar nesta etapa da educação. Assim, acham que sabem tudo, porque elas foram para a prática, porque a escola é estruturada com sala ambiente. Ao justificar a relevância da relação teórico-prática como aspecto formativo fundamental a ser discutido, afirma que:

*Porque você vai ver elas têm uma prática. O curso, principalmente as alunas que voltam, elas voltam com certos vícios, porque o curso não tinha educação infantil, então elas voltam só com a pedagogia. Elas formaram de primeira à quarta e em gestão, só que elas vão para a educação infantil de 0 a 5 anos e, lá não tem a teoria, elas vão ter a parte prática, assim que faz (Ana).*

Ana alega que as alunas acabam percebendo por qual motivo é importante a teoria. Por isso salienta que, com a reelaboração da matriz curricular, que contempla a inclusão de disciplinas relativas à formação do professor de educação infantil, mas, complementa dizendo que é *importante considerar autores como Sônia Kramer, estudar o desenvolvimento histórico das creches, metodologias, conhecimentos de psicologia, filosofia.*

Quanto a esse último aspecto afirma:

*(...) colocaria muito Rousseau nessas grades aí, nessa, nesses conhecimentos (...) Porque o Rousseau vai ver que a educação, que a pedagogia é uma ciência da criança (...) então para mim ele iniciou muita coisa, o Rousseau, não é? Anterior até a esses teóricos da psicologia (Ana).*

O mesmo formador sugere que, na matriz curricular, poderia ser *incluída alguma disciplina ligada ao serviço social*. Justifica sua proposta por causa da realidade social de muitas crianças *que sofrem maus tratos na família* e acrescenta que, *na Europa, geralmente o diretor é um assistente social e tal escola também possui enfermeiras*. Amplia esta argumentação alegando que faltam psicólogos nas escolas.

Percebemos que essa é uma visão romântica e assistencialista de educação infantil. Visão “romântica” porque se aproxima da pedagogia de Rousseau, embora, muitas vezes contraditória em sua fala, Ana, em alguns pontos também se aproxima de uma visão que desarticula teoria e prática, valorizando mais a teoria que a prática, conforme percebemos anteriormente, onde fala que *as alunas têm uma prática e, voltando com certos vícios, irão perceber que na escola não tem teoria*. Nesse outro sentido, sentimos maior proximidade com a pedagogia tradicional. Visão assistencialista porque enfatiza por demais a importância de pessoas com outras formações como psicólogos e assistentes sociais que são frequentemente, até sugeridos para cargos de “gestão” nas escolas. Estas duas visões contribuem para desvalorizar o papel do professor desta área.

Para Beatriz e Ellen a teoria e a prática não podem estar separadas no contexto formativo, sendo que, para Beatriz:

*(...) daí a importância de ler diversos autores de áreas que tenham até um pensamento diferente, para que o próprio professor em formação possa ir elaborando as suas próprias concepções (...) A ação e a teoria, uma subsidiando a outra. Então, nem só a teoria, mas também nem só a coisa do que agente pode fazer. É o que agente pode fazer, as ações então, que eu vou desenvolver com as crianças (...) e quais são as*

*concepções teóricas que nos auxiliam a compreender as ações que agente vai desenvolver (Beatriz).*

Ellen afirma que precisamos *de embasamento teórico para saber planejar uma atividade, escolhê-la e desenvolvê-la*. Por isso, segundo ela é essencial que na formação as alunas percebam esse movimento entre teoria e prática.

Concordamos com os formadores no sentido de que teoria e prática são necessárias na formação do professor. Contudo, nos distanciamos de Ana, quando parece dar maior importância à teoria na formação.

Esse é um ponto de reflexão muito importante, no que se refere à formação em pedagogia, quando, especificamente, estamos estudando as visões dos professores de educação infantil. Concordamos com Beatriz e com Ellen quando entendemos que as concepções teóricas nos auxiliam na compreensão de nossas ações, sendo este um entendimento coincidente de ambas. Esse é um movimento em que a *práxis* deve ser considerada na formação do professor de educação infantil, em oposição à formação que vem sendo evidenciada na área, voltada para a epistemologia da prática. A superação de tal teoria deve também considerar a “superação das perspectivas teoricista e ativista” (NORONHA, 2005, p.89).

Outro aspecto abordado pelos formadores no que se refere às necessidades formativas, foi sobre o binômio cuidar-educar. Muito discutido na área, desde os anos 1990, tal assunto ainda permeia as práticas dos professores.

Segundo Azevedo (2005), tal forma fragmentada de pensar e agir pode ser percebida como influência de nossa história, em relação também à trajetória das instituições de atendimento infantil e formação de nossos professores.

Podemos perceber tal desarticulação ao analisarmos a seguinte fala:

*(...) agora uma coisa que eu critico é a criança que já nasceu com 1, 2 meses e já está em creche. Eu acho que isso podia ser evitado ao extremo. Porque é uma questão assim, é que eles têm que conviver mais com a família não é, com o pai, com a mãe. O ser humano precisa*

*ser tratado ainda, não é? Cuidado (...) Ah, não sei, só para comer e dormir em creche eu prefiro que fique em casa (Ana).*

Diferentemente da posição acima, temos a seguinte fala:

*Bom, essa compreensão de que a educação infantil, ela está num processo de transformação, e que, a escola de educação infantil é mais que um lugar para cuidar das crianças, coisa que é importante. Não pode deixar o cuidado de lado, aliás, não pode deixar o cuidado de lado nem na pós-graduação. Cuidado com o outro porque, a educação é relação de comunicação humana (Carlos).*

Segundo Dayse, temos ainda na educação infantil, no que se refere à formação do professor, contradições presentes e o cuidar e educar é uma destas que ainda persistem.

Em acordo com a posição desse formador, Azevedo (2005) aponta que ainda temos adiante questões como assistência ou educação; cuidar ou educar. Além do mais, a própria LDB separa o atendimento em creche e pré-escola, cujas determinações acabam contribuindo para reforçar tal dicotomia. Segundo a mesma autora, tal lei retoma um dilema do passado: crianças de 0 a 3 anos recebem cuidados na creche cabendo à pré-escola a responsabilidade pela educação.

Nesse sentido é importante considerar que:

O cuidado e a educação das crianças nas creches e pré-escolas são importantes, porém insuficientes para uma perspectiva de Educação Infantil como expressão do direito de crianças de 0 a 6 anos ao seu pleno desenvolvimento e do direito das professoras ao efetivo exercício da sua profissão (DANDOLINI e ARCE, 2009, p. 53).

Sobre esse aspecto, Azevedo (2005) conclui que se houvesse um maior entendimento sobre as concepções de infância, isso auxiliaria também em avanços quanto às concepções de educação infantil. Além disso, a articulação da teoria à prática também ajuda na compreensão de que o cuidar e o educar são indissociáveis.

Concordando com a posição de Dandolini e Arce (2009), a referida autora complementa que “por outro lado, isso não é suficiente, é preciso que haja um envolvimento maior do professor com a sua profissão e isso precisa ser estimulado, desenvolvido, desde a formação inicial” (AZEVEDO, 2005, p. 196).

Por isso, compreendemos que é preciso ponderar sobre questões como a articulação teórico-prática e o binômio cuidar-educar no âmbito da formação inicial do futuro professor de educação infantil, lembrando que é importante considerar como exigência de formação, a construção de uma identidade positiva que deve, fundamentalmente, passar pelo entendimento de sua função primordial: ensinar.

Nessa direção (quanto às exigências de formação), assim como Dayse, Carlos também aponta para a necessidade que o professor tem de relacionar sua profissão a uma perspectiva histórica. Enquanto Dayse enfatiza como necessária a compreensão das concepções que têm permeado a maneira de lidar com as crianças, de acordo com Carlos, por meio do estudo sobre os contextos e tempos históricos, entendido esse por ele como humano, cultural e arbitrário, *vamos buscando atingir novos patamares, “subindo o sarrafo”<sup>52</sup>, problematizando e buscando novas questões, buscando resolver novos problemas*. Por isso, complementa Carlos, tem-se cobrado muito da educação e também de outras profissões.

Essas são considerações importantes, pois concordamos que o conhecimento histórico por parte do professor é necessário para que ele conheça as visões que permeiam seu trabalho docente, e, conseqüentemente, formas de lidar com o atendimento às crianças. Por isso, estudos que consideram o contexto, espaço, tempo e suas relações com as concepções existentes são necessários. Além do mais, a problematização é comprovadamente importante no campo educativo, visto que debates e discussões promovem avanços.

É exatamente sobre isso que trata Carlos, quando afirma que a educação não está alheia às mudanças, pois faz parte da sociedade, desse movimento que nos faz avançar. O formador afirma que *a educação não pode*

---

<sup>52</sup> Expressão que significa “elevar o nível de exigência”.

*ficar fora disso (...) se o sujeito é crítico, se o sujeito é cidadão ele vai, inclusive, criticar e analisar com mais cuidado a própria educação que o formou crítico.*

Por isso, segundo o referido formador, *se na formação eu compreender a minha importância enquanto professor, não me sentindo desvalorizado, não vou pensar que sou menos essencial do que um professor da pós-graduação.*

E acrescenta:

*O que pode quem trabalha com criança pequena? É (...) **passa isso muito no imaginário, não é? Que é muito mais importante o professor da pós-graduação do que o professor da educação infantil. Pode ser e pode não ser.** Depende de que professor da educação infantil nós estamos falando, e de que professor do ensino de pós-graduação nós estamos falando (Carlos). [destaque nosso].*

Nesse sentido, podemos perceber a influência das nossas representações sociais, ou seja, das imagens que vão compondo a maneira como pensamos a nosso respeito. Várias vezes na sua fala Carlos afirma que *sempre diz às moças que irão se formar professoras ou enquanto na gestão, eu sempre dizia às professoras sobre o seu papel na educação e se valorizarem porque há intencionalidade nas suas ações.*

O âmbito da formação é relacionado ao desenvolvimento de concepções, inclusive, estas vão influenciar a imagem de si e da profissão.

Concordamos com muitos pontos abordados por Carlos e decidimos resumi-los por compreendermos que refletem conhecimentos que precisam ser incluídos na matriz curricular dos cursos de pedagogia, que são:

- a) conhecer as peculiaridades da criança pequena, o processo de desenvolvimento dela e as possibilidades que ela tem de aprender;
- b) ter uma visão histórico-filosófica sobre a infância, sobre atendimento institucional e sobre leis;
- c) conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- d) entender o que pode a educação infantil dentro do contexto da educação básica (seus limites);

e) ter conhecimentos específicos como, por exemplo, a metodologia do ensino da matemática, do português para crianças;

f) saber que o cuidado e a educação precisam ser entendidos como inseparáveis;

g) ensinar à criança sobre conceitos;

h) ao fazer as coisas pelas crianças, é preciso ensiná-las para que aprendam a ser independentes;

i) ter em mente que a brincadeira é fundamental na educação infantil.

Segundo Carlos, apesar dos esforços para desmoralizar o professor na sociedade, ele “prevê” que teremos dias melhores, na construção da identidade docente, desde que possamos nos inserir no mundo da cultura e no universo da profissionalização docente, aos quais já fomos apresentados durante a nossa formação inicial.

Enfim, se sabemos sobre o nosso papel, sobre os nossos limites e sobre as características de nossa profissão, desde a formação inicial, as representações sociais que vão sendo construídas, nos fazem pensar em uma profissão de valor. Valor este não esvaziado da apropriação sólida de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Por isso, a partir das reflexões sobre necessidades formativas e dos motivos que fizeram os alunos escolherem o curso de pedagogia, emergem das falas dos formadores, reflexões sobre o perfil de professor de educação infantil necessário ao contexto atual e sobre a sua identidade docente.

Podemos observar tal ponto conforme a seguinte fala:

*Tem também as questões que eles trazem de como que eles são, de certa maneira, contrariados em relação a essa escolha (...) você teria condições de fazer tantos cursos e vai ser professor, não é? Porque ainda é uma profissão que não é tão bem aceita, não é? (Beatriz).*

O que esse formador quis dizer é que seus alunos são questionados sobre porque não escolheram outros cursos mais “valorizados” do que a pedagogia. Esse aspecto também foi abordado por Carlos quando comenta que temos sido alvo de uma campanha *midiação* que nos desmoraliza, citando o exemplo de *propagandas que mostram a figura de um professor submisso e*

*ridicularizado por crianças*. Nesse aspecto, muitos alunos, apesar de estarem seguros quanto a sua escolha, necessitam de argumentos para esclarecer aos amigos ou conhecidos os motivos que os levaram a cursar Pedagogia.

Observemos a fala:

*Inclusive eu ouvi uma (...) aluna ainda, o ano passado (...) dizia: (...) eu fico muito chateada, porque tenho uns amigos fazendo engenharia, fazendo isso, fazendo aquilo e eles não se conformam que eu faço pedagogia. Aí vêm atrás de mim dizendo: “Ah! Porque você faz”? Que absurdo! Olha só, você é uma menina tão inteligente! (...) e aí eu tenho que sempre bater firme, eu estou fazendo Pedagogia não é porque eu sou menos inteligente, não é porque eu não tenho condição de fazer outro curso, mas porque eu tenho a compreensão de que a Pedagogia é uma profissão que me trará realização pessoal e onde eu vou poder é (...) ajudar muita gente, eu vou ser feliz como pedagoga, como professora (Carlos).*

Esse formador afirma que tal “*é uma questão de identidade*” muito importante a ser trabalhada na formação inicial.

Concordamos com Beatriz, quando fala da necessidade de superarmos a ideia de que ser professor é gostar de criança e também com Carlos e Dayse quando percebemos na fala deles que, formação inicial, profissionalização docente e valorização profissional estão relacionadas à identidade do professor. Ou seja, entendemos a necessária construção de uma postura onde o valor, enquanto docente, não seja reduzido por falta de conhecimento do seu papel e de sua importância no contexto da educação. Nesse caso, por exemplo, não seja o professor reduzido a uma pessoa que ama criança, ligando seu papel ao mero vocacional, conforme percebemos nas escolhas dos alunos, sendo esse o papel inicial atribuído por eles à figura do professor e que tem direcionado a maioria das escolhas para cursar Pedagogia.

Com isso, é preciso compreender qual o perfil necessário ao professor de educação infantil e o entendimento disto irá nos direcionar às concepções e conceitos implícitos na prática do futuro professor. É importante saber quem é

esse professor, como a criança é vista nesta etapa e o que se espera deste profissional no exercício do magistério.

Quanto a isso, quando perguntada sobre sua visão de quem é o professor da educação infantil, Ana diz que esta é uma questão complexa, mas que, objetivamente pensando, *precisa ser um profissional qualificado que vai orientar o pensamento da criança no que se refere à sistematização do conhecimento*. Além disso, ela aborda o fato de que esse professor não seja aquele que somente “cuida” da criança. Podemos perceber sua visão sobre este profissional conforme sua fala:

*(...) conhece as necessidades dessa criança, que conhece a comunidade, a família dessas crianças, que atua de forma a fazer ciência e pesquisa, não é? Assim, não é só uma nutriz, que é uma enfermeira, que é uma pessoa que vai somente cuidar da infância, é muito mais que cuidar. Ela vai orientar, vai organizar o pensamento da criança, vai sistematizar esse conhecimento e vai prepará-la para ter um bom letramento (Ana).*

Segundo Carlos, o professor de educação infantil é visto como *profissional que lida com a docência, sendo este primeiramente mulher*. Ele justifica pelo fato de ter tido pouquíssimos professores na escola de educação infantil em cuja gestão atuou e também pelo que observa não somente na educação infantil, mas no curso de Pedagogia em geral. Aliado a isso, esse formador entende que o professor de educação infantil deva ser *qualificado, profissionalizado, intencionado, um profissional do seu tempo, mulher que vem em um processo de profissionalização e aperfeiçoamento da formação*.

No que se refere ao citado processo de profissionalização, Dayse aponta que esses professores têm como característica comum o fato de serem jovens, com boa vontade de aprender, mas inexperientes, por estarem no início da carreira docente.

No entanto, se formos olhar no contexto da educação básica, tanto Dayse quanto Beatriz afirmam que é preciso haver uma superação das concepções atuais sobre o professor da educação infantil. Beatriz afirma que tal superação deve entender que esse professor não é aquele que somente

brinca ou gosta de criança, por isso, *é necessário ter fundamento teórico e é preciso saber como explorar tudo aquilo que a criança tem possibilidade de fazer.*

Na opinião dela:

*(...) a dificuldade que às vezes a gente pensa que o profissional menos capacitado é o que deveria trabalhar com as crianças na educação infantil. Eu já penso que é o contrário, quanto menor a criança, nós temos que ter um profissional mais ambientado (Beatriz).*

Para Dayse, também é preciso superar a imagem de que o profissional que trabalha com criança não precisa de tanta qualificação. Segundo ela, isso reforça:

*(...) essa questão da desvalorização, e, em contrapartida também eu vejo que às vezes é um profissional que acaba assumindo também essa desvalorização, não conseguindo identificar a importância do papel que ele tem nesse trabalho, e a importância do próprio trabalho, não é? (Dayse).*

Compartilhando das concepções de Beatriz e Dayse, Ellen considera que o professor de educação infantil é importante e possui grande responsabilidade, pois caberá a ele a importante tarefa de iniciar o trabalho educacional com a criança. *A partir do momento que ela ingressa na escola, agente parte do princípio que ela está em um ambiente educacional.* Esse ambiente educacional faz parte da etapa educativa destinada às crianças pequenas, ou seja, à educação infantil.

Pensando sobre esta etapa, Beatriz a entende *como espaço de educação que não visa somente a brincadeira, mas que necessariamente passa por ela e que deve haver desenvolvimento motor e afetivo que são exercitados através do brincar não perdendo de vista os momentos que auxiliarão no desenvolvimento das crianças.*

Assim como Beatriz, concordamos que a educação infantil deva ser entendida como formal, que passa, entre outros aspectos, pela brincadeira, enquanto estratégia pedagógica do trabalho docente. Porém, o brincar infantil é muito mais que desenvolvimento motor e afetivo. Conforme Vigotski (2007) não é correto conceber o brinquedo como atividade apenas com estes propósitos. Pois para ele, “o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007 p. 122).

Contudo ampliamos nossa visão quando buscamos compreender que desde que a criança nasce, durante seu processo de inserção à vida social, vai percebendo que suas ações adquirem significado à medida que interage com as pessoas. Se ficarmos presos às concepções propostas pela abordagem *Reggio*, por exemplo, de que devemos “olhar” o que a criança “necessita”, permeando nossas ações em função desta necessidade ou presos ao “contexto imediato”, não estaremos contribuindo efetivamente com o desenvolvimento infantil que, na escola, deveria objetivar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Por isso, a ação intencional e planejada dos adultos é fundamental.

Compreendemos que é importante reformularmos nossas visões sobre o professor, repensando, nesse movimento, sobre um “novo” valor atribuído ao seu perfil e, por isso, entendendo sua profissionalização como direito. Nesse sentido, Carlos afirma que sua visão de profissionalização docente não deve ser:

*(...) entendida apenas enquanto a exigência de ter um curso de formação inicial do profissional para atuar na educação infantil, mas de profissionalização no sentido de ter uma carreira, organizada, no sentido de ter procedimentos técnicos científicos, organizando o trabalho, então, o planejamento, a ação (...) as assessorias, os debates, a produção de material, a compreensão de que a criança não é um ser incapaz de aprender, que só vai lá no parquinho para brincar, mas que a educação infantil é de fato uma etapa da Educação básica da criança (Carlos).*

Concordamos com Carlos quando entendemos a educação infantil como etapa da educação básica e que contempla o ensino e a aprendizagem. As instituições de educação infantil são lugares onde o professor ensina, planeja, organiza seu trabalho, promove debates e entende que seu aluno é uma criança que se encontra em uma etapa que requer direcionamentos específicos, não devendo restringi-lo ao contexto imediato ou que este professor pense em limitar sua profissão ao lema “aprender a aprender”. Ou seja, se sente pertencendo a uma categoria profissional que o enxerga como igual a todos os outros docentes de sua profissão.

Nesse sentido, as crianças não são somente expectadores de seu próprio aprendizado ou simplesmente circunscritas em determinada fase, mas são pessoas com direito à educação e que merecem ter um professor que os oriente no seu desenvolvimento, mas também no aprendizado dos conhecimentos construídos historicamente pelos homens.

Percebemos, com base em nossos estudos iniciais a respeito da teoria das representações sociais, que de acordo com determinadas visões, podemos recorrer a determinados “nomes” que categorizam o profissional da educação infantil. Tais categorizações acabam nos conduzindo à identificação de nomes “mais adequados” no que se refere ao encaminhamento de suas ações docentes.

Os formadores nos trouxeram algumas visões que têm percebido, tanto na área quanto na sua própria atividade docente cotidiana sobre o professor de 0 a 5 anos. Visões estas que apontam para uma desqualificação social, como por exemplo, quando verificamos (na fala de alguns formadores) que a maioria dos professores de educação infantil é composta de jovens, mulheres e inexperientes, por estarem em início de carreira.

Percebemos que histórica e socialmente a imagem desse professor tem sido desvalorizada porque este lida com crianças. Esta é uma afirmativa que também foi apontada pelos formadores. Nesta direção, estes nos auxiliam a fazermos as seguintes indagações: como compreender a profissionalização enquanto direito do professor e das crianças? Como reconhecer a importância de seu trabalho docente e nesse movimento, fazer-se reconhecido? Ser professor de crianças o torna menos importante? Como superar concepções que fragilizam a imagem que este professor tem de si e de sua profissão?

Quando nos deparamos com “nomes”, “imagens” e “concepções” diferentes das que temos construído enquanto grupo e enquanto sujeito pertencente a este, costumamos agir no sentido de “protegê-las”. Isso pode ser explicado pela nossa tendência ao desconforto frente ao que Moscovici chama de não-familiar.

Se, por exemplo, chamarmos o professor de educação infantil de “professorinha ou menina ou tia ou babá ou professor reflexivo”, que tipo de ação será promovida pelos professores da educação infantil? Dependendo do perfil esperado ou de como o chamamos, como vamos lidar com as crianças que estarão sob nossos cuidados? A imagem que tem sido divulgada na área sobre o professor de educação infantil o ajuda a pensar em um “novo” valor para sua profissão?

De acordo com determinada representação sobre quem é o professor de educação infantil, já “cristalizada, é como se nada, nunca, pudesse ser bom ou relativamente bom, o que gera uma atmosfera pouco receptiva a inovações, mesmo que interessantes e necessárias” (FRANCO, 2004, p.173).

Nesse sentido, se sou um professor de educação infantil (ou em formação), visões que chegam a mim, que foram objetivadas e cristalizadas na sociedade, como se fossem “as verdadeiras”, podem me conduzir à negação da necessidade de reflexões que me auxiliem a avançar.

Por isso, segundo Moscovici (2009), não existe neutralidade no processo de nomear alguém ou algo. Tais objetos ficam, nesse sentido, circunscritos a determinadas ações e regras de um grupo. Sendo assim, torna-se impossível classificar pessoas sem dar-lhes nome. Esse é um aspecto muito importante para as reflexões deste estudo.

Diante da exposição das falas dos formadores e das reflexões que fizemos com o apoio da teoria, podemos dizer que a formação inicial influencia a condução das atividades do futuro professor, uma vez que elementos do pensamento orientam nosso fazer e cujas representações sociais perpassam os conceitos construídos nesse âmbito. Questões que conduzem à materialidade do pensamento podem ser relacionadas à identidade do futuro docente da educação infantil.

Por fim, nesse movimento identitário, se entendo meu papel enquanto “professor”, passo a compreender minhas ações no sentido de promover um

trabalho educativo e intencionado e que deve estar sob constante vigilância, cuidando para que minha “familiaridade” e “prescrições” não me desestimulem a avançar junto à história da humanidade.

### 3.3.2 Políticas Públicas para a Educação Infantil

Quanto às políticas públicas para a educação infantil, além de regulamentações que colocam tal etapa como parte da educação básica e também prevêem a formação de seu professor no ensino superior, atualmente, se faz presente na área educacional a reestruturação do ensino fundamental de 8 para 9 anos. Tal ampliação evidenciou, no campo da educação infantil, questões relativas aos embates já existentes quanto às concepções discutidas pelos pesquisadores da área e que demonstram visões diferentes que polarizam as discussões entre os intelectuais da área e que permeiam a educação infantil, dentre elas a visão de criança/aluno, professor/educador e atendimento institucional. Por isso, a referida deliberação política nos auxilia a desvelar tal embate e discutir sobre as representações sociais dos professores de educação infantil.

Quanto à referida reestruturação, foi possível perceber que os formadores não vêem problemas na ampliação do ensino fundamental para nove anos. Contudo, é preciso considerar que tal acontecimento precisa de tratamento pedagógico, sendo que, conforme Dayse, *esta é uma questão complexa*.

Ana fala que *é uma política pública que deve ser questionada*. Tal formador não se importa com a articulação da educação infantil ao ensino fundamental e sim com a aprendizagem. Conforme Ana, *isso que é importante nessa questão, a aprendizagem. Vou avaliando isso. Não essa questão de 9 anos*. Ou seja, para esse formador a questão não é se a criança de 6 anos vai ou não vai para o ensino fundamental, mas se ela vai aprender.

Apesar de não serem contra tal implementação, Beatriz, Dayse e Ellen afirmam que esta é uma situação que requer alguns cuidados. Segundo Beatriz, é preocupante o fato de que tal ampliação possa *trazer para a criança dos seis anos que é o primeiro ano hoje do ensino de 9 anos, aquilo que ela iria*

*fazer aos sete no ensino anterior (...) o mobiliário não foi adaptado para a criança de 6 anos.* Beatriz afirma que é uma preocupação que tem observado na prática e não por meio de pesquisa. Neste mesmo sentido, Dayse reflete sobre o fato de que a estrutura das escolas estaduais de ensino fundamental não é adequada para trabalhar com crianças de 6 anos, o que concorda Ellen quando diz que *a situação é ainda mais complexa na escola pública.* De acordo com Dayse é complicada a forma como as coisas são feitas no Brasil e cujas leis são impostas antes de preparar a estrutura.

Os três formadores, Beatriz, Dayse e Ellen colocam que é preciso pensar no tipo de trabalho que vai ser oferecido à criança, no que se refere ao planejamento pedagógico, pois ainda *tem que caminhar muito, no sentido mesmo do tipo de trabalho que vai se fazer com essa criança, a formação do professor para trabalhar com ela, a organização do espaço que é diferente* (Dayse).

No caso de Carlos, quando este fala sobre a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, aponta para os avanços promovidos pelas políticas públicas no que se refere a garantia de direitos ao atendimento institucional às crianças. Para tanto, precisam ter garantidos também financiamentos (cita FUNDEB e FUNDEF) e acesso aos transportes públicos. Nesse sentido, concorda com a ampliação do ensino fundamental afirmando que *acontecimentos como esse devem ser vistos como avanços.*

Segundo Kramer (2006), tal ampliação é essencialmente um avanço, pois, do ponto de vista da criança não existe a fragmentação entre educação infantil e ensino fundamental, mesmo que tenhamos o hábito de separar essas duas etapas. Afinal, temos crianças na educação infantil e no ensino fundamental, o que implica um tratamento pedagógico na sua dimensão cultural e não somente algo instrucional, de unicamente ensinar coisas.

Concordamos que a educação infantil e ensino fundamental não devam ser somente para ensinar “coisas”. É preciso ensinar para a criança sobre os conhecimentos históricos e culturais que possibilitem a ela o seu direito ao processo de humanização. Contudo, percebemos por meio do estudo teórico (discutido no capítulo II) que o “ensino” tem sido compreendido como algo que imobiliza a criança em uma carteira, e, como consequência, segundo os artigos que pesquisamos, na situação de “ensino”, ela ficaria impossibilitada de se

locomover e vivenciar seu direito de sujeito produtor de cultura. Por essa razão, percebemos mais uma vez, que o conceito de ensino precisa ser repensado.

Ao pensar na educação infantil e sobre essa reestruturação, Ana afirma que *não há problema para a educação infantil. Mas devemos evitar crianças de poucos meses em creches*. Importante salientar que dentro de sua visão de escola, esse formador não vê problemas para inserção da criança desde que esta tenha de 1 a 2 anos. Entendemos que a afirmação de Ana sobre a idade adequada para a criança ser inserida na educação infantil, revela que este formador não considera necessária a educação oferecida às crianças na creche, por compreendê-la como meramente assistencial.

No que se refere à reestruturação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, em relação à educação infantil, Beatriz “enxerga” como *positiva a garantia de escola para todos*. Contudo sua preocupação é a de estarem *fazendo com as crianças de 5 anos o que antes era feito com as de 6*. Ou seja, são discussões de caráter pedagógico. Da mesma forma Ellen alerta que é necessário repensar as práticas na educação infantil, porque vai diminuir um ano em função dessa ampliação, sendo que tal transição precisa ser pensada.

Para Dayse é importante considerar que existem interesses implícitos, os quais envolvem recursos financeiros, e, com isso, acabam não contemplando a criança e suas necessidades de ter um atendimento específico. Contudo aponta como positivo o fato de que:

*Aprender a ler e a escrever é um ganho para qualquer indivíduo. Só quero que você entenda bem que eu não estou defendendo o que é anteciper, mas eu acho que é ampliar essas experiências, e a criança tem esse direito, eu acho que ela se insere muito bem nesse trabalho (Dayse).*

Já Ellen acha muito complexa essa questão. As crianças chegam na escola com uma quantidade grande de estímulos sobre linguagem, inclusive as crianças culturalmente mais desfavorecidas têm contato prévio com leitura e escrita. Por isso cita Cagliari quando ressalta que esse autor, referindo-se à criança, *acredita que aos 5 anos, ela já tenha condições linguísticas para ser alfabetizada*. Mas, assevera que *para pensar em alfabetização enquanto*

*apropriação do código, você pode pensar que a partir dos 6 anos a criança tem condições. Contudo, segundo Ellen, é preciso garantir sentido para a aquisição da língua, nos usos, de acordo com a questão social e os usos que ela vai fazer daquela língua.*

Por isso esse formador vê a questão da alfabetização como preocupante, no sentido que algumas escolas infantis, em função desta ampliação do ensino fundamental já *estavam começando a alfabetizar as crianças aos 3 anos de idade*, o que Ellen aponta como situação problemática e que precisa ser pensado, pois não se pode antecipar um trabalho, começando a alfabetização bem cedo.

Nesse sentido, emerge em sua fala a questão que gera conflitos na área, sobre o fato de a educação infantil ser ou não articulada ao ensino fundamental, quando diz que não gosta *de pensar em “preparação”, mas em “transição”, pois o aluno não tem que estar preparado, pronto*. Segundo Ellen, tal transição precisa ser pensada e planejada, assim como a transição do ensino fundamental para o ensino médio. Dayse alertou também para este fato, quando falou sobre o ganho em se alfabetizar crianças mais cedo, mas que não estaria defendendo a antecipação, mas uma ampliação das experiências como direito das crianças.

Podemos perceber a mesma preocupação:

*(...) vamos preparar a criança para o ensino fundamental, então, vamos apresentar as letras, vamos mostrar os números (...) ficam na ordem da transmissão e não na ordem da construção (...) Então quando eu digo: nós vamos nos preparar para o ensino fundamental, mas é, através do desenvolvimento motor, dessa criança, dessa idade (Beatriz).*

Cabe dizer que Beatriz não se posiciona contra a escola para crianças pequenas. A problemática precisa ser considerada a partir de concepções que temos a respeito de qual seja o papel do ensino para crianças. Assim, tais concepções promovem a desarticulação da educação infantil ao ensino fundamental.

Sobre isso, Carlos discorre a respeito de visões que ainda são muito presentes na área, como por exemplo: *mas de novo tem aquele povo que vem dizer assim: Oh!pobrezinhas das crianças! Vão para escola, vão ficar sentadas 4 horas no banco, e aí, não pode mexer, e não pode isso, e não pode aquilo!*

Conforme esse formador, isso é uma questão pedagógica, sendo necessário considerar que, enquanto seres humanos, *não conseguimos permanecer sentados na carteira por muito tempo*. Além do mais, entendemos que não é esta a estrutura que se quer para a educação infantil, pois esta não serve também para o ensino fundamental.

São exatamente essas as questões citadas por Sônia Kramer (2008), quando foi questionada<sup>53</sup> sobre esse mesmo assunto que acabamos de abordar. Nesse mesmo sentido, já destacamos neste estudo os questionamentos que presenciamos na ANPED de 2009, que se referem à indignação da maioria dos presentes quando o assunto em pauta foi a reestruturação do ensino fundamental de 8 para 9 anos. Assunto este também por nós constatado na realização do Estado da Questão, no capítulo anterior, que envolve discussões e conflitos conceituais sobre a formação de professores de educação infantil o qual demonstra uma constante preocupação na área em ser oposição aos moldes da modernidade.

Essas discussões acontecem devido às concepções que determinados pesquisadores, formadores e professores possuem. Concepções cujas relações tangenciam aquilo que temos a capacidade de lidar, que são aparentes, o mesmo que Kant aponta como fenômeno e que segundo Durkheim têm origem social e são evidenciadas por meio das relações sociais. Portanto, vão incidir sobre o pensamento do indivíduo e ações que este irá tomar. Por isso é tão importante para nós neste estudo entender as concepções presentes na formação do professor de educação infantil.

Percebemos, a partir da análise dos artigos da ANPED, que existem concepções hegemônicas, as quais evidenciam o fenômeno da “consolidação para educação infantil” e que tem sido questionada por alguns estudiosos da área. Nesse sentido, Arce (2004) critica tal proposta de consolidação afirmando que esta foi inaugurada pelo italiano Loris Malaguzzi que se opõe ao modelo

---

<sup>53</sup> Durante entrevista concedida em 2008 a duas pesquisadoras da Universidade de Santa Catarina.

tradicional de escola<sup>54</sup> afirmando o “aprender a aprender” como o mais adequado. A referida autora os considera como próximos ao escolanovismo. Nessa mesma direção, outros autores como Azevedo (2005), Stemmer (2006) e Raupp (2008) discutem as concepções presentes na área, criticando suas consequências para a formação que incide na imagem do professor “reflexivo”. No caso de Azevedo (2005), tal fato estaria promovendo a descaracterização da escola que tem função sócio-histórica de transmitir o conhecimento construído pela humanidade. Stemmer (2007), por sua vez, ao aprofundar-se nas reflexões que comprovam a relação da abordagem *Reggio* com a agenda pós-moderna, demonstra que as concepções de professor de educação infantil originadas nesta abordagem, contribuem para a desvalorização do ato de ensinar e conseqüente desintelectualização do trabalho deste professor que passa a ter seu trabalho validado por meio do contexto imediato, como “observador” das necessidades das crianças.

Tais colocações confirmam tendências de formação evidenciadas por Raupp (2008) que demonstra que esta “lógica de valorização da prática em detrimento da teoria tem uma estreita ligação com princípios neoliberais presentes nas políticas para formação docente” (p.166). Segundo a autora são concepções de formação hegemônicas e que podem trazer conseqüências perversas e cujas possibilidades de conhecimento são circunscritos ao cotidiano em si. “A *práxis* é reduzida à prática imediata [...] em outras palavras, uma desintelectualização docente” (p.166).

A proposta de uma “pedagogia da infância” circunscreve concepções que vão orientar a prática do profissional destinado a trabalhar com crianças pequenas. Dentro desta perspectiva, é bastante reveladora a visão de Rocha (1999) sobre tal proposta:

[...] **o conhecimento didático** (resultante de uma ação pedagógica escolar geral e do processo de ensino – aprendizagem em particular), **não é adequado para analisar os espaços pedagógicos não – escolares.** [...] Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o

---

<sup>54</sup> Constatamos por meio de estudo bibliográfico e estado da questão sobre formação que tal bibliografia tem sido frequentemente indicada como referência ao perfil profissional do professor de educação infantil, o que confirma tal afirmação de Arce.

afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, [...] **as suas cem linguagens** ( p.62). [grifos nossos].

Percebemos que existe na área um embate que se refere ao conceito de escola e/ou espaço pedagógico adequado. A esse respeito, convém ressaltar também sobre a necessidade de se proceder revisões de concepções como escola, aluno, professor, educação (formal/ensino). Por isso, se defendemos a visão de que o ensino fundamental de 9 anos está “tomando” nossas crianças, ou as está escravizando ao roubando-lhes a “infância” quais são, então, nossas concepções? Será que estas vão favorecer o desenvolvimento da criança? Nesse sentido, como ficam as crianças no ensino fundamental? Não seria mais adequado pensar em um currículo que articule a educação infantil ao ensino fundamental? Quem sai perdendo com a separação do ensino fundamental e educação infantil, não seriam as próprias crianças?

Com vistas à superação de uma visão que “desmerece” o professor, defendemos que a sua reavaliação passe pela revisão de concepções de professor de educação infantil, entendendo a formação inicial como um processo educativo fundamental.

Conhecer as representações sociais a respeito do professor favorece o processo de profissionalização e reconhecimento da intencionalidade do seu trabalho que precisa acontecer em uma “escola”. Segundo Facci (2004) é preciso que se mantenha a firme decisão de que a escola, vista a partir da psicologia histórico-cultural, deva perceber o psiquismo humano com base em uma visão historicizadora, “nos objetos da cultura humana, das diversas esferas do conhecimento humano e na ciência; são os conhecimentos científicos que devem ser apropriados pelos alunos, levando-se a pertencer ao gênero humano” (p.79).

Por fim, se concepções orientam ações, como podemos então ignorar a análise das influências da formação inicial na (re) construção das representações sociais que os professores de educação infantil têm de si e de sua profissão?

### 3.3.3 Educação Escolar

Como evidenciamos ao longo do trabalho, essa é uma temática que tem gerado muitas discussões no âmbito da Educação Infantil. Temos observado na área discussões que envolvem o questionamento a respeito da “escolarização” ou “não escolarização” das crianças de 0 a 5 anos. Nesse sentido, a concepção que o professor tem sobre a escola, irá conduzir as maneiras por meio das quais ele organiza e desenvolve sua atividade pedagógica. Observamos que:

**Quando se trata da educação escolar, são os professores que propiciam essa intermediação.** Então, a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos (GATTI, 2009, p. 90). [grifo nosso].

Segundo Ana, o ambiente formal adequado para essas crianças deve ser um ambiente motivador, conforme sua fala:

*A Emília Ferreiro deixava claro: cria um ambiente motivador, que a criança vai sentir necessidade de ser alfabetizado, vai estar motivado para ser alfabetizado, então muitas professoras alfabetizavam suas crianças com 6 anos, na prefeitura (Ana).*

Com isso, esse formador define o que seria para ele uma escola de qualidade tanto para educação infantil quanto para o ensino fundamental:

*(...) tem que mexer com a formação de professor, com a estruturação da escola ainda e (...) exigir mais do nosso aluno, não é, das crianças. Exigir mais, um pouco mais. Eles dão conta (Ana).*

Para Beatriz o ambiente é um aspecto muito importante de ser considerado na educação infantil. Disciplinas como a matemática para crianças pequenas necessitam de espaços apropriados, assim as atividades feitas nesse ambiente se relacionam com o explorar ambientes internos e também

*externos*, cujas formas e contornos auxiliam na elaboração de conceitos matemáticos. Ou seja, um ambiente de ensino e aprendizagem.

Concordamos com Ana e com Beatriz quando entendemos a necessidade de que o ensino para crianças deva considerar disciplinas como a matemática, ciências, histórica, geografia, dentre outras. Concordamos também quando Ana fala que as crianças dão conta de aprender e com Beatriz quando afirma que as crianças necessitam de ambientes apropriados. Porém, nos distanciamos de Ana quando nos parece que tal ambiente, para ela, deve estar centrado nas “necessidades das crianças”.

Ainda em relação ao ambiente, Dayse e Ellen afirmam que os espaços devem ser pensados e organizados. Sendo que para Dayse, tal ambiente deve proporcionar qualidade e *que respeite a criança nessa fase que ela está (...)* inserindo essa criança nessas práticas de uso de maneira contextualizada, com significado que ela se sinta participante mesmo. O ambiente deve ser pensado também, segundo Dayse, de forma mais ampla, pois a criança precisa disso. Nesse sentido, o seu desenvolvimento motor e corporal também será beneficiado, além de outros aspectos já citados anteriormente. Na opinião de Ellen, essa organização deve ser articulada para que a criança, desde muito cedo:

*Possa ser estimulada, que ela possa ser trabalhada em seu aspecto motor, em relação ao seu aspecto linguístico, cognitivo, de forma adequada. Para que todas essas habilidades, em função do desenvolvimento, possam realmente ser desenvolvidas na educação infantil (Ellen).*

Concordamos que tais espaços precisam ser pensados para que as crianças sejam beneficiadas em seu desenvolvimento, principalmente, no que se refere ao que aponta Dayse sobre haver contextualização e significação em um ambiente qualitativo, ou como aponta Ellen considerando o desenvolvimento motor, linguístico e cognitivo. Entretanto, longe de desvalorizarmos as necessidades da criança ou a organização do espaço pedagógico, que são muito importantes no seu processo de inserção ao mundo

cultural, o que estamos defendendo é um ambiente que nos permite entender a apropriação do conhecimento infantil da seguinte forma:

No princípio, as respostas da criança ao mundo são dominadas por processos naturais [...] Mas, através da intervenção constante de adultos, processos psicológicos mais complexos e instrumentais começam a tomar forma. De início, esses processos só se dão no transcorrer das interações entre a criança e os adultos [...] Neste estágio, os adultos são agentes externos que medeiam o contato da criança com o mundo. No decorrer do crescimento da criança, os processos que antes eram compartilhados com os adultos passam a se dar no interior da própria criança. Isto é, a resposta mediada ao mundo se transforma num processo intrapsíquico. A natureza social do indivíduo se imprime em sua natureza psicológica através desta interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (LURIA, 1992, p.50).

Desejamos chamar à atenção para três pontos na fala de Luria: primeiro, entender a necessidade de intervenção do adulto, de acordo com a visão de Vigotski; segundo, compreender que à medida que a criança vai aprendendo (interiorizando) os conhecimentos culturalmente organizados, esta passa a operar tais conhecimentos em seu pensar, de maneira que estes vão se tornando, nesse movimento, cada vez mais complexos; terceiro, considerar que as relações adulto/criança são importantes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ambiente, relações adulto/criança, criança/criança devem vislumbrar essa dinâmica que perpassa o aprendizado na infância.

São muitos outros aspectos que precisam ser considerados, com base na teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, cujo aprofundamento fugiria dos limites e dos objetivos desta pesquisa. Por isso, justificamos nosso destaque para essas questões, e afirmamos que o trabalho docente na educação infantil deve ter como fundamento primordial a educação de crianças de 0 a 5 anos.

Segundo Carlos, cultura e educação são relacionadas na sua essência. Para ele *muito se diz na educação infantil sobre seguir a natureza da infância.*

Em sua opinião:

*Que natureza? Não existe(...) a natureza humana é cultura. É uma natureza de cultura. É cultural, então não dá para pensar nesse tipo de coisa. Então escola é coisa boa. E escolarização para criança, pequena na educação infantil, eu acho que é, desde, a mais tenra idade aí, 2 anos, 3 anos, é coisa muito boa (Carlos). [O grifo se refere à ênfase no tom da voz].*

Para esse formador, “seguir a natureza” seria ficar *observando as necessidades da criança, acompanhando seu desenvolvimento*. Este entende que isso é *contrário ao que temos conquistado sobre a formalização da educação infantil*.

Sobre a questão da formalização da educação infantil, Ellen afirma que a educação para crianças de 0 a 3 anos deve levar em conta os aspectos educativos. Ela aponta que tem ouvido de suas alunas que os professores dessa etapa tem dedicado mais tempo à brincadeira com essas crianças, mas tal atividade tem sido efetivada sem direcionamento ou mediação. Essa é uma afirmação observada em alguns artigos que analisamos na ANPED como é o caso de Cunha e Carvalho (2002) que observaram as práticas de monitores de creches e constataram que os momentos lúdicos “são considerados como atividades secundárias, para as quais, a participação dos adultos não é necessária [...] condicionadas ao cumprimento de horários e de rotinas estabelecidos” (p. 12).

Esse é um aspecto muito presente nas discussões sobre a formação dos professores de educação infantil, durante os 10 anos que analisamos nos artigos da ANPED. A brincadeira tem sido observada nos estudos, os quais evidenciam que a brincadeira deve ser entendida como prática de negociação e trocas com as crianças. Segundo Sant’ana (2004), a brincadeira não tem sido utilizada como possibilidade formativa (nos aspectos afetivo, cognitivo e social), não tem sido prazerosa, mas negociada. Pela importância do brincar, alega que os cursos de formação inicial devem efetuar uma revisão nas concepções de criança e educação infantil, para poderem mudar as práticas escolarizantes observadas pela autora no seu estudo.

A observação das práticas, com base nos artigos da ANPED evidenciam uma visão presente na área que envolve a discussão sobre “educação escolar”

na educação infantil. Grande parte dos artigos entende que a educação infantil deve revisar as concepções para que se afastem das práticas “escolarizantes”. Esse aspecto já foi abordado em nosso estudo, onde percebemos que a referida discussão perpassa os 10 anos analisados e chega com quase sua totalidade de discussões nos artigos.

Contrariamente a essa visão “escolarizante”, o espaço escolar passa a ganhar status de “educador”, “espaço de convívio” e de “observações” do professor sobre as necessidades da criança, e a brincadeira é uma prática que deve estar presente o tempo todo.

Tanto a sociologia da infância<sup>55</sup> quanto a pedagogia da infância<sup>56</sup>, respectivamente, encontram seus fundamentos na bibliografia italiana, utilizando termos que induzem a prática de ouvir as “vozes” ou respeitar as “múltiplas linguagens”, e também têm enfatizado a necessidade de proporcionar conhecimentos de arquitetura e sociologia para nos auxiliar a compreender como devemos fazer para “não escolarizarmos” as crianças e assim, afastar-nos dos moldes do ensino fundamental e ainda, segundo tais visões, afastar-nos também dos moldes do capitalismo. Nesse sentido consideramos que a hegemonia na área é “sutilmente imposta”, no sentido de que a ANPED é o fórum reconhecidamente mais importante da área educacional. Por isso, este fórum é um espaço de influência que pode ser entendido como hegemônico.

---

<sup>55</sup> Sobre essa afirmação podem ser consultados artigos como por exemplo de Agostinho (2004) que fala sobre ouvir as vozes das crianças indicando a bibliografia italiana, como podemos perceber nas seguintes falas “Com a disposição de contribuir com o (...) hiato de pesquisas que se proponham a dialogar com a infância (...) aventuramo-nos (...) pautando-nos eticamente no resgate do princípio da alteridade (...) num encontro profundamente respeitoso com as crianças, acreditando firmemente em seu potencial de informantes sobre a infância. Atentas para realizar a tradução das diferentes linguagens, desenvolvendo intacto o conteúdo da voz das crianças” (p. 05).

<sup>56</sup> Strenzel (2001), investigou produções sobre as práticas pedagógicas em estudos sobre crianças menores de 3 anos. Nesse movimento a instituição seria um ambiente coletivo de socialização e os professores teriam a possibilidade de refletir sobre sua prática. Segundo a autora, “As contribuições mais indiretas das Ciências sociais (Búfalo, 1997; Fagundes, 1997; Prado, 1998) para a prática pedagógica dizem respeito à brincadeira, aos espaços físicos, às diversas linguagens, à literatura infantil e à música. São pesquisas que não estão centradas na construção de conhecimentos e nem nas áreas do conhecimento, mas nas ideias das múltiplas dimensões, por isso enfatizam as diferentes linguagens e as expressões humanas, dando um salto completamente diferente das contribuições da psicologia e da pedagogia. As pesquisadoras apontam para a necessidade de se pensar em um conceito de educação infantil que lhe seja próprio, independente da educação escolar, aquele das escolas de ensino fundamental” (p.06). Por isso, como aporte teórico Strenzel fala que os autores acima citados por ela, indicam as pesquisas na Itália “para discutir a creche, seu espaço e as crianças, com a preocupação de lhes dar voz e ouvidos, de alfabetizar os adultos nas suas múltiplas linguagens e de possibilitar que a infância testemunhe a si mesma” (p.06).

Outro exemplo dessa hegemonia “proposta” nos artigos da ANPED, é que não devemos dizer que “preparamos” as crianças para o ensino fundamental. Percebemos essa espécie de preocupação nas falas de Dayse e Ellen. Segundo Dayse as ações pedagógicas devem visar ao atendimento das necessidades e especificidades do comportamento infantil e este não deve ser pensado de acordo com etapas que estão por vir, *pois o trabalho pedagógico não deve vir em função de ser uma etapa preparatória*, mas considerando a visão de que a criança é um ser *de características próprias, com necessidades próprias*. Ellen, por sua vez, aponta que *não gosta de usar a palavra preparar, mas prefere o termo transição*. E esta deve ser pensada já na educação infantil.

Preocupações como essas mostram as representações sociais que têm sido evidenciadas na área, que provocam “temor” nos futuros professores em pensar que a educação infantil possa fazer parte da “educação escolar”, no sentido tradicional do termo. São questões conceituais que são familiares, mas que precisamos questionar. Discordamos sobre a “desarticulação” de ambas as etapas, educação infantil e ensino fundamental, como se a criança fosse ela mesma desarticulada, compartimentada em si mesma, como se pudéssemos pensar da seguinte forma: O importante é o agora, a infância e seu direito de vivê-la na educação infantil, que a protege das mazelas do ensino fundamental, e por isso, não temos nada a ver com essa próxima etapa. Porventura teremos outro tipo de pessoa a partir de 6 anos de idade? E esta, não será mais criança?

Entendemos que são etapas distintas, porém, são escolares, fazem parte da história de uma mesma pessoa e, portanto, precisam estar articuladas para que efetivamente, a criança (ser humano) possa desfrutar do seu direito legítimo de desenvolvimento, se apropriando dos conhecimentos que são responsabilidade da educação formal, ou seja, da educação escolar.

Defendendo a educação infantil como “educação escolar”, Carlos cita o exemplo de pessoas que combatem tal visão, cujas afirmações conduzem ao sentimento de que a escola “massacra” as crianças, pois esta vai ficar muito tempo “sentada”, fazendo atividades.

Para ele, a visão que devemos ter de escola nos remete a pensá-la como *preparação da vivência, a possibilidade de desenvolvimento integral daquele (...) ser humano que está ali.*

Segundo Martins e Arce (2010, p. 58-59):

[...] a educação escolar é mediadora das esferas cotidianas (Duarte, 1996, p.31) e, para tanto, requer ensino sistematizado e transmissão planejada entre as gerações, do patrimônio cultural historicamente elaborado. Nesse sentido, sua função essencial é a socialização do saber científico, artístico, cultural, ético, etc. tendo em vista o pleno exercício das possibilidades humanas e seguramente essa função não será desempenhada nos estreitos limites da cotidianidade.

Nesse sentido, para Carlos precisamos romper com a concepção de educação escolar como aquela que “adestra” as pessoas, que as mantém inertes.

Concordamos com o referido formador que devemos romper com essa concepção de educação escolar, pois entendemos educação escolar com base na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, à partir dos estudos de Vigotski. Assim, apoiados nos pressupostos desta escola entendemos que:

[...] a educação verdadeiramente desenvolvimentista é a educação escolar (ao assumir, de fato, a transmissão de conhecimentos como condição de humanização), corroborando, inclusive, com a socialização do patrimônio cultural da humanidade (MARTINS e ARCE, 2010, p. 59).

Para Nogueira (2006), o desenvolvimento cultural transforma o natural, sendo que as relações sociais constituem o psiquismo, pois o indivíduo é considerado como ser social porque este é parte de um grupo social, no qual “ele segue o caminho do seu desenvolvimento cultural (historicamente localizado)” (p.134). Por isso as funções psicológicas superiores e sua estruturação se articulam a algumas maneiras de dominar sistemas de signos, atividade instrumental, sendo estas utilizadas e disponíveis socialmente. Ou seja, segundo a autora, devem ser apreendidas e apropriadas. E acrescenta:

Nesse sentido, o enfoque dialético acerca do desenvolvimento humano confere um lugar diferenciado à escola, como instituição social que historicamente assume a função de organizar esta passagem/transformação do desenvolvimento natural ao/em cultural. A possibilidade de acesso e participação em práticas educativas intencionais se configura, portanto, como aspecto constitutivo marcante do desenvolvimento (NOGUEIRA, 2006, p. 134-135).

Tanto para Ana quanto para Carlos, seria mais adequado que uma criança tivesse acesso à escola por volta dos 2 anos. Carlos defende a escola, mas afirma que esta deve ser a partir dos 2-3 anos, quando as crianças já conseguem segundo ele, *ter alguma independência, de caminhar, de falar, para se comunicar com os outros e ir para um processo de socialização mais elaborada, que é a escola*. Entendemos esta fala como contradição ao pensamento anteriormente expresso por este formador. Antes afirmou que o professor de educação infantil pode fazer muitas coisas, e isso iria depender de que “tipo” de professor está falando. O que pode então o professor de crianças de 0 à 3 anos? Se a criança não poderia ir à escola antes de 2-3 anos, não seria essa fala, uma maneira “sutil” de desvalorização do professor dessa faixa etária?

Justificamos nossa discordância nesse aspecto por entendemos que quando falamos em educação infantil, pensamos na criança desde a fase em que ainda é bebê. Entendemos que muitas crianças são atendidas em creches e estas merecem que sua inserção no universo cultural seja discutida. É justamente sobre isso que aponta Ellen quando afirma que *a partir do momento que a criança ingressa na escola ela já está em um ambiente educacional*. Além disso, é preciso pensar no trabalho mais adequado a elas destinado.

Com base nos pressupostos de Vigotski, entendemos por meio de Martins (2009) que:

Nos momentos iniciais de vida inexistem uma diferenciação específica entre as funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória, etc). Tais processos operam imbricados uns nos outros e apenas sob condições de educação, isto é, por exposição e aprendizagem à estímulos externos, conquistam um funcionamento mais complexo e autônomo. Portanto, o planejamento de ações que visem esta

estimulação é premissa básica para o trabalho educativo de bebês (p.103).

Não podemos ignorar o fato de que:

[...] as creches não são outra coisa, senão escolas. Como tal, demandam uma organização político pedagógica calcada em preceitos científicos sólidos, na base dos quais se evidencia a imensa responsabilidade presente dispensada à criança pequena (MARTINS, 2009, p.120).

Educação escolar para crianças é muito mais do que mantê-las imobilizadas. Quando defendemos a revisão de concepções, é justamente por não concordarmos que as crianças devam estar sentadas 4 horas em carteiras, imóveis e silenciadas. Mas também não concordamos com o seu extremo, onde a educação para crianças pequenas seja por elas “sugerida” espontaneamente, sob o argumento de “respeitar as especificidades das crianças”, o que acaba por tirar-lhes o direito de conhecerem mais sobre a cultura universal do gênero humano.

Por isso, é necessário destacar que não estamos defendendo um retorno ao ensino tradicional, onde o professor transmite o conhecimento e o aluno o recebe assimilando o conteúdo. Segundo Oliveira (1992), é perigoso trazer a compreensão de que Vigotski, ao defender a necessária intervenção de outras pessoas no desenvolvimento da criança, sob pena de que essa intervenção possa caminhar para interpretações autoritárias, pautadas no ensino tradicional. Para a autora, também não é possível pensar no sujeito em uma posição de passividade, pois, afirma que “a idéia de formação de um plano psicológico interno, da reconstrução individual dos significados transmitidos culturalmente, é obviamente central na proposta de Vigotski” (p.68).

Contudo, não podemos deixar de considerar que tanto os professores quanto os alunos (crianças) têm, respectivamente, o direito de ensinar e de aprender, em uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano e apropriação dos instrumentos necessários para sua inserção cultural. Esse é um compromisso que todos os envolvidos com a educação formal devem

assumir: uma postura profissional, crítica e coerente com o que temos definido como propostas essenciais para o nosso tempo. Por isso mesmo, contraditórias, passíveis de discussões e consequentes mudanças.

#### 3.3.4 Concepção de criança

Quando Moscovici (2009) ressalta que nossos valores e ideias podem definir os limites de nossas ações, tal análise nos incita refletir sobre a relação entre a visão de criança que perpassa a intencionalidade do professor e a visão sobre as barreiras impostas à ação docente no âmbito da educação infantil.

Essa é uma categoria de análise que pode ser entendida como aquela que acaba por definir a forma que será conduzida a formação, e, nesse caso específico, estamos nos referindo aos futuros professores de educação infantil e as relações entre as concepções que possuem sobre si e sobre o seu trabalho docente, tendo o aporte da concepção de criança. Os próprios formadores recorrem à concepção de criança quando estes definem as suas escolhas teórico-metodológicas para ensinar o futuro professor de educação infantil. Isso significa que quando temos certa imagem sobre a criança, existe por trás desta, a concepção de educação que consideramos adequada para ela, ou seja, nossa concepção de educação infantil.

Percebemos justamente isso, pois a visão que se tem de criança foi citada pelos formadores quando estes falavam sobre o professor, seu perfil profissional, necessidades formativas, práticas pedagógicas, ambiente educativo, políticas públicas e evidentemente, sobre a função da educação infantil.

Os 5 formadores entrevistados revelaram sua a concepção de criança quando se reportaram, principalmente, ao perfil profissional, ao ambiente apropriado e ao desenvolvimento infantil.

No caso de Ana, essa concepção aparece mais ligada à necessidade fundamental de aprendizado da criança. Para isso, o ambiente é importante e também o perfil do professor, sendo que as práticas devem ser adequadas a esse aprendizado. Para tanto, o professor vai proporcionar um ambiente onde

possam acontecer práticas de observação, exploração, percepção, assimilação e comparação.

E acrescenta que é o professor quem vai incentivar todas as coisas na *vida escolar dessa criança, desde o desejo dessa criança de falar, ler, escrever, desenhar, contar. Gostar das (...) disciplinas que ela vai ter mais para frente; a gostar da escola.*

Entendemos que para Ana é importante considerar a motivação da criança para o aprendizado. Portanto, esse é um aspecto crucial a ser considerado pelo professor que, segundo ela, precisa pensar em um ambiente cuja aprendizagem deve estar mediada pela motivação. Não discordamos desse aspecto, mas pensamos que esse formador se distancia da concepção de criança que considera a historicidade desta enquanto pessoa em processo de humanização. Esse aspecto não foi considerado pelo referido formador.

Para Beatriz e Ellen, a visão de criança passa pelo desenvolvimento das crianças e pelo ambiente.

Percebemos isso quando Beatriz afirma que as crianças têm possibilidades que precisam ser exploradas, trabalhadas, pois elas conseguem ir além. É importante para esse formador, perceber que a criança está crescendo e se desenvolvendo, nos aspectos motor e afetivo. Em função disso *o ambiente tem que ser adaptado às crianças, com parque e ambiente externo.* Ou seja, para ela a criança é aquela que brinca, se desenvolve, principalmente a coordenação motora, gosta de ouvir história, sendo que este formador sugere ações que propiciem atividades *com massinha de modelar, argila, idas ao parquinho, dramatizações, canto, contar e ouvir histórias.* Pode também trabalhar com conceitos sobre as formas que nos rodeiam e que auxiliam na organização do pensamento lógico, dentro de uma *visão que respeite o seu desenvolvimento e o momento que a criança vive agora.*

Por outro lado, na visão de Ellen, as crianças devem ser estimuladas e existem habilidades que necessitam ser desenvolvidas *em seu aspecto motor, em relação ao seu aspecto linguístico, cognitivo, de forma adequada.* Nesse sentido, o ambiente precisa ser pensado de forma que, além de considerar as áreas do conhecimento, deve ser articulado e organizado para que a criança seja respeitada em relação ao seu desenvolvimento e, sendo estimulada, desenvolver suas habilidades. Por isso o trabalho com as crianças não pode

*ser desvinculado em relação aos conhecimentos que possui, para que não siga nos estudos levando dificuldades.*

No caso de Carlos e Dayse, suas visões de criança estiveram mais evidenciadas quando estes falaram do perfil profissional do professor de educação infantil que consideram necessário.

Para Carlos, esse profissional deve ser cada vez mais consciente da importância de sua própria ação. Pois a criança é inteligente e capaz de aprender, e deve ter a possibilidade de vivenciar esse aprendizado, desenvolvendo-se integralmente como ser humano, para que se torne crítico. É importante considerar que essa criança tem peculiaridades, que passam pela *ludicidade, pelo acolhimento, ternura e afetividade*. Nesse sentido, se a criança não é um ser incapaz, o professor de educação infantil vai percebendo que existe uma incompreensão acerca das possibilidades das crianças. Para este formador *não considerar as possibilidades, é considerar a criança pelas faltas*. Segundo ele, é preciso termos o cuidado de não “*bestializarmos*” as crianças, não imaginarmos que a criança é *um ser que não pensa, que não sente*. Não se pode esquecer que o cuidado e a educação fazem parte do ensinar e que a leitura, a escrita e a brincadeira fazem parte do trabalho do professor de educação infantil.

Para Dayse, o professor de educação infantil é *referência, é modelo, mas acolhe, ouve e acolhe essas necessidades da criança*. A criança vive um período importante, de desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Sendo importante considerar que a visão de infância foi sendo modificada nos tempos históricos e junto com ela, as formas de lidar também. Esse formador aponta para três contradições historicamente debatidas na educação infantil: 1) cuidar e educar; 2) antecipação da escolaridade; 3) respeito às especificidades da criança. São questões que, de acordo com Dayse, devem ser discutidas e dizem respeito às visões de infância, pois essa é modificada nos tempos históricos e, junto com ela, as formas de lidar também. Pensando nas especificidades, Dayse afirma que as crianças devem ter a possibilidade de brincar, interagir e trocar, ampliando nesse sentido suas comunicações, ações e relacionamentos com as coisas do mundo. Os espaços devem ser apropriados para que a criança possa ter um desenvolvimento motor e domínio corporal que reflitam no desenvolvimento dela como um todo.

*Mas eu não vou trabalhar com instrumentos mais refinados porque ela precisa, sei lá, porque ela precisa ter uma letra bonita, porque ela vai ser alfabetizada, não é, pensando em uma coisa que ainda virá, mas, pensando nela como uma pessoa para o desenvolvimento dela, naquele momento (Dayse).*

Em nossa análise do conteúdo das falas dos formadores, percebemos que existem questões recorrentes e pensamos ser importante pontuá-las<sup>57</sup> sob a forma de questionamentos:

- 1) Alfabetização: qual a idade mais adequada? Será que a reestruturação do ensino fundamental de 8 para 9 anos não tem acelerado esse processo na educação infantil? O que pode ser feito e o que não pode ser feito com as crianças no que se refere ao processo de aquisição da linguagem oral e escrita?
- 2) RCNEI: seria esse um documento que o professor precisa conhecer na formação? Sendo conhecido, a forma como ele é organizado serve como suporte, junto a outros documentos, para que possamos entender como organizar o trabalho infantil? E como fica a questão do currículo na educação infantil?
- 3) Brincadeira: essa é uma atividade pedagógica importante a ser considerada pelo professor da educação infantil?
- 4) Especificidades da criança? Afinal de contas, sobre o que estamos falando?

Essas são questões que apareceram e acabaram norteando nossas próprias indagações e necessidade de posicionamento<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Importante colocar que muitas outras questões foram abordadas pelos formadores, sendo que algumas delas já foram evidenciadas nas categorias que precederam a categoria criança. Como por exemplo, discutimos a questão do cuidar e educar, da necessidade de formação do professor de educação infantil, escolarizar ou não escolarizar crianças pequenas, dentre outras.

<sup>58</sup> Contudo não são objeto de nossa pesquisa, por isso, não temos a intenção de aprofundar sobre as discussões que abordam esses aspectos e também, em virtude dos limites desta pesquisa, não pudemos respondê-las. Apenas as pontuamos e iremos discutir alguns aspectos. Ressaltamos que essas são questões que também envolvem embates que precisam ser pesquisados na área da educação infantil.

Analisando as concepções e criança, professor e conhecimento, presentes no RCNEI, Arce (2010) aponta que os eixos do trabalho pedagógico evidenciados nesse documento são o prazer e o espontâneo. A autora critica a adoção destes mostrando que no referencial a educação tem a função de “acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a espontaneidade da criança, tendo o mínimo possível de intervenção neste processo” (p.17). Sendo que, durante tal processo as atividades diversificadas (de forma lúdica) auxiliam na internalização dos conhecimentos. Segundo a autora a brincadeira, de acordo com o referido documento, ganha espaço de linguagem principal da infância, e a imaginação passa a ser central nas instituições de educação infantil, sendo esta uma atividade espontânea.

No referido documento, a brincadeira é proposta ao professor como atividade espontânea, sendo este visto como um profissional responsável por acompanhar o desenvolvimento infantil, propondo atividades que estejam direcionadas aos interesses das crianças, observando, registrando e refletindo de acordo com isso. Já o conhecimento é concebido a partir de sua construção e reconstrução, oportunizada nas interações entre pessoas e com o meio. É um trabalhar junto que faz emergir a importância do cotidiano e das necessidades da criança, suas relações e brincadeiras, como fontes principais de conhecimento.

Conforme já nos posicionamos a respeito do RCNEI, afirmamos concordar com as críticas de Arce (2010) e reiteramos o fato de que este material não é normativo e, portanto não há obrigatoriedade de ser tomado como fonte de consulta para orientar a prática pedagógica dos professores, contudo, precisa ser por eles conhecido desde a formação inicial.

No que se refere às especificidades da criança, à brincadeira e à alfabetização<sup>59</sup>, podemos dizer que esses são aspectos intensamente discutidos na área da educação, sendo que na educação infantil, temos percebido, por exemplo, que a alfabetização não foi tema de relevância nos artigos, os quais analisamos no capítulo II desta pesquisa. Esse fato pode ser explicado pelo desinteresse na área quanto aos processos de aquisição de linguagem oral e escrita, extremamente necessários de serem conhecidos na

---

<sup>59</sup> Questões 1, 3 e 4 pontuadas na página anterior, como recorrentes nas falas dos formadores.

educação infantil. Na realidade, o desinteresse é provocado por uma espécie de “proibição”, sendo abolido qualquer discurso que suscite a idéia de “alfabetizar” crianças na educação infantil.

No que se refere à brincadeira, compreendemos que esta é fundamental a ser proporcionada na infância, pois, a “atividade lúdica é identificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, que por sua vez, instaura possibilidades para o desenvolvimento” (ROCHA, 1997, p.64).

Segundo Facci (2004), a criança opera com objetos utilizados por adultos, tomando consciência das ações que realiza com estes, ou seja desenvolvendo sua consciência sobre o mundo objetivo, por meio da imitação do mundo adulto e suas ações. A criança, que ainda não domina ações dos adultos como por ex., dirigir ou pilotar um avião, com a brincadeira, tem a possibilidade de realizar essa ação e experimentá-la simbolicamente.

Entendemos a brincadeira como atividade lúdica principal na educação infantil, e onde as crianças têm a possibilidade de apropriação do mundo concreto e construído pelos seres humanos. Por isso, não é uma atividade simples e espontânea, mas permeada por regras e objetivações.

Nesse sentido, Rocha (1997, p. 69) diz que “a atividade lúdica permite apropriações e representações cada vez mais refinadas da realidade, associadas a um aumento da competência em regular o comportamento por regras”.

Enfim, a brincadeira não deve estar centralizada unicamente naquilo que as crianças necessitam, sabem ou querem fazer. Isso porque a teoria histórico-cultural nos auxilia a compreender que a criança pode conhecer e apropriar-se da realidade e também construir e projetar novas não a partir exclusivamente do que ela já consegue fazer, mas proporcionando seu desenvolvimento a partir do exercício da imaginação (ROCHA, 1997).

Tomando o ensino como eixo da educação infantil, Arce (2010) aponta para questões importantes e que devem ser consideradas nesta etapa educativa, partindo de suas reflexões sobre as concepções presentes no RCNEI, onde a escola passa a ser um “inferno” e a instituição de educação infantil o “céu”.

Eis seu posicionamento, com o qual concordamos:

- 1) Educação de crianças menores de seis anos deve ocorrer em uma escola e deve socializar o saber sistematizado, sendo as ações pedagógicas, intencionais;
- 2) A criança é compreendida como “um ser em construção, em processo de humanização” (p.30). Este processo é resultado de nossa história social, não estando pronta quando nascemos;
- 3) Retoma a palavra clássico para o trabalho escolar e nesse processo afirma que não há possibilidade de existir esse trabalho sem a transmissão e a assimilação. No entanto é preciso deixar claro que existe uma especificidade da faixa etária e que suas peculiaridades não podem ser deixadas de lado na escola;
- 4) O principal direito da criança na escola passa a ser o direito ao conhecimento;
- 5) A interação criança-criança é importante, mas o adulto é aquele que tem a responsabilidade de ensinar;
- 6) Cuidar significa também ensinar e o “prazer, o carinho e o afeto não se ausentam da escola, caminham lado a lado com as palavras banidas do referencial” (p.32);
- 7) “Assim, o ponto de chegada, aquele que possibilitara a igualdade real, é a cultura erudita, ou seja, aquilo que de melhor a humanidade produziu no campo das ciências, das artes e da filosofia” (p.33);
- 8) Por isso a educação infantil deve ser organizada por áreas do conhecimento, mas sempre respeitando as características particulares de cada faixa etária. Ou seja, a diferença está no ponto de vista metodológico e do conhecimento sobre as características etárias dos alunos.

Portanto, retomando os pontos de preocupação citados pelos formadores, entendemos que é necessária a discussão sobre alfabetização, currículo, lúdico e especificidades das crianças. São, enfim, questões que nos incitam a pensar sobre as concepções presentes na área. Entendemos que questões como a alfabetização têm sido banidas da educação infantil e precisam ser consideradas nesse contexto. O problema não é o fato de estarmos ou não preparando para o ensino fundamental, mas é o fato de que

as crianças têm o direito de apropriar-se do conhecimento. Esse conhecimento não pode estar unicamente vinculado ao cotidiano próximo, ao espontâneo, mas, pode proporcionar saltos qualitativos na educação infantil.

Falamos isso porque, quando defendemos a educação escolar para as crianças na educação infantil, precisamos compreender que as concepções que permeiam a área precisam ser revistas e que “desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a seu *corpus* de significados e condutas, historicamente acumulados” (LURIA, 1992, p.49).

A criança anseia por aprender, tem direito a desenvolver-se. Como ser humano, ela tem a capacidade de apropriar-se dos conhecimentos necessários para sua humanização.

Percebemos essa preocupação por parte dos formadores, e, especialmente, quando Carlos e Dayse indagaram sobre a necessidade de pensar em um perfil profissional que contemple conhecimentos necessários sobre o desenvolvimento integral de seu aluno/criança.

Evidentemente, as características físicas, cognitivas e emocionais próprias de sua faixa etária precisam ser respeitadas. Não podemos deixar de dizer que as especificidades das crianças nos auxiliam a pensar na importância do lúdico, da curiosidade, do prazer em aprender, e, certamente, as crianças são mais felizes quando conseguem ampliar formas de lidar com a realidade objetiva.

O que não pode acontecer é a subtração do direito da criança em alcançar mais do que o espontâneo e o imediato. Pois, “Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente”(VIGOTSKI, 1989, p.74).

Segundo Smolka (2002, p.105):

O homem muda de lugar, muda de estatuto, na sua relação com seus modos de pensar, com sua própria produção. Entrelaçados à mudança do estatuto do sujeito, em relação às formas de ser e de conhecer, as imagens e o lugar da criança na sociedade também vão se alterando.

Por isso, é tão importante considerar que o nome dado pode definir os limites da ação de um professor (ancoragem). Para Moscovici é necessário entender como chegamos a tal representação. E o autor avança, pois, para além da palavra, o conhecimento de como surgiram determinadas objetivações da realidade (como reproduzimos um conceito em uma imagem), passamos a entender a totalidade que envolve, por exemplo, o fato de que a criança na educação infantil não possa ser chamada de aluno(a). Tal movimento é possível na busca da apropriação da história e cultura humana como fonte fundamental de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Eu queria propor-lhe uma troca de ideias...
- Deus me livre!

(Mário Quintana)

Com vistas a conhecer a influência da formação inicial na construção da representação social que os futuros professores de educação infantil têm de si e da profissão, evidenciamos, a partir de estudos da área e das entrevistas junto aos formadores (estudo teórico-empírico), concepções que contribuem para a construção de representações sociais que trazem para o professor de educação infantil determinado “valor”. No intuito de questionar o valor a eles atribuído, circunscrevemos como referencial a teoria das representações sociais, elaborada por Serge Moscovici. Tendo como pano de fundo a teoria histórico cultural, nos posicionamos em defesa da educação escolar, do direito do professor de educação infantil ao exercício da docência e da revisão das concepções que permeiam a área.

No percurso de estudo teórico para elaboração desta dissertação e da realização de entrevistas semi-estruturadas com cinco formadores de professores de educação infantil, identificamos quatro eixos de análise. No primeiro, “identidade docente” refletimos como a formação tem contribuído para pensar o perfil profissional do professor de educação infantil. No segundo, “políticas públicas para a educação infantil”, percebemos como a legislação educacional influencia as discussões e as ações pedagógicas, cujos resultados conduzem ao repensar de novas formas de enxergar a educação infantil e seu entorno. No terceiro, evidenciamos que a “educação escolar” e os conhecimentos sobre os “limites” das ações pedagógicas tornam-se necessários nesse contexto, os quais nos auxiliam a redefinir concepções sobre qual tipo de instituição seria mais adequada nesse âmbito. Enfim, no quarto eixo, abordamos a “concepção de criança” a qual nos ajuda a pensar sobre como encaminhar as teorias e práticas atualmente propostas na área.

Por isso mesmo, tal concepção engloba os demais eixos de análise e, conseqüentemente, interferem nas visões do professor sobre as concepções que permeiam a área da educação infantil.

Conforme já dissemos, nosso estudo foi orientado a partir da teoria das representações sociais, o que nos permitiu questionar a tendência percebida na área referente às concepções que enfatizam as práticas educativas voltadas ao cotidiano próximo e que direcionam a construção da identidade de um professor que se quer reflexivo. Conforme percebemos, a partir da imagem de professor preconizada pela referida tendência, este acaba por ser considerado um “protetor” dos direitos da infância, em detrimento do profissional que necessita de formação adequada e reconhecimento social.

A teoria das representações sociais nos auxiliou também a compreender como as concepções dos formadores interferem nos processos de categorização e ancoragem que são processos geradores das imagens, conceitos e concepções dos futuros professores. Reconhecemos que as representações sociais ajudam a formar conhecimentos sobre coisas ou pessoas, constroem-se coletivamente por meio da comunicação (memória coletiva de geração em geração), orientam ações e podem servir para justificá-las, porque delimitam os limites destas mesmas ações.

A partir destas considerações iniciais, com o aprofundamento da teoria das representações sociais e pensando nas concepções presentes na área, podemos perguntar: Qual perfil de professor da educação infantil tem sido exigido? Qual o seu papel na educação? Qual a finalidade de sua profissão? Onde estão ancoradas as concepções que direcionam suas práticas? Ou seja, qual o valor atribuído a esse professor?

Pudemos falar do constante transformar de relações entre sociedade, Estado, ações pedagógicas (e concepções implícitas) e dos embates travados na área, porque percebemos que esse movimento faz parte das discussões acerca da formação e reavaliação do professor de educação infantil.

Nesse contexto evidenciamos que o curso de pedagogia tem como objetivo a formação do professor da educação infantil e do ensino fundamental. Pressupomos que, como ocorre em toda profissão, a partir do momento em que a escolho, vou dedicar-me ao aprofundamento teórico e aprimoramento de minha prática, no que se refere ao campo profissional escolhido.

Porém, em se tratando da profissão de professor, faz-se necessário ter também um conhecimento mais amplo, que envolve estudos sociológicos, filosóficos, psicológicos, históricos, dentre outros, todos permeando a construção da identidade profissional do futuro professor, conforme ouvimos de um dos formadores entrevistados: *isso vai depender de qual profissional estamos falando*. Entendemos que esta é uma questão de identidade que esbarra nas representações sociais que temos construído a nosso respeito e sobre a nossa profissão.

Os aspectos relativos às políticas públicas para educação sempre estiveram tangenciando discussões e impulsionando os debates na educação infantil. Debates que nos auxiliam na luta pelo reconhecimento da especificidade da educação infantil, a qual passa pela definição do perfil de professor. Alguns pesquisadores da área, antes da aprovação da nova LDB, já vinham questionando sobre a nomenclatura da educação infantil, sobre o fato de que o currículo da educação infantil não deveria ser desarticulado ao currículo do ensino fundamental.

Dentro dessa nova realidade, percebemos que apesar de ser denominada de educação infantil, a lei reforça a desarticulação nesta etapa ao manter a separação em creche e pré-escola. A LDB também continua alimentando concepções que separam a educação infantil do ensino fundamental, uma vez que estudiosos da área têm utilizado o argumento de que a própria lei chama “educação” infantil porque é para deixar bem claro de que não é “ensino”, como é o ensino fundamental. Ou seja, este é um dos discursos que propõe a existência de uma hegemonia na área, cujos pesquisadores têm encontrado respaldo na LDB para justificar a separação entre educação infantil e ensino fundamental.

As conquistas da LDB 9394/96 adentraram o cenário educativo, encontrando discursos sobre “novas” necessidades de formação para os professores, e também aqueles que já se encontravam em pleno exercício da profissão.

Nesse contexto, a reestruturação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, nos permitiu ampliar as discussões deste estudo no que se refere a determinadas concepções que temos constatado na educação infantil, embora entendamos que os debates e as diferentes opiniões nos auxiliam a avançar.

Foi importante constatar que os argumentos favoráveis a essa reestruturação encontram respaldo na antiguidade da lei, nas experiências anteriormente realizadas quando o ensino fundamental ainda era de 8 anos e que as crianças provenientes das classes populares são as maiores beneficiadas com essa reestruturação. Concordamos com tudo isso, porém, voltamos a enfatizar que, do ponto de vista da referida Lei, a imagem do professor de educação infantil é “sutilmente” revelada de modo a reforçar sua desqualificação social e profissional.

Foi de fundamental importância para nós o entendimento de que as representações sociais são fenômenos que necessitam de descrição e interpretação e se relacionam à nossa compreensão, sendo assim objetivadas na nossa realidade, onde são definidas as nossas formas de comunicar tais imagens, construídas por nós a partir da nossa inserção na sociedade.

Em outras palavras, existe uma necessidade contínua de reconstituir o “senso comum” ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos sem a qual nenhuma coletividade pode operar (MOSCOVICI, 2009 p.48).

Dizemos isso, porque percebemos que a referida reestruturação deu novo fôlego aos debates que já vinham acontecendo na área, e que tinham relação direta com a formação do professor da educação infantil, no que diz respeito à definição de seu perfil profissional, colocado sempre em oposição ao do professor do ensino fundamental.

Ressaltamos que tais debates não devem desconsiderar a importância de reconhecimento da especificidade da infância e da educação infantil, mas considerar que, promover a articulação da educação infantil com o ensino fundamental também exige reflexão sobre a necessidade de reestruturar seus currículos. Afinal de contas, elas não deixaram de ser crianças porque passaram a freqüentar a “escola” de ensino fundamental (AZEVEDO e PRADO, 2011).

A partir da apropriação de conceitos fundamentais da teoria das representações sociais, entendemos melhor a nossa necessidade de nomear pessoas, coisas e acontecimentos. Fazendo isso, tornamos familiar algo novo que chega até nós e nos causa estranheza. Não há neutralidade nesse

processo, pois ao classificar (ancorar) algo ou alguém, estamos circunscrevendo-os aos limites do nosso próprio pensar. Assim, o processo que cria representações sociais pode tornar idéias e valores como se fossem naturais. É o que Moscovici chama de materialização das ideias.

É justamente a materialização de determinadas ideias existentes na área da educação infantil que nos permitiram evidenciar as discussões presentes e tentar descortinar os fundamentos nos quais está ancorado o discurso, a partir do principal fórum em educação do Brasil (ANPED), sendo este discurso percebido como “forçadamente” hegemônico, sobre a formação e a imagem do professor na educação infantil. Também nesse momento, com possibilidades de discussão a respeito da imagem deste docente, junto aos desafios que se colocam com a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos (Lei n 11.274/06)<sup>60</sup>.

Não podemos deixar de afirmar que os impactos dessa lei (ao nível político-pedagógico) precisam ser analisados. As discussões sobre a articulação da educação infantil ao ensino fundamental e também sobre a formação do professor de educação infantil não estão fora deste contexto. Constatamos que existe um movimento assumido pelas pesquisas desenvolvidas na área que visa afastar a educação infantil dos “moldes” do ensino fundamental, atribuindo a este uma imagem negativa de escola, aluno e professor, ao advogar a “não escolarização” das crianças de seis anos que passaram a fazer parte do ensino fundamental.

Nesse movimento de “proteção” junto aos nomes e imagens que nos trazem conforto, por exemplo, a de que o professor de educação infantil não “ensina”, percebemos que o embate acadêmico posto na área, sobre escolarizar ou não crianças na educação infantil, vem ganhando, gradativamente, a “adesão” daqueles cujas imagens de criança, escola e professor de educação infantil, estão ancorados nos princípios disseminados pela “pedagogia da infância”, o que, a nosso ver, gerou também grandes conflitos referentes às práticas dos professores da educação infantil.

Expusemos assim, algumas discussões que tem adentrado o campo de estudos da educação infantil, sendo que estes têm sido amplamente difundidos

---

<sup>60</sup> Lei de ampliação do ensino fundamental.

nesta área. Constatamos essa afirmação em dois momentos importantes para este estudo: no “Estado da Questão” sobre formação de professores de educação infantil e suas práticas pedagógicas, por meio da análise nos artigos da ANPED (2000-2009) e também pessoalmente (durante reunião do GT de número 7 em 2009 e no Fórum de educação infantil em 2010 na Unicamp). Observamos que as concepções presentes e fortemente defendidas nestes eventos, evidenciam o objetivo de abolir o ensino e a escolarização da educação infantil.

Percebemos que apesar da necessária formação profissional enfatizada na maioria dos artigos, a forma como deve ser conduzida a educação infantil reforça a ideia de que esta deve “preservar” as crianças em sua educação nesta fase, atendendo à centralidade da infância e livre das rotinas impostas pelo capitalismo e em oposição aos moldes do ensino fundamental. Além do mais, o “valor” dado ao professor passa pela imagem de “organizador” do ambiente imediato e pela importância da formação deste durante a reflexão sobre sua prática.

Mas de onde viriam tais ideias e concepções? Onde poderiam estar ancoradas as concepções que trazem para a área uma aversão aos termos “escolarizar” e também “ensinar” na educação infantil?

Conforme mencionamos anteriormente, encontramos evidências nos artigos da ANPED quando abordam a consolidação de uma “nova” pedagogia, indicando, com frequência, a pedagogia italiana proposta pelo teórico Loris Malaguzzi.

De acordo com essa tendência, as crianças não aprenderiam por meio do ensino, mas sendo ativas, “aprendendo a aprender”. O princípio orientador desta abordagem, segundo seu idealizador, é que “coisas relativas às crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”. A exemplo do que percebemos por meio do “Estado da Questão”, nesta tendência os espaços ganham notoriedade em uma pedagogia de relacionamentos que promovem a aprendizagem. As práticas pedagógicas envolvem a “documentação” que auxilia o professor a refletir sobre como observar mais adequadamente as crianças, pois, registrando e observando, poderão desenvolver conhecimentos mais adequados sobre elas.

Conforme já dissemos, verificamos que tal tendência encontra aceitação na área, principalmente a partir do fórum de discussões presentes na ANPED, durante os últimos 10 anos. Essa tendência advoga uma educação desvinculada dos métodos prescritos de ensino. Segundo esta tendência, é por meio de imagens particulares e espontâneas que as crianças podem “produzir cultura” de forma criativa, onde o conhecimento do professor deve ser essencialmente prático, reforçada pelo lema do “aprender a aprender” o que tem preconizado a ideia de que a “escolarização” na educação infantil não é adequada. Assim, convém reiterarmos que nosso conceito de escolarização diz respeito a todo o processo de vivência da criança na escola e não apenas ao momento no qual o aprendizado da leitura e escrita começa a ser sistematizado pelo professor.

Por isso, no decorrer de nosso estudo temos enfatizado que o conceito de “escolarização” tem se modificado ao longo do tempo, pois no passado, este conceito significava o desenvolvimento de práticas autoritárias e de ensino pela “mera transmissão”. Hoje não poderíamos mais ter esta referência do termo “escolarização”. Atualmente este termo tem sido entendido como o processo vivenciado pelo aluno (criança, jovem ou adulto) na escola a partir de sua inserção nesta instituição. Torna-se necessário pensarmos sobre as concepções mais adequadas ao nosso tempo histórico, e que atualmente têm suscitado discussões “acaloradas” pelo simples fato de haver resistência a repensá-las. As crianças têm o direito a uma escola, na qual tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Essa escola começa na educação infantil, portanto, o ensino também.

As justificativas da referida tendência para esta negação da escolarização estão pautadas na sua pretensa oposição ao capitalismo e suas ações “rotinizadoras e pedagogizantes”.

Precisamos estar atentos porque o lema “aprender a aprender”:

[...] ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população, enquanto, por outro lado, são buscadas formas de

aprimoramento da educação das elites (DUARTE, p. 08, 2006).

Esse lema se articula com o descrédito à intencionalidade docente na educação infantil e pode ser associada ao ideário construtivista e contrário a educação “escolar”.

A ênfase pragmática e ambiental que tem alicerçado o ideário que vem sendo difundido na educação infantil nos faz pensar que o nome dado ao profissional desta área não poderia ser professor e sim um “mero protetor” dos “direitos” da infância, isso porque, segundo seus princípios, a criança aprende sozinha com o suporte de suas “cem linguagens”. Por conseguinte, a instituição que esta frequenta não seria uma escola e sim um espaço de vivência, um lugar livre, no qual as crianças estarão protegidas das mazelas do mundo adulto. Assemelhando-se, assim, a outros espaços que recebem crianças de forma assistemática, como por exemplo, “parque de diversões”. Chamar a criança de “aluno” passa a ser um pecado, “ensino” então, nem pensar, pois justificam que já temos o nome “educação” infantil exatamente para deixarmos bem clara essa separação com o “ensino” fundamental. Reiteramos aqui nossa reflexão crítica, já feita anteriormente neste estudo sobre as determinações postas pela LDB, Lei 9.394/96, no sentido de que esta reforça que a imagem do professor de educação infantil deva ser afastada de sua função essencial: a função da docência.

As representações sociais, sobre o professor, escola e ensino, encontram-se tão “naturalizadas” nesse meio, que pessoas chegam a ficar indignadas quando dizemos que as crianças precisam de um currículo pensado para elas, que precisam de uma escola e que precisam ser “ensinadas”. Essa é uma das nossas justificativas para a necessidade da revisão destas concepções que permeiam a área educativa formal, as quais comprometem o próprio direito da criança a uma educação de qualidade.

Os sujeitos entrevistados também nos auxiliaram a reforçar a importância de revisar os conceitos que permeiam discussões fundantes na área. Por meio de quatro eixos de análise: identidade docente, políticas públicas para a educação infantil, educação escolar e concepção de criança, foi possível, com base em suas falas e com o auxílio de reflexões presentes na

bibliografia da área, delinear aspectos importantes colocados pelos formadores.

Estes apontaram para a importância da reflexão sobre formação em relação a um “novo” perfil necessário ao professor de educação infantil (não mais o apenas ligado à afetividade). Tal relação nos remete também a pensar em uma identidade docente cujos professores possam enxergar a importância de seu trabalho. Observamos que alguns “termos” utilizados na área apareceram nas falas dos formadores, sendo que estes revelam certa preocupação em não romper com o consenso estabelecido no âmbito da educação infantil.

Um outro ponto importante abordado foi a necessidade de discussões pedagógicas em torno da ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos. Entretanto, o cuidado demonstrado na fala de dois formadores ao expressarem a palavra “antecipação”, faz emergir, mais uma vez, o embate acadêmico e suas relações com as adjetivações que evocam discussões sobre “escolarização” ou não na educação infantil. A concepção de criança esteve presente o tempo todo na fala dos formadores, o que corrobora a afirmação de que a imagem que se tem de criança é a principal estruturadora das representações sociais a respeito do professor e de sua profissão.

Conforme fomos analisando e buscando atribuir sentido ao que os formadores nos traziam nas suas falas, foi possível discutir questões (articulação teórico-prática, binômio cuidar e educar, antecipação ou não de escolaridade, RCNEI, dentre outros) e também evidenciar preocupações recorrentes apontadas por eles (alfabetização, currículo na educação infantil, lúdico e especificidades das crianças). Estas últimas, nos impulsionaram a um breve posicionamento, posto que acabam tornando inegável a necessidade de discussão conceitual. Esta é uma entre muitas lacunas que deixamos para a ampliação de discussões referentes a esses temas, começando principalmente com uma revisão do que hoje se entende por “escolarização” da criança de 0 a 5 anos de idade.

Percebemos com isso, que existem divergências no nosso próprio campo de conhecimento sobre determinadas concepções que nos cercam. Constatamos que na área da Educação infantil, muitos “adjetivos” têm sido utilizados para identificar práticas pedagógicas, e estas estão associadas ao

imediatamente, ou seja, ao pragmático. Com isso, tiramos do professor seu direito de formação e exercício da docência, uma vez que se enfatiza que a criança “aprende a aprender” e o professor simplesmente a observa, para, a partir daí, “pensar” em algum tipo de ação que acompanhe as necessidades desta criança. Isso quer dizer que a formação deste profissional se dá, basicamente, na reflexão sobre seu cotidiano próximo o que acarreta sua desintelectualização enquanto docente.

Não desconsideramos a empiria, ao contrário, necessitamos do cotidiano, mas este não é suficiente para podermos problematizá-lo. Tal ação envolve o conhecimento teórico articulado à prática, ou seja,

[...] a teoria precisa ser discutida tendo como referência situações práticas vivenciadas pelos professores nas instituições. Não estamos falando aqui, de forma alguma, de “dar receitas” para as ações que os professores desenvolverão no contexto da prática, mas que as situações e experiências vividas neste contexto estejam presentes nas discussões e sirvam de elemento para atribuição de significado à teoria estudada. Se a teoria estudada não tiver relação com o contexto da prática, os professores continuarão a repetir a “célebre” frase: “na prática a teoria é outra”, exatamente porque não foram levados a compreender como o conhecimento teórico é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma prática que realmente tenha intenção educativa, posto que é realizada por um “professor” (AZEVEDO e PRADO, 2011, p. 16).

Uma formação para a *práxis* não se reduz ao imediato, mas longe de desconsiderar a experiência, a consideramos como:

[...] importante, mas insuficiente, na medida em que o conhecimento somente ganha a inteligibilidade, do ponto de vista da emancipação humana [...] para além do imediato, e desse modo ter a finalidade de compreender as estruturas, as forças, os poderes que determinam os fenômenos empíricos, mas que se situam para além deles (RAUPP, 2008, p. 166).

Avançamos quando, do ponto de vista crítico e histórico-cultural, pensamos na emancipação dos seres humanos. Isso significa dizer que nossas próprias concepções devem ser colocadas constantemente sob o olhar crítico para que, abastecidos de conhecimento teórico, possamos perceber se as

representações sociais que temos construído favorecem a reavaliação de nossa profissão.

Nesse sentido, concordamos com Arce (2010, p.55):

[...] se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino. É pelo trabalho educativo que os adultos assumem um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento.

Os debates referentes à reestruturação do ensino fundamental para nove anos nos auxiliaram na reflexão sobre as categorizações (ancoragem), conforme já tratamos com mais detalhes no capítulo II deste estudo. Os formadores entrevistados nos auxiliaram nas nossas reflexões e as discussões sobre as necessidades formativas e conhecimentos necessários, perpassam tanto o ensino fundamental quanto a educação infantil. Acreditamos que as crianças que estão estudando no ensino fundamental possam ser beneficiadas com tal reestruturação. Como nos disse um dos formadores entrevistados neste estudo, “essa é uma questão pedagógica”. Sendo pedagógica, cabe a nós, professores, quer sejamos da educação infantil, quer sejamos do ensino fundamental, o encaminhamento do ensino mais adequado a cada etapa de educação formal que inclui crianças de 0 a 10 anos.

Em suma, defendemos a revisão de conceitos e concepções que permeiam a educação infantil e que a formação de seus professores supere visões contingenciadas ao cotidiano próximo e que invista na transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade onde este profissional tem o direito de exercer sua profissão que se destina a ensinar.

Ensinar na Educação infantil envolve o “educar”, sem a preocupação de que se deve “cuidar” também, pois nossa visão de educação é aquela onde necessariamente, o cuidar está incluído, sem precisar sequer pensar sobre essa indissociabilidade. A articulação teórico-prática, a ludicidade, a ética, a estética, o conhecimento dos conteúdos, evidentemente, respeitando as possibilidades das crianças, também precisam ser discutidos sob o ponto de vista da abordagem histórico-cultural.

Quando ouvimos de um dos sujeitos para não “bestializarmos” nossas crianças, deixando-as seguir sua natureza, “aprendendo a aprender”, concordamos com este e consideramos que a tendência de trabalho pedagógico na educação infantil que vem ganhando a adesão de uma parcela significativa de professores em nosso país, não é somente um “desserviço” à construção das representações sociais que o professor de educação infantil possa elaborar sobre si e de sua profissão, mas é também uma desvalorização das representações que temos a respeito das próprias crianças.

Não podemos nos esquecer que a formação inicial não é aquela que determina e define nossa visão de Educação Infantil, mas, tem papel preponderante na construção das imagens a respeito do professor desta etapa de ensino. Portanto, não se pode negar a marca que tal etapa imprime ao futuro professor de educação infantil, cujas representações sociais serão confrontadas, construídas e (re) construídas neste terreno formativo.

Defendemos que as representações sociais precisam ser descritas e interpretadas, pois se relacionam com a nossa compreensão. Quando estas se cristalizam, geram uma atmosfera pouco receptiva perante imagens que não são familiares. Estando, pois, objetivadas na realidade, definem os limites e as formas de comunicar e de agir. Definem, enfim, as imagens entendidas como mais adequadas.

Enfatizamos novamente esse aspecto da teoria das representações sociais para justificar que quando nos referimos à divulgação que tem sido feita pela comunidade científica reconhecida na área, que enfatiza as imagens por eles consideradas “adequadas” sobre a educação infantil, formação dos professores e concepções presentes, nos referimos à ANPED. Rocha (2008) analisou os primeiros trinta anos desta associação e afirmou que desde o início do GT de educação infantil, antes chamado de educação pré-escolar, buscou acompanhar a ideia dos outros Grupos de trabalho (GT), de que o espaço de discussões que ali iriam acontecer deveriam ter estudos que estivessem de acordo com o “consenso” estabelecido na área. Aponta também que estes trabalhos refletem a área, uma vez que os artigos ali publicados são, na sua maioria, resultados de pesquisas sobre a educação infantil realizadas em cursos de pós-graduação em educação. Por isso, o GT seria então, desde sua origem, um espaço onde:

[...] as questões teórico-metodológicas e os resultados das pesquisas fossem discutidos. Não podia ser um espaço aberto coletivamente, pois isto exigiria uma reunião longa, o que seria impraticável. Era importante ter um espaço para discussão de pesquisas **semelhantes**, (o que possibilitaria um avanço nas áreas de conhecimento) (CALAZANS, 1995 *apud* ROCHA, p.54, 2008). [grifo nosso].

Podemos dizer que, nesse movimento de transformar o não familiar em familiar, as adjetivações que permeiam a formação do professor de educação infantil se ancoram em uma profissão que, de acordo com a interpretação do referido grupo, deve se afastar do ensino, dos moldes do capitalismo e do ensino fundamental.

A despeito das críticas ao nosso posicionamento sobre essa questão:

[...] que tem sido classificado como “de bases neoliberais”, ressaltamos que uma análise cuidadosa da produção científica sobre o tema pode ajudar a desfazer tal equívoco a respeito de nossa posição. Quanto à continuidade do debate, que é bastante salutar no cenário acadêmico-científico, reiteramos que garantir às crianças de 6 anos seu direito à educação escolar, não significa adult(er)izar<sup>61</sup> a sua infância. (AZEVEDO e PRADO, 2011, p. 21).

Diante disso, não podemos deixar de questionar se tal postura de busca por hegemonia na área não estaria na “contramão” do que preconiza a construção do conhecimento científico no âmbito acadêmico, ou seja, a promoção de debates sobre ideias divergentes que possam contribuir com avanços na área?

Quando a partir de Moscovici, concordamos com a importância da nomeação nas relações com nossas ações, representações sociais e identidade, afirmamos que os profissionais de educação infantil devam ser chamados de professores, as crianças de alunos, a instituição de escola e o

---

<sup>61</sup> O termo “adulterização” é utilizado pelas autoras para fazer referência à dupla visão que parece haver nos discursos que são contrários à inclusão da criança de 6 anos de idade no 1º ano do ensino fundamental, isto é, consideram que tal medida vai “tornar as crianças adultas” e, da mesma forma, “vai adulterar sua infância”, roubando-lhes a possibilidade de vivenciá-la ao retirá-las da educação infantil.

ensino deve permear as ações educativas nesse contexto. Agora, quais professores, alunos, escola e ensino, esta é uma questão conceitual de necessária discussão. Por isso, o nome por si só não basta, e nesse aspecto, Moscovici nos fala que é preciso compreender a origem de determinadas representações para que possamos discutir sua familiarização no cotidiano de determinados grupos na sociedade, colocando-as, nesse sentido, sob constante posicionamento indagativo.

Na realidade a ancoragem (nomear, classificar) limita o nosso fazer, mas é na objetivação (reprodução do conceito em uma imagem) que as imagens acabam expostas a nós como se fossem reais, na efetiva materialização das ideias que pressupõem a familiaridade dos conceitos e concepções.

No caso da educação infantil, tais conceitos e concepções envolvem a imagem do professor “reflexivo” e encontram apoio no lema do “aprender a aprender” e no “cotidiano próximo”, o que acaba delimitando a prática pedagógica e o reconhecimento do futuro professor desta etapa educativa.

Dessa maneira não há como trazer ao professor da educação infantil um “novo” valor. Ao contrário, velhas formas de manutenção do sistema capitalista e adequação à agenda pós-moderna, encontram-se camufladas nos discursos de respeito às múltiplas culturas, linguagens e especificidades das crianças.

Por isso, voltamos a dizer que a revalorização do professor de educação infantil deve considerar a revisão de concepções que nos possibilitam questionar as representações sociais que histórica e culturalmente precisam encontrar estímulos para que sejam repensadas, e, nesse sentido, caminhem em uma direção em que o profissional da educação infantil reconheça sua importância como professor.

Em nossa firme decisão pela defesa da escola, pela valorização do ato de ensinar, pela politização e intelectualização docentes, não poderíamos deixar de dizer que a tradição filosófica precisa ser resgatada na formação do futuro professor. Tradição esta que permite o confronto de ideias, a dúvida, a insegurança. Por isso, não podemos sequer pensar na possibilidade de nos contentarmos com a consensualidade “mascarada” e muitas vezes despercebida e que tem a função precípua de manter a divisão das classes sociais.

Esperamos com esse estudo que trocas de ideias sejam estimuladas e possam levar a discussões mais aprofundadas no que se refere à formação do professor de educação infantil que conduzam à sua reavaliação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, K A. **Espaço da creche: que lugar é este?**. In: Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), 27ª Reunião Anual, Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2004.

ALEXANDRE, M. **Representação Social: uma genealogia do conceito**. Comum, Rio de Janeiro, v.10, n.23, p.122-138, jul/dez. 2004.

ALMEIDA, R M de. **Nietzsche e o Paradoxo**. São Paulo: Loyola, 2005.

AMARAL, A C T do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos**. In: 32ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Rev. Múltiplas Leituras, v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.

ARCE, A. **Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância?**. In: DUARTE, N. **Critica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.145-161.

ARCE, A. **O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (Re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos**. In: ARCE, A. MARTINS, L, M. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar**. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2010. p.13-36.

ÁVILA, M J F. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. In: 25ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2002.

AZEVEDO, H H O de. **Formação Inicial de Profissionais de Educação Infantil: Desmistificando a Separação Cuidar Educar**. 2005, 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2005.

AZEVEDO, H. H. O de; PRADO, A. E. F. G. **Cadê a criança que estava aqui? Será que o ensino fundamental de nove anos comeu?** (texto mimeo), Campinas/SP, 2011.

BOGDAN, R C; BIKLEN, S K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONETTI, N. **Professor da educação infantil, um professor da educação básica: e sua especificidade?** In: 29ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2006.

BUJES, M I E. **Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia.** Educação em Revista, Belo Horizonte, MG, n.48, p.101-103, Dez. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Infantil.** – Brasília: CEB, 17 de dezembro de 1998.

CAMPOS, M M. **A educação infantil frente a seus desafios: só o fato de existir um currículo já faz a diferença.** Fundação Carlos Chagas, difusão de ideias, p.01-14, maio. 2009.

CHALMERS, A F. **O que é ciência afinal?** 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais,** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, B B B; CARVALHO, L F. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção.** In: 25ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2002.

DANDOLINI, M R.; ARCE, A. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A; MARTINS, L M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos.** Campinas, SP: Alínea, 2009. p.51-91.

DELEUZE, G. **A filosofia crítica de Kant**. Edições 70. 1987. Disponível em: <google acadêmico/dc127.4shared.com>. Acesso em: 19 de agosto de 2010.

DELLA FONTE, S S. **Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solitários**. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 31, n. 110, p.35-56, jan-mar. 2010.

DENZIN, N K. e LINCOLN, Y S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor – (porque Donald Shön não entendeu Luria)**. Educação e Sociedade, v.24, n.83, p.601-625, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção os Pensadores.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. Aspectos Gerais. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. p.21.36.

FACCI, M G D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Caderno Cedes, Campinas, SP, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril. 2004.

FERNANDES, S C L. **Grupos de formação – análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil**. In: 24ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2001.

FRANCO, M L P B. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. Cadernos de pesquisa, v.34, n. 121, p. 169-186, jan/abr. 2004.

FRANCO, M L P B. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF. 2 ed: Liber Livro, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de envolvimento pessoal. IN: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. p. 145-176.

GATTI, B A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP), v.1, n.1, p.90-102, maio. 2009.

GOMES, S. **Políticas nacionais e implementação subnacional: uma revisão da descentralização pós-Fundef**. Dados, Rev. de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, RJ, vol. 52, n. 03, p. 659-690. 2009.

GÓMEZ, G R; FLORES, J; JIMÉNEZ, E G. **Metodologia de La investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones ALJIBE, 1999.

GUIMARÃES, V S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

JODELET, D. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, DF, v.24, n.3, p. 679-712, set/dez. 2009.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Nova cultural. 1999.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. p. 37-55.

KIEHN , M A. **Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente**. In: 32ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2009.

KLEIN, J.T. **Análise dos fundamentos da distinção Kantiana entre *Noumenon* e Fenômeno**. Argumentos, Ano 2, n.3, p.25-35. 2010.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** Educação e Sociedade, Campinas, SP, vol. 27, n. 96, p.797-818, out. 2006.

KRAMER, S. **Entrevista sem título.** Santa Catarina: maio de 2008. Entrevista concedida a SIMÃO, M B.; KIEHN, M. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/6192/5752>>. Acesso em nov. de 2009.

LOIOLA, L J L. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil.** In: 28ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2005.

LUCCI, M A. **A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica.** Rev. de Curriculum y formación del profesorado, n.10, v.2, 2006.

LUDKE, M; ANDRÉ, M E D A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A R. **A construção da mente.** São Paulo: Ícone, 1992.

MALLAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. IN: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. p.56-104.

MANHEIRIE, K. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade.** Interações, vol.VII, n.13, p.31-34, jan-jul. 2002.

MARTINS, L M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A; MARTINS, L M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p.93-121.

MARTINS, L M. ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L M. (orgs.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar.** 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2010. p.37-62.

MARTINS FILHO, A J; MARTINS FILHO L J. **Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças.** In: 32ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2009.

MENDONÇA, S. **Educação aristocrática em Nietzsche: perspectivismo e autosuperação do sujeito.** 2009, 161f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

MENDONÇA, S. **Perspectivismo e Filosofia: desafios para a universidade.** Revista Páginas de Filosofia, v. 2, n. 1, p. 61-75, jan/jun. 2010.

MORAES, M C M. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação.** Revista Portuguesa de Educação, Ano 14, n. 01. p.7-25. 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓBREGA-TERRIEN, S M. TERRIEN, J. **Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas.** Estudos em Avaliação Educacional, v.15, n.30, p.01-09, jul/dez. 2004.

NOGUEIRA, A L H. **Sobre condições de vida e educação: infância e desenvolvimento humano.** Horizontes, v. 24, n.2, p.129-138. jul/dez. 2006.

NORONHA, O M. **Práxis e educação.** Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 20, p.86-93, dez. 2005.

OLIVEIRA, M K de. **Temas em debate – Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento.** Cad. Pesq. São Paulo, n. 81, p.67-74, maio. 1992.

OLIVEIRA, Z M R de; SILVA, A P S; CARDOSO, F M; AUGUSTO, S O. **A construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, v.36, n.129, p.547-71, set/dez. 2006.

QUINTANA, M. **Frase obtida na internet (sem título).** Disponível em: <www://pensador.uol.br/frases\_demario\_quintana>. Acesso em: novembro de 2010.

RAUPP, M D. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e as professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos**

**intelectuais (1995-2006)**. 2008, 168f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

RIVERO, A S. **Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia**. In: 24ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2001.

ROCHA, M S P M L da; GÓES, M C R. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. IN: GÓES M C R; SMOLKA, A L B. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.63-86.

ROCHA, E A C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil – Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis, SC: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, E A C. **30 anos da educação infantil na ANPED: caminhos da pesquisa**. Revista zero-a-seis, n. 17, p.52-65, jan/jul. 2008.

SANTOS, L C P S; VIEIRA, L M F. **“Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, outubro. 2006.

SANT’ANA, R B. **Rotina e experiências formativas na pré-escola**. In: 27ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2004.

SAVELI, E de L. **Ensino Fundamental de Nove anos: bases legais de sua implantação**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v.3, n.01, p.67-72, jan-jun. 2008.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SIRGADO, A P. **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano.** Cadernos Cedes, ano XX, n. 24. p.38-51, julho. 2000.

SMOLKA, A L B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M C de; KULMANN JR., M (org.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002. p.99-127.

SPINK, M J P. **O conceito de representação social na abordagem psicossocial.** Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9 , n. 3, p. 300-308, jul/set. 1993.

STEMMER, M R G da S. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia.** 2006, 182f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

STRENZEL, G R. **A contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação: orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos, em creches.** In: 24ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2001.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L R de; BRANDINI, R C A R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília, DF: Líber Livro, 2004.

TRIVIÑOS, A N S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação,** São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L S. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L S. **Manuscrito de 1929.** Rev. Educação & Sociedade, Campinas, SP, n.71, p. 21-44. 2000.

VIGOTSKI, L S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# **ANEXOS**

## **ANEXO I**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**SUJEITOS:** FORMADORES DE PROFESSORES QUE IRÃO ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Parte 1** – Identificação dos sujeitos

- a) Formação
- b) Experiência profissional

**Parte 2** – Perguntas:

1. Por meio de quais disciplinas você desenvolve o seu trabalho como docente na graduação em Pedagogia?
2. Você procura investigar porque seus alunos vieram estudar pedagogia?
3. Quem é para você o professor de Educação Infantil?
4. Como você trabalha com seus alunos a visão sobre a Educação Infantil?
5. Quais conhecimentos você considera relevantes de serem oferecidos para os professores de Educação Infantil na formação inicial?
6. Qual a sua opinião a respeito da reestruturação do Ensino Fundamental para 9 anos?

---

**ANEXO II**  
**ARTIGOS SELECIONADOS**  
ANPED (2000-2009): GRUPO DE TRABALHO (GT) 07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	A experiência de uma professora-pesquisadora no universo da educação infantil	BRAGAGNOLO, Adriana (professora ensino fundamental)	Prof. Rede pública e particular/ Passo Fundo, RS
2	Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?	SILVA Ana Paula S. e ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde	USP
3	Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos	KISHIMOTO, Tisuko Mochida	USP

**23ª Reunião Anual – 2000**

Coordenadora: Eloísa Acires Candal Rocha (UFSC)

**24ª Reunião Anual – 2001**

Coordenadora: Eloisa Acires Candal Rocha (UFSC)

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
4	Grupos de formação- Análise de formação em serviço sob a perspectiva dos professores de educação infantil	FERNANDES, Sonia Cristina Lima	UFSC
5	Necessidades formativas de profissionais de educação infantil	AZEVEDO , Heloisa Helena e SCHNETZLER, Roseli Pacheco	UNIMEP

6	Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate	KRAMER, Sonia	PUCRIO
7	A contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação: orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos, em creches.	STRENZEL, Giandréa Reuss	UFSC
8	Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia	RIVERO, Andrea Simões	UFSC

### 25ª Reunião Anual – 2002

Coordenador (a): ?

Nº	Título	Autor	Instituição
9	Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção	CUNHA, Beatriz B. Brando e CARVALHO, Luciana Fátima de	UNESP
10	As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar	ÁVILA, Mª José Figueiredo	UNICAMP

### 26ª Reunião Anual – 2003

Coordenadora: Mª Carmem Silveira Barbosa (UFRGS)

Nº	Título	Autor	Instituição
11	A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática	MICARELLO, Hilda Aparecida L. da Silva	PUC RIO
12	Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais das secretarias municipais de ed.	MELLO, Mª Lúcia de S. e PORTO, Cristina Laclette	UERJ/PUCRIO

### 27ª Reunião Anual – 2004

Coordenadora: Mª Carmem Silveira Barbosa (UFRGS)

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
13	Espaço da creche: que lugar é este	AGOSTINHO, Kátia Adair	UFSC
14	As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'.	GOMES, Marineide de Oliveira	Fund. Sto André
15	Rotina e experiências formativas na pré-escola	SANT'ANA, Ruth Bernardete de	UFSJ

### **28ª Reunião Anual – 2005**

Coordenadora: M<sup>a</sup> Carmem Silveira Barbosa (UFRGS)

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
16	O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais	AZEVEDO, Heloisa H. O. e SCHNETZLER, Roseli P.	UNIMEP
17	Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente	GARANHANI, Marynelma C.	UFPR
18	Na gestão da Educação Infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?	KRAMER, Sônia	PUCRJ
19	Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil.	LOIOLA, Laura Jeane S. Lobão	UFC

### **29ª Reunião Anual – 2006**

Coordenadora: Silvia Helena Vieira (UFC)

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
20	Professor de educação infantil, um professor da educação básica: e sua especificidade ?	BONETTI, Nilva	UFSC

21	Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches	GUIMARÃES, Daniela	PUCRJ
22	"Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende": significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre vocação e a profissionalização	ALVES, Nancy N. de L.	UFG
23	Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC	LIMA, Ana Beatriz Rocha e BHERING, Eliana	Univali/UFRJ

### 30ª Reunião Anual – 2007

Coordenadora: Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino (UCP)

Nº	Título	Autor	Instituição
24	"A gente é muita coisa para uma pessoa só": desvendando identidades de professoras de creches	COTA, Tereza Cristina M.	UnilesteMG
25	Olhares Gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil	CORSINO, Patricia e SANTOS, Núbia de O.	UFRJ e FAETC
26	O cotidiano de educação infantil: questões de identidade	NASCIMENTO, Anelise M. do	UFRJ
27	Representação social de professoras de educação infantil sobre a infância: algumas considerações	DEMATHÉ, Tércia M. e CORDEIRO, Maria Helena B.V.	UNIVALI

### 31ª Reunião Anual – 2008

Coordenadora: Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino (UCP)

Nº	Título	Autor	Instituição
28	Criança, infância e política na	PEREIRA, Maria	UTP

	compreensão dos profissionais que atuam na educação infantil em Curitiba	Neve C.	
29	O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos	SILLER, Rosali Rauta e COCO, Valdete	SME e UFES
30	O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil.	MARTINS, Maria Cristina e BRETAS, Silvana Aparecida	UFS

### **32ª Reunião Anual – 2009**

Coordenadora: Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino (UCP)

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
31	As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural	MARTINS, Rosimar K.	UFSC
32	Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças.	MARTINS FILHO, Altino José e MARTINS FILHO, Lourival José	UFRGS e UDESC
33	Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escola para crianças de 4 a 6 anos	MOTTA, Flávia Muller N. e SANTOS, Núbia de O.	PUCRJ e UERJ
34	Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente	KIEHN, Moema de Albuquerque	UFSC