



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

ADELIR APARECIDA MARINHO DE BARROS

**NA CONTRAMÃO DAS IMPOSIÇÕES: EM BUSCA DA
(RE)SIGNIFICAÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE E DO PAPEL DA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS

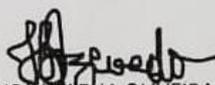
2021

ADELIR APARECIDA MARINHO DE BARROS

NA CONTRAMÃO DAS IMPOSIÇÕES: em busca da (re) significação da função docente e do papel da escola de Educação Infantil

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

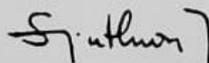
APROVADA: 19 de fevereiro de 2021.



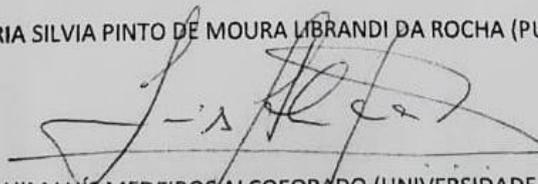
DRA HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO
Presidente (PUC-CAMPINAS)



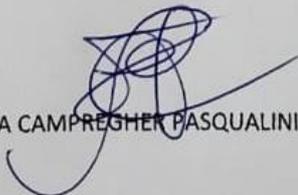
DRA ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI (PUC-CAMPINAS)



DRA MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA (PUC-CAMPINAS)



DR JOAQUIM LUÍS MEDEIROS ALCOFORADO (UNIVERSIDADE DE COIMBRA)



DRA JULIANA CAMPREGHEZ PASQUALINI (UNESP)



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

ADELIR APARECIDA MARINHO DE BARROS

**NA CONTRAMÃO DAS IMPOSIÇÕES: EM BUSCA DA (RE)SIGNIFICAÇÃO DA
FUNÇÃO DOCENTE E DO PAPEL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada à banca examinadora, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, desenvolvida na linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

371.1 B277c	<p>Barros, Adelir Aparecida Marinho de</p> <p>Na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de educação infantil / Adelir Aparecida Marinho de Barros. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.</p> <p>246 f.: il.</p> <p>Orientador: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Professores. 2. Educação infantil. 3. Conceitos. I. Azevedo, Heloisa Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD - 22. ed. 371.1</p>
----------------	--

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a **Deus**, por ter-me oportunizado a cada novo dia compartilhar com as pessoas que amo essa dádiva que é viver desfrutando de boa saúde.

Meus agradecimentos ...

... a meus pais, **João Batista Marinho** e **Maria do Carmo Marinho**, que me possibilitaram compreender o valor da família e que, mesmo timidamente, sempre vibram com as conquistas dos filhos.

... aos **meus irmãos**, às **minhas irmãs** e demais **familiares** que me incentivam e torcem pelo meu sucesso agradeço por terem compreendido minhas ausências.

... à **Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo**, minha eterna orientadora, pela importante contribuição, pelos ensinamentos, por me possibilitar a superação dos desafios na elaboração e finalização desta tese.

... à **Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha** e à **Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni**, que gentilmente aceitaram o convite para fazer parte da banca examinadora da qualificação e defesa deste trabalho, pelas contribuições partilhadas no decorrer do Doutorado, pelas valiosas colaborações que possibilitaram a finalização deste estudo.

... à **Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini**, por aceitar o convite para participar da banca examinadora da qualificação e da defesa desta tese, pela colaboração com indicações de leituras que contribuíram para a finalização da pesquisa.

... ao **Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado**, por aceitar o convite para fazer parte da banca examinadora da defesa desta tese, pelas contribuições para o avanço da pesquisa voltada para a função docente.

... aos colegas de curso de Doutorado em Educação da PUC-Campinas, pelas trocas de experiência, em especial ao **Fábio Brazier**, à **Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho** e à **Janaina Carrasco Castilho**, pela amizade construída, pelas palavras de incentivo, por compartilharmos angústias e vitórias, pelas companhias nos eventos.

... à **Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo**, por compartilharmos juntas dessa jornada de doutoramento, pelas trocas acadêmicas, pela preciosa amizade, pela paciência, por todo o apoio.

... à **Ana Luiza Cerqueira Leite Beraldo**, pelo incentivo.

... a todos os **professores do Programa de Pós-Graduação em Educação**, pela contribuição nesta jornada acadêmica, em especial ao **Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón Flores**, por partilhar seus conhecimentos, pela amizade construída no percurso do doutoramento.

... a **todas as professoras** e a **todos os professores** que conheci e com os quais pude compartilhar as vivências educacionais, especialmente à **Alessandra Verginelli Turatto**, *gradidão por tudo*.

... à **Prefeitura Municipal de Paulínia**, representada pela Secretaria de Educação, por permitir que eu fizesse parte deste programa de Pós-Graduação.

... aos **funcionários da PUC-Campinas**, à **equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, em especial à **Neide da Rocha Pereira**, secretária do programa, e ao ex-secretário **Diego Miller Figueiredo**, por todo empenho dedicado aos alunos.

... aos **participantes desta pesquisa**, por possibilitarem-me, mesmo em circunstâncias adversas ocorridas no ano de 2020, a continuidade dessa investigação.

... àquele que tem me incentivado e que não mediu esforços para que eu pudesse tornar realidade a conclusão do doutorado, meu amado **Marcelo José de Barros**, e ao nosso filho, **Lucas Marinho de Barros**, que, mesmo tão jovem, compartilha seus entendimentos sobre Educação e nos desafia a mudar e a repensar nossos paradigmas.

... o presente trabalho foi realizado com apoio da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)**. Código de Financiamento 001.

RESUMO

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. NA CONTRAMÃO DAS IMPOSIÇÕES: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de Educação Infantil. Campinas, 2021, 246 f. Tese – Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

Esta pesquisa, foi desenvolvida na linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, tendo como foco compreender concepções sobre a função docente na Educação Infantil. A investigação estabeleceu-se a partir do tensionamento presente no desenvolvimento da função docente impactada por concepções externas que interferem no sentimento de pertencimento dos professores nesta etapa educativa. Nesse viés nosso problema foi de identificar em que medida as concepções externas acerca do papel da Educação Infantil e da função de seus professores têm impactado esses profissionais em seu sentimento de pertença à categoria profissional docente? Nosso objetivo geral foi o de identificar as concepções que os professores da Educação Infantil têm sobre a sua função e se estas influenciam o reconhecimento de seu pertencimento à categoria docente. Como objetivos específicos estabelecemos: (i) identificar qual a natureza dessas concepções; (ii) identificar quais são as tensões presentes no desenvolvimento da função docente que interferem no sentimento de pertencimento dos professores da Educação Infantil enquanto categoria profissional docente; (iii) identificar qual a concepção que os pais, diretoras e secretária de educação tem sobre a função da escola e dos professores da Educação Infantil. O fundamento teórico de análise foi a Teoria histórico-cultural e utilizamos como procedimentos para a construção do material empírico entrevistas semiestruturadas e questionários. Os participantes foram professoras da Educação Infantil, secretária de Educação e pais de alunos de EMELs e de creches de um município da Região Metropolitana de Campinas. As análises apontam que a busca por reconhecimento está em consonância com o significado que os docentes atribuem à sua função e que passa pela significação que o outro atribui a ela. As tensões do contexto relacionadas às significações promovem uma crise que pode ser superada quando for compreendido pelos professores que, para ser legitimado, o sentimento de pertença à categoria deverá ser o resultado de um reconhecimento em reciprocidade – “em si”, “para si” e “para o outro”. Desse processo investigativo, compreendemos que, para o contexto da (re)construção da identidade docente na Educação Infantil, a superação das imposições externas a respeito da função, as quais ainda são realidade na sociedade, se dará em um movimento de cobrança de políticas públicas de formação continuada e direcionada aos docentes dessa etapa educativa visando à legitimação do papel e da função da escola, que ainda se faz necessária.

Palavras-chave: Identidade docente. Educação infantil. Profissionalização. Conceitos. Concepções.

ABSTRACT

This research, was developed in the line of Research Formation of Teachers and Pedagogical Practices, focusing on understanding conceptions about the teaching function in Early Childhood Education. The investigation was established from the tension present in the development of the teaching function impacted by external conceptions that interfere in the feeling of belonging of the teachers in this educational stage. In this way, our problem was to identify to what extent the external conceptions about the role of Early Childhood Education and the role of their teachers have impacted these professionals in their feeling of belonging to the professional teaching category? Our general objective was to identify the conceptions that Early Childhood Education teachers have about their role and whether they influence the recognition of their belonging to the teaching category. As specific objectives we establish: (i) to identify the nature of these conceptions; (ii) to identify which are the tensions present in the development of the teaching function that interfere in the feeling of belonging of the teachers of Early Childhood Education as a teaching professional category; (iii) identify the conception that parents, principals and education secretary have about the role of the school and teachers of Early Childhood Education. The theoretical basis of analysis was the historical-cultural theory and we used semi-structured interviews and questionnaires as procedures for the construction of the empirical material. Participants were teachers of Early Childhood Education, Secretary of Education and parents of EMEI students and daycare centers in a municipality in the Metropolitan Region of Campinas. The analyzes point out that the search for recognition is in line with the meaning that teachers attribute to their function and that it passes through the meaning that the other attributes to it. Tensions in the context related to meanings promote a crisis that can be overcome when it is understood by teachers that, to be legitimized, the feeling of belonging to the category must be the result of a recognition in reciprocity - "in itself", "for itself" and "for the other". From this investigative process, we understand that, in the context of the (re) construction of the teaching identity in Early Childhood Education, the overcoming of external impositions regarding the function, which are still a reality in society, will take place in a movement for the collection of public policies of continuous and targeted training for teachers in this educational stage, aiming at legitimizing the role and function of the school, which is still necessary.

Keywords: Teaching identity. Child education. Professionalization. Concepts. Conceptions.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Faixa etária dos pais dos alunos das creches analisadas	116
Gráfico 2	- Faixa etária dos pais de alunos das EMEIs analisadas	117
Gráfico 3	- Grau de escolaridade dos pais dos alunos das creches analisadas.....	118
Gráfico 4	- Grau de escolaridade dos pais de alunos das EMEIs analisadas.....	118
Gráfico 5	- Vínculo empregatício dos pais de alunos das creches analisadas.....	119
Gráfico 6	- Vínculo empregatício dos pais de alunos das EMEIs analisadas.....	120
Gráfico 7	- Renda familiar mensal dos pais de alunos das creches analisadas.....	120
Gráfico 8	- Renda familiar mensal dos pais de alunos das EMEIs analisadas.....	121
Gráfico 9	- Etapa de matrícula do(s) filho(s): Creche	122
Gráfico 10	- Etapa de matrícula do(s) filho(s): EMEI	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sociodemográficas dos participantes – professoras	113
Quadro 2 – Informações sociodemográficas dos participantes – diretoras.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informações relativas às creches do município	111
Tabela 2 – Informações relativas às EMEIs do município	112
Tabela 3 – Informações relativas ao questionário enviado aos pais..	115
Tabela 4 – Faixa etária dos pais dos alunos das creches analisadas	116
Tabela 5 – Faixa etária dos pais de alunos das EMEIs analisadas	116
Tabela 6 – Grau de escolaridade dos pais dos alunos das creches analisadas.....	117
Tabela 7 – Grau de escolaridade dos pais de alunos das EMEIs analisadas.....	118
Tabela 8 – Vínculo empregatício dos pais de alunos das creches analisadas.....	119
Tabela 9 – Vínculo empregatício dos pais de alunos das EMEIs analisadas	119
Tabela 10 – Renda familiar mensal dos pais de alunos das creches analisadas.....	120
Tabela 11 – Renda familiar mensal dos pais de alunos das EMEIs analisadas.....	121
Tabela 12 – Etapa de matrícula do(s) filho(s): Creche	122
Tabela 13 – Etapa de matrícula do(s) filho(s): EMEI.....	122
Tabela 14 – Recorrência de palavras encontradas nas respostas do questionário relacionados a Educação Infantil – Creche/EMEI.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEMCAMP	Agência Metropolitana de Campinas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
Emplasa	Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
RMC	Região Metropolitana de Campinas
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SE	Secretaria de Educação
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
INTRODUÇÃO	23
Capítulo I	
CONCEITOS E CONCEPÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	44
1.1 Revisitando conceituações	44
1.2 Apresentando o debate sobre os termos conceitos e concepções	46
1.3 Concepção de infância	48
1.4 Conceito e concepção de criança	53
1.5 A escola e a educação: conceito e concepção no contexto histórico	56
1.6 Escola de Educação Infantil: trajetória e concepções	68
Capítulo II	
SOBRE: TRABALHO, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E CONSCIÊNCIA.....	80
2.1 Movimentos dialéticos: homem/natureza nos pressupostos vigotskianos	80
2.2 Profissão, profissionalização e profissionalidade	85
2.3 Sobre identidade e identidade docente.....	89
2.4 A categoria consciência nos pressupostos vigotskianos.....	91
2.5 Interpretando o conceito de consciência no contexto da pesquisa.....	98
Capítulo III	
CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.....	102
3.1 O processo da revisão bibliográfica.....	102
3.2 Método: procedimento metodológico	105
3.2.1 <i>Questionário</i>	106
3.2.2 <i>Entrevista semiestruturada</i>	107

3.3	Descrição e caracterização do contexto da pesquisa	108
3.4	Descrição e caracterização dos participantes da pesquisa	112
3.5	Retornando aos instrumentos de produção do material empírico	114
Capítulo IV		
	PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E SENTIMENTO DE PERTENÇA À CATEGORIA DOCENTE	124
4.1	Concepções e conceitos	125
<i>4.1.1</i>	<i>Concepções da função docente</i>	<i>125</i>
<i>4.1.2</i>	<i>O papel social da escola de Educação Infantil e concepções sobre sua função</i>	<i>138</i>
4.2	Sentimento de pertença.....	149
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICES.....	194
	APÊNDICE A – Roteiro de questionário: pais	195
	APÊNDICE B – Carta convite – participação preenchimento de questionário: secretários de Educação	196
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores	197
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada com diretores.....	198
	APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada com secretária de Educação.....	199
	APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – questionário: secretários de Educação	200
	APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – entrevista semiestruturada: secretários de Educação.....	201
	APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – entrevista semiestruturada: professores.....	202
	APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – entrevista semiestruturada: diretores.....	203

APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – questionário: pais	204
APÊNDICE K – Respostas dos pais ao questionário: EMEI Tulipas	205
APÊNDICE L – Respostas dos pais ao questionário: EMEI Magnólias	214
APÊNDICE M – Respostas dos pais ao questionário: EMEI Jasmins	220
APÊNDICE N – Respostas dos pais ao questionário: EMEI Amarílis	232
APÊNDICE O – Respostas dos pais ao questionário: Creche Antúrios	240
APÊNDICE P – Respostas dos pais ao questionário: Creche Azaleias.....	246

MEMORIAL

Sou a quinta de uma numerosa família de 11 filhos. Meu pai era agricultor, arrendava terras nas quais plantava legumes e verduras e os vendia na rua, inicialmente usando uma charrete e depois uma caminhonete. Minha mãe ajudava meu pai alternando suas tarefas domésticas diárias com o trabalho na lavoura.

Ainda crianças, ambos trabalhavam na lavoura para ajudar no sustento de suas famílias e por isso tiveram dificuldades para estudar. Meu pai nunca teve essa oportunidade, por isso é analfabeto, e minha mãe teve que parar de estudar por exigência de meu avô.

Em virtude de seu grande interesse e vontade de retomar os estudos, minha mãe se matriculou em um curso no programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, e assim pode concluir os estudos até a 4ª série. Lembro-me de acompanhá-la algumas vezes nas aulas. Nessas ocasiões, observava as dificuldades dos alunos de sua classe. Como eu estava, à época, na 3ª série do primário, propunha-me a ajudá-los passando de carteira em carteira e auxiliando-os da melhor forma que podia.

Já meu pai não quis iniciar os estudos depois de adulto, apesar de ter, como ele sempre dizia, o domínio de cálculos, o que o ajudava em sua atividade como comerciante – possuía uma quitanda – nome dado antigamente às frutarias –, ali também comercializava os legumes e as verduras que plantava.

Em casa, costumávamos falar que os filhos foram divididos em dois blocos: seis filhos no primeiro bloco, do qual eu fazia parte, e cinco filhos no segundo. Inventamos essa “brincadeira” em virtude da faixa etária dos seis primeiros filhos, porque havia pouca diferença de idade entre nós. Os do primeiro bloco não frequentaram escolas de Educação Infantil. Hoje, ao refletir sobre essa questão, penso que talvez isso tenha ocorrido por desconhecimento de meus pais sobre a existência de tais escolas, e não por considerar desnecessária a matrícula nessa etapa educativa.

Por outro lado, talvez num movimento em busca de suprir essa lacuna e também de reunir os filhos, minha mãe tinha por hábito, num certo período do dia, sentar todos à mesa informando-os de que era o momento de fazer “lição”. Eram atividades que ela mesma nos passava e que giravam em torno da escrita do nome,

de números e de algumas palavras, além de desenhos. Nós realizávamos as tarefas enquanto ela preparava as refeições. Eram momentos muito especiais.

Vivenciamos, assim como em muitas famílias, algumas dificuldades financeiras, tanto em minha infância quanto em minha adolescência. No entanto, não foram situações que me angustiaram, no sentido de me fazerem sentir inferior ou me vitimizar, ao contrário, me ajudaram a compreender a necessidade de vencer desafios e a superar obstáculos, o que me possibilitou o enfrentamento delas. Mesmo diante das dificuldades, e talvez em virtude de também terem vivenciado problemas em suas infâncias, os quais se tornaram empecilhos para que dessem sequência aos estudos, era possível observar o quanto meus pais prezavam por nos dar a oportunidade de estudar.

Por causa das dificuldades financeiras que pontualmente passamos e impulsionada pelo desejo de minimizar esses problemas, aos 9 anos de idade comecei a trabalhar, primeiro como babá e posteriormente, até os 19 anos, como empregada doméstica. Encarar esses momentos ajudou-me a olhar os problemas por diferentes ângulos em busca de responder às demandas impostas pelos obstáculos, e isso me permitiu traçar os caminhos que gostaria de trilhar em minha vida e planejar como faria para conquistá-los, especialmente em termos profissionais. Gostava muito de Artes e tinha como desejo ser restauradora ou seguir a carreira de *design* de interiores.

Implicitamente sabia que seguiria a carreira docente [*espero que o leitor não leia tal afirmação a considerando por meio da compreensão da teoria inatista ou da teoria do pré-determinismo*]. Acredito que tinha essa decisão no íntimo porque, ao me propor a escrever este memorial, e no movimento de buscar meu baú de vivências, lembrei-me de um fato ocorrido quando cursava o Ensino Médio no período noturno. Cabe mencionar que, à época, tínhamos a opção de, após concluir o 1º grau (hoje denominado Ensino Fundamental II), cursar o Ensino Médio normal (como era chamado) ou o Magistério, e minha opção foi pelo primeiro. O fato a que fiz menção ocorreu em decorrência de uma tarefa que nos foi passada em uma das aulas de Sociologia quando o professor nos propôs escrever um poema e, ao mesmo tempo, nos impôs um desafio. Deveríamos escolher um fenômeno externo que seria o personagem principal, e o desafio era fazer uma analogia entre ele e algum assunto de nossa realidade.

Do caminho da escola até minha casa fui pensando em como realizar essa analogia: que personagem escolheria? Qual tema abordaria? Minha cabeça fervilhava, visto que a proposta era muito interessante. Ao chegar em casa, é claro, não conseguia relaxar. Dormir? Nem pensar. E, assim, sem hesitar, sentei-me e comecei a escrever o poema que recebeu o título de **Ciclos infinitos** – já tinha o hábito, assim como toda adolescente daquela época, de escrever poemas num caderno brochura, sempre que me sentia inspirada. Guardei esse caderno durante um bom tempo, no entanto, em consequência das muitas mudanças de residência que fiz depois de casada, acabei perdendo-o. Trago essa informação porque, não tendo mais acesso a ele, o que vou transcrever são algumas estrofes de que me recordo neste momento, as quais podem não ter a sequência do que foi escrito:

Pequeno surge nesta estreita estrada,
De repente vejo uma brisa me envolver,
Um vento me arrebatava, um ciclone!
Meu caminho ele mata.

Não é caos, mas quase perfeito.

Muitos fogem contentando-se com seu sopro,
Nós que nos deixamos levar,
Sentimo-nos ares por ele elevar,
Vamos subindo, indo não sabendo aonde iremos parar.

No caminho passado, junto a este se guiando,
Ciclos Infinitos que nos faz grandes e intimamente ricos.

O personagem, o fenômeno externo escolhido por mim, foi o ciclone, e o assunto abordado foi a Educação. A analogia que quis fazer foi mostrar a importância dela na vida das pessoas. O ciclone foi escolhido porque é um fenômeno natural que nos causa curiosidade, pois é difícil compreender como ele se forma. Ao mesmo tempo, nos causa medo pelos estragos que faz por onde passa, como arrastar casas, pessoas, animais, devastar plantações, e, desse modo, reconfigura o local, a paisagem.

Ainda falando sobre a curiosidade causada pelo ciclone, o fato de se verticalizar por meio de seu movimento espiralado faz com que ele se eleve, inicia-se pequeno e vai ganhando “corpo”, e os círculos em espiral – que parecem perfeitos -, vão ficando maiores.

Ao falarmos sobre o fenômeno da Educação, observamos que nela estão presentes os mesmos sentimentos: curiosidade e medo, os quais se inter-relacionam

no processo educativo. Sentimos medo de aprender e, ao mesmo tempo, somos levados pela curiosidade de saber e conhecer, bem como pelo desejo de responder a questões que os novos conhecimentos suscitam.

O medo, de certa forma, aparece porque sabemos que o conhecimento sempre proporciona mudança, e isso é inevitável. Sempre que adquirimos novos conhecimentos, somos “reconfigurados”. A aprendizagem deve proporcionar essa “(des)construção”, e o “vendaval” nos possibilita dar saltos quantitativos na psique, que é resultado da aprendizagem. Ter consciência desse movimento é o que nos possibilita valorizar e compreender o papel da escola enquanto lócus de construção do conhecimento, sendo este, fruto do que foi produzido pela humanidade, segundo Saviani (2013, p. 13), com o qual estou de acordo: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente [...]”. Tal entendimento está em consonância com a última estrofe de meu poema.

Desse modo, como citado anteriormente, a analogia que busquei retratar foi a importância da educação na vida das pessoas, uma vez que por meio dela saímos da “ignorância” e vamos nos elevando, “subindo” em busca de novos conhecimentos. Nesse sentido, procurei representar a “riqueza” que essa busca nos proporciona e como nos verticalizamos à medida que tomamos mais consciência da importância do processo educativo, e o quanto ele nos propicia um crescimento pessoal e profissional.

Confesso que, apesar de toda reflexão que fiz escrevendo o poema sobre o papel da Educação, não foi o suficiente para despertar em mim o desejo de seguir a carreira docente. Com o término do 2º grau e por ter interesse, como disse, na área de Artes, em 1987, prestei vestibular na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) para Educação Artística. Ainda trabalhava como empregada doméstica nesse período.

Ao ser aprovada, inscrevi-me num processo de bolsa de estudos que o município onde morava oferecia e consegui 70% de bolsa. No decorrer do curso, percebi que ele era voltado para a docência, o que me possibilitou, em virtude da falta de professores de Educação Artística, com seis meses de curso, assumir, em agosto de 1988, aulas como eventual em escolas estaduais, isto é, como PII, denominação

dada aos professores que ainda não eram formados na área. Continuei ministrando essas aulas até o fim da graduação.

O fato de ainda estar estudando me ajudou a vencer as dificuldades do dia a dia como professora, porque podia partilhar com os colegas da sala de aula os dilemas com os quais me deparei no exercício da docência, em especial os que se referiam às angústias presentes na vida dos professores em início de carreira, relacionadas à busca por conhecimentos sobre qual conteúdo selecionar e sobre como melhorar a relação professor/aluno. A troca de experiências com esses colegas ajudaram-me a compreender as dificuldades encontradas no exercício docente.

Em 1991, graduei-me e, nesse mesmo ano, participei de um processo seletivo para contratação de professores no município de Paulínia. Fui aprovada e, em fevereiro de 1992, no período da tarde, iniciei como professora efetiva na disciplina de Artes para o Ensino Fundamental. Concomitantemente, trabalhei até o ano de 1993 em escolas estaduais no período noturno.

Na escola municipal, tínhamos uma orientadora pedagógica para cada nível de ensino, função que desconhecia, visto que, nas escolas estaduais, à época, não existia essa função. No primeiro ano de funcionamento dessa escola, nós nos reuníamos com a equipe técnico-pedagógica uma vez por semana, aos sábados, com o objetivo de ler/estudar textos acadêmicos e traçar uma linha pedagógica em virtude da recente formação da equipe de docentes.

No segundo ano, nossas reuniões passaram a ser às terças-feiras no período da manhã, já que as aulas das turmas do Ensino Fundamental II eram no período da tarde. Nesse mesmo ano, uma nova orientadora, com experiência em escolas renomadas do setor privado, trouxe para as reuniões discussões mais profundas sobre as áreas disciplinares e também sobre o processo de desenvolvimento, currículo e avaliação.

Os conhecimentos ali adquiridos embasavam nossa prática e possibilitavam a continuidade de nossa formação, pois, ao utilizar as discussões de textos acadêmicos, era possível conhecer os fundamentos de diferentes teóricos. Eu não tinha conhecimento de muitos dos assuntos tratados nessas reuniões, uma vez que não foram abordados nas disciplinas da faculdade. Acredito que um dos empecilhos para a inserção de tais conteúdos era a duração do curso de Licenciatura de Educação Artística, que era de três anos. Ademais, na grade curricular, não havia disciplinas

com foco em metodologia de ensino e/ou história da Educação, assim como em outros cursos de licenciatura, entre eles, Química, Matemática e Letras.

Estar inserida nesse universo de discussões e de estudo nas reuniões pedagógicas me fez compreender o quanto o processo de ensino e aprendizagem e o processo educacional são complexos, bem como o quanto é necessário o professor estudar continuamente, ser responsável e comprometido com a profissão. Foi nessa escola que fui me encontrando como profissional da Educação e planejando os passos que queria dar para melhorar cada dia mais o meu fazer, minha prática pedagógica, além de decidir que queria traçar uma carreira na área da Educação. Assim motivada, cursei Pedagogia.

Todo o embasamento teórico disponibilizado nas reuniões pedagógicas me ajudou sobremaneira quando participei, em 1995, de outro processo seletivo, dessa vez para compor a equipe técnico-pedagógica nas escolas municipais de Paulínia. Fui aprovada na prova escrita em primeiro lugar, quase gabaritando a prova.

Em 1996, fui convocada para assumir a direção de uma creche e, em 1997, por meio do processo de remoção, escolhi assumir a função de orientadora pedagógica em uma escola de Ensino Fundamental I (do 1º ao 4º ano), na qual permaneci até o ano de 1999, no final deste ano, participei de um novo processo de remoção, movida pela minha curiosidade de conhecer mais sobre o universo educacional. E assim, em fevereiro de 2000, iniciei em uma escola de Educação Infantil, ainda na função de orientadora pedagógica, onde permaneci até fevereiro de 2020.

Nesse período, primeiro na função de diretora e posteriormente como orientadora pedagógica, não parei de estudar. Desse modo, cursei uma especialização em Psicopedagogia e vários outros cursos de curta duração, bem como participei de *workshops* e de congressos.

As demandas estabelecidas na função de orientadora pedagógica e a compreensão da importância de meu papel enquanto formadora me impulsionaram a buscar a pós-graduação *stricto sensu*: mestrado e doutorado.

Em razão de muitas questões que não necessitam ser comentadas neste memorial, o projeto de cursar o mestrado demorou um pouco para se tornar realidade, o que só foi possível em 2012, ano que participei do processo seletivo do mestrado na PUC-Campinas, iniciando-o em 2013 e finalizando-o em 2015.

Enquanto cursava o mestrado, aumentava meu interesse em dar continuidade aos estudos e minha certeza de que, com o término, iria me inscrever no processo seletivo para o doutorado.

No decorrer da escrita da dissertação, fui me apropriando das teorias e compreendendo ainda mais que os processos inseridos no fazer pedagógico são resultado dos saberes que os docentes trazem de sua história como estudantes, das relações estabelecidas no processo de formação e dos contextos profissionais em que atuaram. São saberes que compõem o ser professor e se revelam por meio das práticas pedagógicas dos professores, que precisam ser compreendidas por eles e que lhes possibilitam se entenderem enquanto profissionais.

Para além da discussão acerca dos saberes docentes, realizada na referida escrita, iniciei um processo reflexivo sobre a constituição do ser no tocante à sua humanização e à sua profissionalização, já que os contextos vivenciados pelos professores, sejam no âmbito pessoal ou no âmbito profissional, deixam marcas e ajudam na elaboração de concepções acerca da aprendizagem e da função docente.

Nesse sentido, entendo que as concepções externadas pelos professores são resultado do modo de ver e conceber suas vivências, o que pode impactar a construção do sentimento de pertencimento dos professores à categoria docente. Refletir sobre isso me impulsionou a pensar em um projeto de pesquisa do doutorado. Assim, em 2017, fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da PUC-Campinas.

Ao observar o caminho que trilhei como estudante e o relacionando ao poema que escrevi no Ensino Médio cuja parte apresento neste memorial, permitiu-me compreender como fui me constituindo em minha singularidade na busca por novos conhecimentos e que por meio deles posso contribuir para a sociedade como formadora, ao propiciar discussões que incentivam os docentes com quem compartilho questionamentos a sempre se aprimorarem. E nesse papel, possibilitar que esses professores tenham consciência da complexidade que é ser professor e entendam como se constitui sua identidade como docente, a qual é o resultado dos saberes oriundos de suas formações e das relações que estabelecem com seus pares e com a sociedade, e que esses saberes refletem sua profissionalidade docente.

E num movimento de reelaboração reflexiva do poema que escrevi, ou seja, não o retratando somente pela via do processo educativo, mas pela via das mudanças

pelas quais a sociedade tem passado, permitiu-me pensar a analogia em função das mudanças paradigmáticas que podem disseminar o que foi construído em termos de evolução da humanidade ou podem possibilitar novas evoluções, sejam elas coletivas ou individuais. Assim, vivenciar essas evoluções por meio dos diferentes contextos pelos quais transitei nos âmbitos acadêmico e profissional me possibilitou chegar ao doutorado e elaborar a presente tese.

INTRODUÇÃO

Apontada como marco na valorização da Educação infantil (DUARTE, 2012; OLIVEIRA, 2008; RIBEIRO, 2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, contribuiu para dar maior visibilidade a essa etapa educativa no sistema educacional, e isso ampliou ainda mais a preocupação com as discussões sobre o campo teórico e as propostas pedagógicas no âmbito político e administrativo. A diferença entre essa Lei e as outras LDBs no tocante à Educação Infantil foi a inserção desta como primeira etapa da Educação Básica, visto que nas LDBs de 1961 (BRASIL, 1961) e de 1971 (BRASIL, 1971)¹ vê-se inserida a educação de pré-escolares, no entanto era atribuída às empresas a criação de espaços de atendimento. Considerando o que determinava os artigos das referidas Leis, pode-se inferir que o atendimento oferecido nas escolas de Educação Infantil era de cunho assistencialista.

Em especial, destacamos que a LDBEN/1996 trouxe uma questão que merece ser enfatizada: a necessidade de formação em nível superior em Pedagogia, que passou a ser exigência para a atuação dos professores da Educação Básica, da qual também fazem parte os professores de Educação Infantil, obrigatoriedade inserida no art. 62 da referida Lei. No entanto, em virtude de uma nova redação dada para esse artigo, no ano de 2017, ela passou a aceitar o Magistério do 2º Grau² para o cargo de professor na Educação Infantil e/ou nos cinco primeiros anos de ensino da Educação Básica, como formação mínima (BRASIL, 1996).

Assim, a partir da promulgação da LDBEN/1996, observou-se por meio de políticas públicas a preocupação com o processo de estruturação da identidade docente mediante oferecimento da formação continuada (SOUSA; MELO, 2017) e ampliação da discussão sobre a profissionalidade docente na Educação Infantil (FREITAS, 2012; MARTINS *et al.*, 2015, MICARELLO, 2006; NONO, 2008).

E é nesse viés que compreendemos que essa Lei representa um momento de transição importante na história da constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil, visto que, quando apresenta a obrigatoriedade da qualificação em

¹ Essa discussão sobre as LDBs foi realizada em minha dissertação de mestrado cujo título é “Saberes docentes no contexto da Educação Infantil: a prática pedagógica em foco”.

² Com as reformas educacionais, o termo 2º grau recebeu a denominação de Ensino Médio.

nível superior para nela atuar, sinaliza que valoriza o trabalho pedagógico desenvolvido no interior das escolas e reconhece que a atividade pedagógica nessa etapa educativa deve ser realizada por alguém capacitado para a função.

Desse modo, podemos inferir que a regulamentação acerca da qualificação em nível superior está intimamente relacionada com o reconhecimento de que a Educação Infantil apresenta especificidades e existe uma complexidade na tarefa de educar crianças da faixa etária dessa etapa escolar.

As inserções na Lei possibilitaram a elaboração de políticas públicas especialmente voltadas para a formação dos professores, as quais foram estabelecidas, a princípio, por meio da instituição chamada a Década da Educação, que pontua e possibilita a formação em serviço³.

Apesar de a Lei estabelecer a obrigatoriedade no tocante à formação em nível superior para os docentes da Educação Infantil, essa obrigatoriedade não era estendida àqueles que já estavam atuando na área, mesmo porque era aceitável a formação mínima do Magistério. No entanto, em virtude do que era estabelecido, a expectativa, no sistema educacional, era de que os professores procurassem completar sua qualificação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, visto a grande oferta de cursos para o aperfeiçoamento profissional oferecido pelas Secretarias de Educação, em parceria com universidades públicas e privadas.

Transcorrido a Década da Educação e tendo como prerrogativa a melhoria da Educação no Brasil, foi implementado, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha o desafio de fortalecer as políticas públicas de formação e cujo foco era a política de formação inicial e continuada. Desse modo, aconteceu o aperfeiçoamento a que fizemos referência.

Para enfrentar esse desafio, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), com objetivo de organizar cursos de graduação – Licenciatura em Pedagogia e atender àqueles que, em virtude do que estabelecia a LDBEN/1996, quisessem completar sua formação, especificamente os professores que trabalhavam em creches e não tinham a qualificação/formação necessária para a função.

³ Em 2013, por meio da Lei 12.796 foi acrescido à LDBEN/1996 o artigo 62-A, o qual dispõe sobre locais de formação e a garantia do direito a ela.

O Parfor, que foi organizado em parceria com universidades públicas e privadas e oferecido

[...] na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 [...] é realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os Estados, o Distrito Federal e os municípios [...] (BRASIL, 2014, p. 1).

Atendendo, assim, a obrigatoriedade de qualificação em nível superior para lecionar na Educação Básica, na qual está inserida a Educação Infantil, o Parfor teve como objetivo

[...] induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (BRASIL, 2014, p. 1).

Visando dar retorno à sociedade sobre as parcerias firmadas, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) divulgou em seu *site* as seguintes informações relativas ao Parfor:

[...] até o final de 2016, foram implantadas 2.890 turmas, em 509 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período, o Parfor atendeu professores oriundos de 3.282 municípios brasileiros e de 28.925 escolas (BRASIL, 2017).

A menção feita aos cursos oferecidos pelo Parfor nos textos explicativos publicados no Portal do Ministério da Educação (MEC) teve como objetivo apresentar qual proposta foi oferecida em termos de políticas públicas educacionais para a formação de professores. Convém esclarecer que, por não ser o foco desta pesquisa, não abordaremos a discussão sobre a organização a respeito da carga horária ou se a formação propiciada pelo Parfor atingiu os objetivos propostos, pois acreditamos que não basta somente a exigência de uma formação inicial em nível superior para o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor ser de qualidade.

A formação em exercício para os professores de Educação Infantil e o modo de resignificação da função docente nessa etapa educativa se configuram, no cenário educacional e de pesquisa, em discussões recentes (CARNEIRO, 2016; OLIVEIRA; PEIXOTO, 2015; PEIXOTO *et al.*, 2016; SANTOS, 2013; SANTOS, 2016; SOUZA, 2017; SOUZA; PENITENTE, 2015; VERNI, 2016) e se contrapõem à visão de Educação Infantil construída historicamente, ou seja, a posição até então designada a ela como um espaço assistencialista. Tal visão foi solidificada em virtude

de aspectos históricos pertinentes à criação de instituições que serviam para acolher crianças abandonadas ou de espaços que tinham como objetivo receber crianças de mães que trabalhavam fora, em atendimento aos interesses da demanda urgente de mão de obra no período da Revolução Industrial, em razão da qual muitas mulheres deixaram suas funções domésticas e foram trabalhar nas indústrias.

Esses acontecimentos contribuíram, de acordo com argumentos apresentados por estudos na área de Educação Infantil (FERNANDES, 2010; LOPES, 2015; MASSUCATO, 2012), para o fato de serem causas de tensão os sentidos sociais e os significados pessoais que projetam desvalorização quanto à função dos professores da Educação Infantil, assim como as concepções de criança e de infância, as rupturas e as transformações ocorridas no contexto educacional (MATOS, 2008).

Identificar as concepções que estão inseridas na sociedade nos possibilita conhecer crenças, valores e normas de conduta que nela estão postas. Estabelecidas por meio de paradigmas, as concepções são assimiladas e compartilhadas. E, em virtude das transformações que ocorrem na sociedade, resultado de mudanças sociais, políticas e econômicas, as concepções assim como os paradigmas, podem ser mudadas e/ou preservadas, e isso afeta sentidos e significados produzidos no grupo social e na individualidade. Diante disso, devemos considerar o processo de produção de significados inserido na elaboração de sentidos concebendo que essa elaboração tem a linguagem como mediadora entre indivíduo e cultura.

Emerge, assim, o sistema discursivo, e a sua compreensão se dá quando “o significado interior que a palavra tem para o falante é que constitui o *subtexto* da expressão” (LURIA, 1993, p. 464, grifo do autor), e isso possibilita que por meio da linguagem e da reflexão, que o processo discursivo induz, o sujeito seja capaz de na interação, transformar o meio e a si mesmo.

Utilizamos para compor essa reflexão os pressupostos teóricos formulados por Lev Semionovitch Vigotsky⁴ (1896-1934) na teoria histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá nas relações entre o social e o individual. Para esse autor, a compreensão do humano só pode acontecer por meio dessas duas dimensões, as quais são articuladas e interdependentes.

⁴ O nome do autor será citado com grafias diferentes (Vygotski, Vygotsky, Vigotski), de acordo com as grafias constantes nas obras consultadas e referenciadas neste texto. Quando a colocação for feita pela autora desta tese, ou seja, quando não for referenciada nenhuma obra, será utilizada a grafia Vigotski, visto ser a indicada por Prestes e Tunes (2011) em seu artigo “Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski”.

Vigotski, em sua obra, estabelece que o cultural e o histórico estão interligados, pois os instrumentos de inserção e compreensão do mundo são resultados de produções do grupo social (VIGOTSKI, 2000), sinaliza que um dos instrumentos culturais que possibilita essa inserção é a linguagem. Sobre a linguagem, Luria (1988, p. 26) afirma que ela “[...] carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano”.

Considerando as premissas vigotskianas, a formação humana se dá nas condições concretas de vida, resultantes da cultura em que o indivíduo está inserido, e na história da vida social. E mediante o modo de produção e de interpretação, tem-se a constituição de sentidos.

Portanto, de acordo com esses argumentos, compreendemos que a linguagem é um signo por meio do qual o ser humano se constitui enquanto ser histórico e cultural, visto que se utiliza dela para atribuir significados a objetos, situações, etc.

A proposição da gênese nas relações sociais torna-se mais complexa, pois o estudo das determinações da formação cultural do indivíduo deve admitir o jogo de forças unificadoras e dispersadoras dos processos coletivos de significação, coerentemente com uma das diretrizes metodológicas de Vigotski, referente à explicação científica como o estabelecimento de relações dinâmico-causais. (GÓES; CRUZ, 2006, p. 13).

Góes e Cruz (2006) consideram que, na elaboração dos meios coletivos de significação, é preciso levar em conta que o homem significa e ressignifica o mundo em que vive em sua trajetória de vida e, assim, se constitui enquanto sujeito social e cultural, e é nessa trajetória que são estabelecidos os sentidos. Desse modo,

[...] o ‘sentido’ é concebido como acontecimento semântico particular constituído através de relações sociais, nas quais uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente constituída (BARROS *et al.*, 2009, p. 1).

Assim, desenvolvido de maneira singular e tendo o componente afetivo como constituinte, o sentido é resultado das elaborações e reelaborações na relação com os conceitos, os quais estão inseridos num movimento dinâmico da sociedade no âmbito histórico e social. Esse processo dinâmico torna visíveis os paradigmas, que são os principais fatores na elaboração de conceitos e de concepções.

Dessa forma, considera-se que a história revela as marcas deixadas pelos paradigmas, as quais podem ser compreendidas na forma com que se estabelece o papel social da escola bem como o da escola de Educação Infantil. Por meio dessa

compreensão, julgamos que a marca histórica da criação das escolas de Educação Infantil no Brasil, em parte foi construída sobre e com o discurso assistencialista o que ajudou na elaboração de conceitos, por meio das quais também foram construídas concepções a respeito da figura do professor da Educação Infantil e de suas ações na realização da função docente. Assim, podemos deduzir que essas marcas podem ter contribuído para a desvalorização da função dos professores dessa etapa educativa. Ou seja, impactou a visão de que professores da Educação Infantil, tanto no âmbito social quanto no educacional, possuem um nível inferior em relação aos professores de outros níveis de ensino.

Apesar das evoluções históricas, culturais e tecnológicas que possibilitam mudanças paradigmáticas, observa-se que, na sociedade, ainda há dificuldade de compreender qual é o papel da escola de Educação Infantil, discussão inserida em pesquisas acadêmicas, como as de Fernandes (2014), Macedo (2014), Marcondes (2012) e Raniero (2016). Por outro lado, as pesquisas sinalizam que a inserção dessa etapa educativa no sistema educacional contribuiu para debates sobre o entendimento do trabalho pedagógico nela desenvolvido e para a clareza da necessidade de se ter políticas públicas voltadas a ela.

Assim, com vistas a ampliarmos nosso olhar acerca dos debates nas produções acadêmico-científicas sobre qual a compreensão que se tem da escola de Educação Infantil, e em consonância a isso conhecer as discussões atuais a respeito da temática que envolve essa etapa educativa, é que realizamos a revisão bibliográfica. Desse modo, numa primeira aproximação com a temática, buscamos artigos na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), publicações de artigos vinculados ao trabalho no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Grupo de Trabalho – Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT7), e trabalhos publicados na modalidade de comunicação oral. Tendo como delimitação do universo dessa busca, utilizamos como recorte temporal do período os anos de 2012 a 2016. Para essa pesquisa, utilizamos os seguintes descritores: Escola de Educação Infantil, Preparação, Educação Infantil Preparatória, Infância, Escola, Sociologia da Infância, Escolarização, Educação Infantil e Compensatória. A escolha desses descritores se deu pelo fato de ser recorrente o uso dessas nomenclaturas em artigos e pesquisas que tratam de assuntos que envolvem a Educação Infantil.

Selecionamos 83 trabalhos, dos quais 50 eram publicações de artigos, 13 eram dissertações e 20 eram teses. As leituras sinalizaram que as discussões apresentadas nos textos resultam da diversidade de conceitos e concepções⁵ no campo da pesquisa, o que aponta indícios de que as diferenças de compreensão interferem significativamente na elaboração de práticas pedagógicas e na maneira com que se concebe a função docente na Educação Infantil, bem como nas diferentes formas de pensar e de interpretar a função da escola de Educação Infantil e suas especificidades. Tal fato é expresso também no que diz respeito à conceituação sobre o desenvolvimento infantil e a identidade docente.

Isso evidenciou a necessidade de reflexão, ampliação e aprofundamento de estudos concernentes à base teórico-filosófica dos conceitos de escola, criança e infância, uma vez que estes determinam a construção de concepções, a qual pode apresentar indicativos acerca de tensões existentes no meio social. E estas, de certa forma, influenciam os embates quanto à construção e/ou à reconstrução da identidade docente e da função social da escola de Educação Infantil, assim como sobre a profissionalidade docente.

Ademais, esses apontamentos podem indicar que o entendimento acerca da função da escola de Educação Infantil quanto do docente no sistema educacional se apresenta nebuloso em todas as esferas da sociedade, o que configura outra tensão existente nesse contexto.

Um dos aspectos que devem ser evidenciados no que se refere a esse contexto diz respeito à interferência no tocante à judicialização de ações que, por meio de liminares⁶, concedem vagas em escolas de Educação Infantil, principalmente em creches, sem a verificação anterior do número de crianças já matriculadas. E isso, por vezes, pode fazer com que haja um número excessivo de crianças matriculadas em uma turma e, desse modo, prejudicar o atendimento educacional de forma satisfatória, questões presentes nos estudos de Poloni (2017) e Silva (2018).

⁵ A diversidade de concepções e conceitos comentada nos textos analisados não nos parece ser um problema, visto que observamos no contexto acadêmico a defesa de diferentes teorias. No entanto, podemos também inferir que, em virtude das fragilidades presentes no decorrer da formação inicial, os professores podem ter dificuldades na compreensão dos textos acadêmicos que lhes são apresentados por meio de artigos ou livros, especialmente quando se referem ao embasamento teórico e filosófico defendido pelos autores. Por isso, entendemos que essa diversidade pode interferir nas atividades pedagógicas e em outras questões que foram apresentadas no parágrafo.

⁶ Ação constitucional (Constituição Federal, art. 5º, LXX), cujo princípio é a garantia de direitos líquidos e certos, individuais ou coletivos.

Convém ressaltar que a discussão aqui apresentada sobre a imposição das concessões de vagas na Educação Infantil feitas pelo Poder Judiciário não diz respeito ao direito à Educação, visto que este é condição inquestionável em todas as faixas etárias. O que se discute neste trabalho é que a interferência dos meios judiciais deveria ser no sentido de cobrança na elaboração de políticas públicas e de planejamento para construção de escolas de Educação Infantil, a fim de atender à crescente demanda.

Ainda nesse movimento da judicialização, há que interpelar as ações realizadas por meio de Termo de Ajuste de Conduta (TAC), um acordo firmado em 2012 entre o Poder Judiciário e a Secretaria de Educação (SE), o qual determina que as escolas de Educação Infantil não tenham seu funcionamento interrompido nos períodos de recesso escolar, o que possibilita que os alunos continuem a frequentar as escolas em tais períodos. Essa determinação pode ser motivo de tensão, se for considerado o que é estabelecido pela LDBEN/1996, ou seja, que a Educação Infantil está inserida na esfera educacional como primeira etapa da Educação Básica. Compreendemos que possibilitar o funcionamento normal das citadas escolas nos períodos de recesso escolar, com atendimento às crianças e a substituição das professoras por monitoras ou auxiliares⁷, sinaliza uma percepção de que a Educação Infantil não faz parte do sistema educacional, já que a imposição para as escolas receberem alunos nesses períodos não é estendida ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Ademais, indica que o trabalho a ser desenvolvido nesses momentos seja de cunho recreativo, elementos que apontam a necessidade de discussão entre o que é doméstico e o que é profissional.

Essas ações nos impulsionaram a refletir sobre as seguintes questões: qual a concepção que ainda está inserida na sociedade a respeito da atribuição profissional dos professores na Educação Infantil? Quais são os entendimentos a respeito do que deve ser desenvolvido enquanto trabalho pedagógico nessa etapa educativa? Tais indagações são importantes quando pensamos acerca do estabelecido na LDBEN/1996, que ratifica a importância da Educação Infantil no contexto educacional.

Considerando que o objeto desta investigação é a identidade docente na Educação Infantil, refletimos ainda sobre as seguintes questões: como os professores

⁷ As nomenclaturas dependem do que é estabelecido em editais de concursos para contratação de funcionários de apoio de cada cidade e/ou estado.

dessa etapa educativa reagem diante desse cenário? Será que se sentem desvalorizados em relação aos docentes que atuam em outros níveis de ensino? E se considerarmos as interferências externas citadas, ou seja, as deliberações judiciais e/ou a imposição das SEs quanto ao atendimento e/ou funcionamento nas/das escolas de Educação Infantil, será que essas ações têm impactado a maneira como seus professores se compreendem enquanto pertencentes à categoria profissional docente?

Considerando o objeto deste estudo e com vistas a delimitarmos qual aspecto da identidade docente seria tema de nossa pesquisa, realizamos outra revisão bibliográfica, a qual foi feita na base de dados da BDTD, em que buscamos dissertações e teses por meio dos descritores: (i) Educação Infantil, Profissionalização Docente e Identidade Docente; (ii) Educação Infantil, Profissionalidade Docente e Identidade Docente; (iii) Educação Infantil, Profissionalidade Docente, Identidade Docente e Trabalho Docente. Assim, selecionamos 20 dissertações e 4 teses. O recorte temporal foi o período de 2012 a 2017.

Por meio da leitura na íntegra dos trabalhos selecionados, procuramos conhecer os contextos escolhidos para a realização deles, assim como o problema de pesquisa, os objetivos, os procedimentos metodológicos e a organização das categorias de análise realizadas pelos pesquisadores. Essa pesquisa nos possibilitou identificar lacunas, o que propiciou o desenvolvimento do presente estudo, com vistas a contribuir para o avanço do conhecimento do campo da Educação. A intenção nas linhas que seguem é descrever os principais resultados apresentados nas dissertações e teses. Nesse sentido, é uma síntese da análise que fizemos das leituras realizadas, a qual se inicia pelas dissertações.

Com o descritor Educação Infantil, Profissionalização Docente e Identidade Docente, selecionamos quatro dissertações dos seguintes autores: Stoll (2017) – “A constituição das identidades das educadoras que trabalham na Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes”; Paulino (2014) – “Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na Educação Infantil”; Santos (2013) – “A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas”; Silva (2013) – “Professora de Educação Infantil: representações sociais e identidade profissional”.

As dissertações de Stoll (2017) e de Silva (2013) têm como foco o contexto de atuação de professores da Educação Infantil como um todo, ou seja, a faixa etária de

0 a 6 anos de idade, o que compreende as creches e as pré-escolas⁸. Já as de Paulino (2014) e Santos (2013) apresentam como ponto central de discussão somente a creche, isto é, a faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

Os elementos de destaque nas discussões desses estudos são a identidade docente e a inter-relação entre essa identidade e a profissionalização docente. De acordo com a leitura das dissertações, a inter-relação acontece por meio dos saberes revelados na prática e dos saberes teóricos adquiridos na formação continuada. Observamos que duas questões se sobressaíram: (1) entrecruzam-se as experiências pessoais e profissionais enquanto aspectos que se “apoiam” na construção da identidade docente; (2) os debates relativos às experiências⁹ pessoais e profissionais, que também são enfatizadas quando o assunto é a escolha da profissão, com destaque àquelas vividas na infância, o que sinaliza atitudes de admiração dos alunos por pessoas próximas que exerciam a profissão e/ou por seus professores. Quanto aos aspectos da materialidade do exercício da função, são citados conflitos vivenciados pelos docentes no que se refere à compreensão social da função docente. A análise acerca dessa temática foi realizada e discutida nas quatro dissertações, além da fragilidade na formação inicial que influencia as construções das concepções de escola, criança e função docente.

Especificamente nas pesquisas de Paulino (2014) e de Santos, (2013), as quais foram realizadas em creches, emergem as divergências relacionadas à carga horária, à desvalorização profissional e à desarticulação das normativas descritas em documentos oficiais sobre o trabalho desenvolvido e a realidade objetiva. No que concerne à desvalorização, é importante mencionar que os conflitos destacados dizem respeito à infraestrutura e aos debates pertinentes à formação, seja inicial ou continuada, que, sendo precários, possibilita a “leitura” da desvalorização do trabalho educativo realizado no contexto escolar. A precariedade em relação aos aspectos mencionados pode enfatizar que o que está posto em termos de trabalho nessa faixa etária é somente o cuidado, e isso fortalece a visão dos pais da escola de Educação Infantil apenas com essa finalidade.

Ainda a respeito dessas dissertações, destacamos que o trabalho de Paulino (2014) teve como objetivo discutir os atritos vivenciados pelas auxiliares de classe em

⁸ Utilizamos aqui a nomenclatura padrão e a definição estabelecida no art. 30 da LDBEN/1996.

⁹ Empregamos esse termo em conformidade com o que aparece na escrita das dissertações.

relação às docentes. A pesquisa sinalizou que os conflitos eram resultado de questionamentos feitos pelas auxiliares acerca do que era cobrado delas em termos de formação, atribuições e funções, assim como a diferença de carga horária e da diferença salarial em detrimento do que era estabelecido às docentes. Já em Santos (2013) merecem destaque aspectos relativos à fragilidade na formação, os quais se traduzem em dificuldades na elaboração de planejamento e em dilemas da função quanto ao conhecimento das singularidades e das especificidades da faixa etária. As dissertações mostram como um desafio o entendimento da função docente pela comunidade e tendo identificado esse dilema, as dissertações apontam que esse deve ser um enfrentamento a ser feito, a fim de fortalecer a relação entre a escola e os pais e fomentar a busca pela valorização dos docentes por meio de políticas públicas de formação continuada.

Com o descritor Educação infantil, Profissionalidade Docente e Identidade Docente, selecionamos quatro dissertações, sendo três delas desenvolvidas tanto na creche quanto na pré-escola: Oliveira (2017) – “A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil”; Ferreira (2015) – “Um desconhecido a porta: os discursos das professoras da Educação Infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente”; Lopes (2015) – “Identidade docente na Educação Infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições”. A quarta dissertação, a de Akamine (2012) – “O processo de construção da profissionalidade de professores de Educação Infantil: caminhos da formação inicial”, foi realizada com graduandos do último ano do curso de Licenciatura em Pedagogia. Porém, foi selecionada, em virtude de ter como foco a compreensão a respeito do reconhecimento social e profissional do docente de Educação Infantil.

Dito isso, e após a leitura dessas dissertações, verificamos perspectivas comuns entre elas em suas conclusões, já que todas evidenciaram aspectos referentes à inserção na carreira docente e à multiplicidade de elementos que compõem a profissionalidade docente, especialmente as discussões relativas às políticas públicas de formação, que são pontuados como deficitários nas pesquisas. Ademais, apontaram fragilidades em relação às concepções acerca dos conceitos sobre o binômio cuidado e educação. A esse respeito, merece destaque um aspecto mencionado por Akamine (2012) que diz respeito à formação inicial. Segundo a autora, as disciplinas relacionadas à docência no Ensino Fundamental ganham mais

visibilidade, e tal fato reforça a concepção de que a Educação Infantil possui um papel secundário no contexto educacional.

As quatro dissertações tratam também de marcas da discursividade concernentes à desvalorização profissional na Educação Infantil, que, conforme descrito nos resultados das pesquisas, são reveladas quando se observa a falta de infraestrutura, de espaços adequados, de materiais e de recursos humanos que possam atender com mais qualidade os alunos. Observar esse déficit presente nas escolas de Educação Infantil assim como nas escolas de Ensino Fundamental e Médio possibilita entender a desvalorização a que a educação está submetida. Os estudos abordam também elementos da subjetividade, em especial a relação professor-aluno, relação escola-família, e sinalizam a falta de conhecimento teórico que envolve as concepções em relação à criança e ao cuidado. Finalizam afirmando que esses aspectos: falta de infraestrutura e elementos da subjetividade, tendem a fortalecer as representações sociais sobre a não compreensão de qual é a função dos professores e qual é o papel da escola de Educação Infantil.

Com a finalidade de apresentar questões específicas acerca da construção da carreira docente, a dissertação de Oliveira (2017) aponta aspectos positivos e negativos desse campo, especialmente as dúvidas vivenciadas nos primeiros anos de docência. Assinala questões referentes à inserção desses docentes nas escolas e questionamentos presentes também sobre os processos de remoção de uma escola para outra, onde emergem sentimento de insegurança. Sinaliza também os enfrentamentos vivenciados pelos docentes no tocante à receptividade quando iniciam suas atividades docentes em uma nova escola. Dificuldades que podem ser vivenciadas no dia a dia com os pares ou em relação à falta de orientação sobre as diretrizes pedagógicas que devem ser dadas pelos gestores.

Foram 12 as dissertações selecionadas por meio dos descritores Educação Infantil, Profissionalidade Docente, Identidade Docente e Trabalho Docente (BERTOCELLI, 2017; DÍAZ, 2017; GOMES, 2016; LA BANCA, 2014; LAGES, 2012; OLIVEIRA, 2017; PISSOLO, 2015; ROSMARI, 2014; SILVA, 2017; SILVA, D. 2015; SILVA, B. 2015; SILVEIRA, 2013). Desse total de dissertações, seis pesquisas foram realizadas em creches. São elas: Gomes (2016) – “Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional”; Pissolo (2015) – “Ser professora de Educação Infantil nos CMEIS e pré-escolas de rede municipal de ensino de Concórdia,

SC: uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente”; Silva D. (2015) – “De pajem a professora de Educação Infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche”; Rosmari (2014) – “Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários”; Silveira (2013) – “Berçário como lugar: significações segundo profissionais de Educação Infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá”; Lages (2012) – “A Educação Infantil em Montes Claros: transformações institucionais e processos identitários”.

Já outras seis pesquisas tiveram como foco a Educação Infantil em todo o seu contexto (creche e pré-escola): Díaz (2017) – “Docência na Educação Infantil: a constituição subjetiva de professores”; Bertonceli (2016) – “O trabalho docente na Educação Infantil: entre a precarização e valorização profissional”; Oliveira (2017) – “Docência e Educação Infantil: condições de trabalho e profissão docente”; Silva (2017) – “Trabalho docente na Educação Infantil: concepções e práticas”; La Banca (2015) – “O professor de Educação Infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica”; Silva B. (2015) – “O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da Educação Infantil”.

Conforme informado, apesar de algumas pesquisas serem realizadas somente na creche e outras tanto na creche como na pré-escola, ao realizarmos a leitura delas, observamos similaridades em termos dos resultados divulgados. Apresentamos essa informação em virtude da diferença em relação à faixa etária atendida em cada segmento. Os resultados das análises apontam precarização no que diz respeito ao trabalho docente desenvolvido nas escolas de Educação Infantil, sinalizados por meio das concepções reveladas, a princípio, na discursividade no tocante a escolha pela profissão, da qual emergiram justificativas relacionadas a essa escolha, vinculada à familiaridade com a profissão, pelo fato de os participantes da pesquisa terem em seu núcleo familiar alguém que era da área, geralmente a mãe. Em suas justificativas, revelaram que, de certa forma, a escolha pela docência estava vinculada a essa aproximação que tinham com ela.

É possível relacionar as marcas históricas da criação das escolas de Educação Infantil com a inserção da mulher no mercado de trabalho. E foi destinada justamente às mulheres a responsabilidade em relação aos cuidados das crianças nesses espaços, visto que consideravam ter estreita relação o fato de elas serem mães e as

funções domésticas decorrentes da maternidade com as atividades que seriam realizadas na escola de Educação Infantil. Desse modo, estabeleceu-se que mulheres eram mais aptas para exercer o ofício. Considerando esse contexto histórico, também são reveladas as marcas referentes às nomenclaturas utilizadas nessa esfera, ou seja, creche e pré-escola.

Em virtude dessas nomenclaturas, aparecem os embates no tocante às funções e às atribuições. Especificamente quanto à questão de atribuições, as divergências aparecem em função da hierarquização nos dois contextos – creche e pré-escola, já que existem posicionamentos segundo os quais não há necessidade de formação para realizar as atribuições necessárias, referência feita especialmente à creche, que resulta nas demandas relativas à carga horária, aos salários e à falta de investimentos em formação continuada.

De forma geral, as discussões presentes nas dissertações dizem respeito ao percurso sobre a formação docente, em que se estabelece também debates acerca da precarização do trabalho. Tais aspectos sinalizam os questionamentos presentes nas escolas de Educação Infantil em relação ao sentimento de pertença à profissão docente, em especial quando o assunto em pauta é a hierarquização que existe na comparação com os outros níveis de ensino. Isso porque ainda se vê presente a compreensão do profissional da Educação infantil como um “prático” que reproduz rotinas domésticas e cotidianas.

Na busca pelas teses por meio dos descritores predeterminados, selecionamos quatro trabalhos e, em virtude do número pequeno de pesquisas, optamos por apresentar a síntese de cada uma, diferentemente do que fizemos com as dissertações.

Mediante o descritor Educação Infantil, Profissionalização Docente e Identidade Docente, foi selecionada a tese de Lima (2016) – “Narrativa de si: ser professora, história de vida e formação”, pesquisa realizada no contexto da Educação Infantil – creche e pré-escola. Enquanto resultado das análises das narrativas, o autor aborda que a formação inicial, de certa forma, nega a identidade docente. Isso acontece, segundo o autor, porque as disciplinas apresentam de maneira distinta o ensino e a pesquisa na formação inicial, quando deveriam ser mostrados de forma indissociável, pois, considerando a construção do conhecimento, a compreensão se daria no entendimento da interligação desses dois elementos – ensino e pesquisa. O

estudo revela também conflitos na ação docente que surgem da prática diária e das múltiplas exigências decorrentes da ação, sem que tenham ocorrido mudanças no processo de formação inicial em termos de (re)elaborações sobre essa prática, além da desqualificação do trabalho docente que se dá na progressiva perda de autonomia.

Utilizando o descritor Educação Infantil, Profissionalidade Docente e Identidade Docente, selecionamos a tese “De pajens a professoras de Educação Infantil: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015)”, de Silva (2017). A pesquisa teve como objetivo compreender as mudanças no cenário em que estava inserida a Educação Infantil, com foco no município de São Paulo. Para isso, utilizou-se do conceito central das representações dos sujeitos para compreensão das concepções de carreira e de trabalho docente na creche. O estudo revela que o ingresso na carreira faz surgir representações sobre ela como possibilidade de ascensão social. A princípio, a escolha não se dá por afinidade com a profissão, mas advém das marcas trazidas do meio familiar que surgem das representações a respeito da função docente como próprias do universo feminino. Ademais é também utilizado o argumento de que o docente possui uma carga horária de trabalho menor, aspecto sinalizado como uma “vantagem”, e isso possibilitaria à mulher conciliar o trabalho com as demandas domésticas. Em relação ao conceito de profissionalização, a pesquisa revela também argumentos que pontuam a importância da necessidade de continuidade de estudos com vistas a um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A tese de Costa (2017) – “Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios” – e a de Pinheiro (2014) – “Docência na Educação Infantil: ofício, atividade e saúde” – foram selecionadas a partir do descritor Educação Infantil, Profissionalidade Docente, Identidade Docente e Trabalho Docente. Costa (2017) realizou sua pesquisa em uma creche, e os resultados são pautados nas discussões sobre a objetividade e a especificidade da função, enquanto elementos que constituem o trabalho docente. Esses resultados sinalizam também a necessidade de modificações e de reestruturações dos ambientes físicos, no sentido de que as creches precisam ter ambientes mais arejados. Tal constatação foi baseada na possibilidade de que essas modificações possam viabilizar e melhorar o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Quanto às demandas administrativas e pedagógicas, o autor enfatiza a importância da participação dos docentes em relação

às tomadas de decisão. E isso fez emergir a compreensão acerca da multiplicidade do trabalho docente desenvolvido, pois, na dimensão das discussões coletivas, estas resultam em estudos, planejamentos e partilhas tanto nas indagações referentes a dúvidas sobre essas ações quanto nos dilemas pertinentes ao sistema educacional, o que fortalece os processos formativos das docentes, bem como a dimensão e a articulação das intencionalidades nas atividades a serem realizadas.

A tese de Pinheiro (2014) foi realizada numa pré-escola e descreve que a atividade docente não se resume ao que é visível, observável e quantificável. Para o autor, não é a relação direta com o objeto do trabalho, ou seja, o que resulta dele, que é o conhecimento, que deve ser inserido e enfatizado na discussão das pesquisas, mas todos os elementos que envolvem a ação docente. O autor toma como objeto de sua pesquisa o trabalho e apresenta como objetivo discutir o real da atividade. Nesse sentido, enfatiza a necessidade de serem discutidas as condições concretas inseridas na realização do trabalho docente, como escassez de materiais, estrutura do prédio e o número de alunos por sala, compreendidas como fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

As demandas relacionais também foram enfatizadas, especialmente a relação professor-aluno, consideradas como aspectos subjetivos do trabalho. A compreensão dos docentes a respeito de suas atribuições também apareceu como um dos resultados. Desse modo, emergiram os processos discursivos sobre vocação materna, concepções ainda presente nas discussões quando o assunto é a escolha da profissão.

Considerando as leituras e as apresentações feitas das dissertações e teses por nós selecionadas, percebemos que todos os trabalhos apresentam relevância, convergências e conexão com a presente pesquisa, e isso nos possibilitou construir um diálogo entre eles e esta investigação. Ainda no movimento de maior apropriação das questões discutidas nesses estudos, buscamos compreendê-las nos espaços em que foram pesquisadas. Assim, achamos necessário apresentar os resultados quantitativos sobre esses contextos. Tais resultados se referem a dissertações e a teses realizadas em um só contexto, isto é, só na creche ou só na pré-escola, bem como a trabalhos realizados simultaneamente nos dois espaços. Assim, das 24

pesquisas selecionadas, 54,17% (13) foram feitas em creches¹⁰ e na pré-escola¹¹, 41,67% (10) só em creches e 4,16% (1) na pré-escola.

Tendo por referência os resultados quantitativos, observamos que o maior número de pesquisas ocorreu em creches. Tal fato sinaliza, de certa forma, uma preocupação com a ressignificação das realidades no ambiente educativo das creches, que pode ser consequência da necessidade de mudança de concepção a respeito de todos os processos e das demandas relativas ao trabalho pedagógico nelas realizado. Por outro lado, as pesquisas apresentam nas análises questões ainda não consolidadas, apesar dos significativos estudos na área, voltados especificamente para a problemática relativa ao binômio cuidar/educar. Chama a atenção também as denúncias concernentes à hierarquização das funções, por vezes estabelecida dentro da própria etapa educativa – Educação Infantil –, sinalizada no posicionamento sobre o que se entende por ser o papel da creche e o da pré-escola. A hierarquização também se faz presente quando se fala em um universo mais amplo, ou seja, no sistema educacional, em relação às diferentes etapas de ensino. Desse modo, numa visão macro, a Educação Infantil – e mais especificamente a creche – aparece como tendo um papel inferior na “escala” educativa. Esses aspectos realçam conceitos e concepções configurados por meio da história da constituição da creche e acerca de qual papel lhe foi destinado socialmente. E, fundamentada nas discussões que aparecem tanto na creche como na pré-escola, emerge fortemente a questão sobre o binômio cuidar/educar como um movimento de superação da cisão que responderia ao fortalecimento da identidade docente na Educação Infantil.

Identificamos ainda muito presentes nas discussões das pesquisas conflitos que aparecem principalmente nas pré-escolas referentes à (re)construção da identidade docente presa à resolução de aspectos que envolvem a materialidade. Isto é, questões relacionadas à infraestrutura das escolas, à compra de materiais pedagógicos, à carga-horária e aos salários, além da relação entre identidade docente e processo formativo, especificamente no que se refere à formação inicial e às fragilidades teóricas evidenciadas nas práticas pedagógicas em virtude de lacunas decorrentes dessa formação.

¹⁰ A faixa etária atendida em creche é de 0 a 3 anos e 11 meses.

¹¹ A faixa etária atendida na pré-escola é de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Nossa compreensão é de que esses aspectos são indicativos de concepções que envolvem os entendimentos sobre a escola de Educação Infantil e qual a sua função. Ou seja, quando o espaço físico é desvalorizado e todas as condições materiais que possibilitariam melhorar o trabalho e o desenvolvimento das atividades também o são, isso pode indicar que se compreende que o ambiente não necessita desses recursos, já que não é reconhecido como um ambiente educativo. Da mesma forma, também consideramos que o fato da Educação Infantil, nas ementas e nos currículos do curso de Licenciatura em Pedagogia, ter pouca evidência pode refletir os conceitos construídos socialmente de que ela ainda possui um papel de coadjuvante no contexto educacional.

Considerando as leituras feitas nessas pesquisas e o indicativo presente nos resultados das análises acerca do processo de (re)construção da identidade docente na Educação Infantil, nosso entendimento é de que ele ainda está relacionado à compreensão da função docente. Quando se especifica a necessidade de entendimento da função, enfatiza-se que ele não deve estar relacionado apenas a questões objetivas do trabalho, ou seja, no sentido de especificar o que o professor deve fazer, quais tarefas lhe compete ou qual sua postura, mas ainda subordinado às questões de infraestrutura física e material. No entanto, a compreensão a respeito da subjetividade do professor, o quanto ele está “impregnado” de concepções em sua constituição enquanto docente e, para além disso, quais concepções embasam seu processo de construção e inserção enquanto categoria docente são questões, discussões, que não foram encontradas nas pesquisas selecionadas e que se colocam como lacunas dentro do campo a ser pesquisado, que é a identidade docente.

Sendo o professor um sujeito inserido numa sociedade e como ser singular, constitui-se como ser histórico e em permanente transformação, por meio das vivências e das relações que estabelece socialmente – Eu subjetivo, e inserido nesse contexto de vivências e relações também está o universo do trabalho que possibilita a construção do Eu profissional. Nesse sentido, entendemos que estão presentes nesses cenários as marcas da discursividade construídas mediante conceitos e concepções.

Assim, por meio das sínteses realizadas, tendo como referência o universo dos trabalhos selecionados, compreendemos que no contexto das escolas de Educação

Infantil ainda encontramos tensões resultantes dos embates sobre a (re)significação da identidade docente nessa etapa educativa, o que evidencia questões pertinentes à profissão, à profissionalidade e à profissionalização docente. Tais aspectos podem estar relacionados à compreensão do sentimento de pertencimento à categoria profissional docente, sendo esse o desafio desta pesquisa.

Conforme dito anteriormente, nossa intenção com a segunda revisão bibliográfica era delimitarmos qual aspecto da identidade docente, objeto da presente pesquisa, e assim conhecer os resultados das pesquisas analisadas nos indicou que era necessário compreender a concepção sobre a função docente, nos auxiliando na elaboração da questão problema que ficou assim configurada: em que medida as concepções externas acerca do papel da Educação Infantil e da função de seus professores têm impactado esses profissionais em seu sentimento de pertença à categoria profissional docente?

Nosso estudo centra-se na Educação Infantil da rede pública do município de Paulínia, este pertencente à Região Metropolitana de Campinas (RMC). Temos como norteadores o objetivo geral – identificar as concepções que os professores da Educação Infantil têm sobre sua função e se elas influenciam o reconhecimento de seu pertencimento à categoria docente – e os objetivos específicos, que são: (i) identificar qual a natureza dessas concepções; (ii) identificar quais são as tensões presentes no desenvolvimento da função docente que interferem no sentimento de pertencimento dos professores da Educação Infantil enquanto categoria profissional docente; (iii) identificar qual a concepção que os pais, diretoras e secretária de educação têm sobre a função da escola e dos professores da Educação Infantil.

Objetivando traçar um caminho com vistas a conhecer, identificar, verificar e analisar os aspectos mencionados, empenhamo-nos na escrita desta tese, que é composta de quatro capítulos, além desta Introdução, do Memorial e das Considerações Finais. O primeiro capítulo, intitulado Conceitos e concepções no contexto da Educação Infantil, tem como objetivo abordar a problematização a respeito da diferenciação das terminologias – conceitos e concepções. Desse modo, compreender as questões filosóficas que envolvem os termos passou a ser assunto de muita importância nesta pesquisa, visto que o desenvolvimento de nossas concepções está intimamente ligado aos conceitos construídos historicamente.

Abordamos também, nesse capítulo, as mudanças históricas e paradigmáticas que ocorreram em relação aos conceitos e às concepções de criança e de infância, bem como de que modo essas mudanças interferem na maneira de compreender a criança e a infância dentro do contexto educacional e se tal compreensão incide diretamente na elaboração das concepções sobre escola e escola de Educação Infantil. Para isso, utilizamos, como referência, Custódio (2017), Ghiraldelli Jr. (2001), Heywood (2004), Jardimino (2016), Kohan (2008), Kuhlmann Jr. (2005, 2007), Lalumera (2013), Lustig *et al.* (2014), Manacorda (2002), Matos e Jardimino (2016), Meinert (2013) e Saviani (1999, 2008, 2009, 2011).

O segundo capítulo, denominado **Sobre trabalho, profissionalidade docente e consciência**, objetiva discorrer sobre os pressupostos marxistas a respeito de trabalho e discutir o processo de humanização tendo como referência a compreensão de Engels (1876), Vygotski (2008) e Vigotski (2004) no tocante a esses temas. Aborda a categoria consciência vinculada à teoria histórico-cultural, além dos conceitos referentes à profissão, à profissionalização, à profissionalidade docente e ao trabalho, em um movimento de compreensão da construção da identidade docente. Tais conceitos estão presentes em discussões pertinentes às construções histórico, social, cultural e econômica, com base em Carvalho *et al.* (2010), Castro e Alves (2012), Delari Jr. (2013), Dubar (2005, 2006), Lordelo (2007, 2011), Martins (2015), Saviani (2003, 2005, 2013), Toassa (2006) e Valoura (2005).

O terceiro capítulo, cujo título é **Caminhos da pesquisa: procedimentos metodológicos para a produção do material empírico**, trata-se dos procedimentos metodológicos utilizados para a produção do material empírico, os participantes, o campo de pesquisa e a metodologia adotada para as análises a partir dos dados observados no referido material.

O quarto capítulo, denominado **Professores de Educação Infantil: concepções e sentimento de pertença à categoria docente**, é reservado para as análises das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com as professoras, diretoras e secretária de Educação, bem como das respostas do questionário enviado aos pais. Com a triangulação realizada entre essas respostas e as das entrevistas semiestruturadas, buscamos identificar os conceitos e as concepções dos entrevistados sobre a escola de Educação Infantil e a função docente, assim como as

tensões presentes no contexto que podem impactar o sentimento de pertença à categoria profissional docente dos professores dessa etapa educativa.

Nas **Considerações Finais**, discorremos sobre as tensões implícitas e explícitas no contexto da escola de Educação Infantil, indicamos temas ausentes nas análises que podem também impactar e repercutir no universo educacional e trazemos contributos desta pesquisa voltados para um movimento de tomada de consciência com vistas a (re)significar a função docente na Educação Infantil.

Capítulo I

CONCEITOS E CONCEPÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“[...] é preferível – ‘pensar’ – sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?”

(GRAMSCI, 1995, p. 12)

1.1 Revisitando conceituações

Conforme descrito na introdução desta pesquisa, realizamos revisão de literatura objetivando conhecer por meio das produções acadêmico-científicas os estudos sobre a temática Educação Infantil, e um dos resultados encontrados está vinculado a conceitos relativos à infância e à criança, os quais são muito discutidos na literatura educacional (AZEVEDO, 2013; HEYWOOD, 2004; LAROSSA, 2013).

As leituras feitas no decorrer dessa revisão possibilitaram-nos observar que não ocorre um consenso quanto à definição desses conceitos e que tal fato propicia a disseminação de uma diversidade de entendimentos nos âmbitos social e acadêmico. O processo dessa revisão deu-nos indicativos de tensões presentes no contexto educacional e permitiu-nos compreender que os conceitos formulados na história da sociedade sobre infância, criança e escola podem interferir na construção individual e/ou coletiva de concepções concernentes à escola de Educação Infantil e à função do professor dessa etapa educativa.

Ademais, entendemos que ambas as situações indicam a necessidade de maior aprofundamento no que se refere à diversidade de concepções e de conhecer o contexto histórico em que as concepções e os conceitos são elaborados, visto que essas ações auxiliam na compreensão sobre quais aspectos interferiram nessas

construções e nas atuais. Desse modo, o levantamento feito nesta pesquisa tem como objetivo contextualizar a diversidade de fontes sobre a temática Educação Infantil, para que o leitor possa compreendê-la.

Para isso, baseamo-nos em um posicionamento de Kuhlmann Jr. (2007), que, em seu livro, questiona produções de outros autores argumentando que pesquisas e as produções científicas, ao se apoiarem em uma só fonte, limitam seu campo de estudo a somente um dado histórico, o que pode configurar uma deficiência no avanço de novos conhecimentos e no aprofundamento sobre o tema. O autor aponta que pesquisas na área acadêmica, especialmente as que apresentam debates sobre os temas infância, criança e Educação Infantil, ao se apropriarem e reproduzirem fatos narrados em tais produções, podem apresentar fragilidades. Sobre essa questão, o autor alerta que “[...] o risco está na ilusão de se inventar a roda novamente” (p. 6), isto é, pode-se incorrer em ação de replicar e/ou reproduzir fatos discutidos nos estudos sem aprofundamento teórico.

Para além da compreensão do cenário histórico da construção das concepções inseridas no âmbito educacional do qual fizemos referência, há que apreender também questões filosóficas que envolvem os termos conceito e concepção, nomenclaturas que passam a ser assunto de muita importância nesta pesquisa, pois o processo de formação de nossas concepções, as quais estão interligadas com as mudanças de paradigmas, está intimamente ligado aos conceitos construídos historicamente. Nesse sentido, podemos perceber que em virtude das mudanças paradigmáticas tanto a concepção quanto o conceito podem ser alterados.

Desse modo, na próxima seção, propomo-nos a tratar primeiramente da problematização a respeito do debate sobre concepção e conceito, terminologias amplamente utilizadas em estudos. Nossa discussão é feita com base em Lalumera (2013), Matos e Jardimino (2016) e White (1994). Conhecer qual a percepção que se tem sobre os conceitos elaborados em cada contexto histórico e social nos possibilita entender de que forma se concretizam as concepções.

A partir do entendimento de que os conceitos estabelecidos socialmente sobre criança, infância e escola influenciam a elaboração das concepções que se configuram no contexto em que são apresentados os conceitos, inferimos que as concepções sobre escola e escola de Educação Infantil são estruturadas de acordo

com a forma que se interpreta o ser criança na etapa de vida denominada infância, assuntos que também são discutidos na próxima seção.

1.2 Apresentando o debate sobre os termos conceitos e concepções

O objetivo desta seção é apresentar as discussões teóricas sobre conceito e concepções. Consideramos ser necessário trazê-las à tona, visto que ambos os termos são muito utilizados em textos da área da Educação, apresentam múltiplos significados e, por vezes, são empregados como sinônimos (MATOS; JARDILINO, 2016). A relação entre as duas palavras, e que traz a ideia de sinônimos, existe porque ambas partem da mesma etimologia: o vocábulo *concipere*¹².

Lalumera (2013) assume e defende “a visão de que ‘conceito’ é uma palavra polissêmica, cujo significado filosófico e psicológico está relacionado” (p. 74)¹³. Para a autora, essa relação envolve a compreensão de que, utilizando-se do conceito, filosófica e psicologicamente é possível elucidar fenômenos inseridos nas ciências, ou seja, é um meio de explicar o comportamento humano. Assim, a autora defende que existe uma relação na construção de concepções e conceitos. Em muitos casos, a construção de concepções implica diretamente o correspondente ao conceito. Tal afirmação está associada ao entendimento de conceito como uma ideia geral ou compreensão de algo.

No tocante ao termo concepção, essa autora afirma que “[...] concepções se aplicam a conceitos como muitos a um, e concepções podem estar erradas, e serem refutadas” (p. 73)¹⁴. Ou seja, o entendimento que podemos fazer acerca da expressão “muitos a um” explicitada pela autora é que, ao fazermos uso de muitos conceitos inseridos na sociedade por meio de paradigmas, nós construímos nossas concepções, as quais, desse modo, se configuram como sistemas de explicação.

¹² O verbo *concipere* vem da junção de duas palavras: *cum* e *capere*. A preposição *cum* significa “com”, ou “junto com”, mas como prefixo também pode ter o sentido de reforçar o sentido de alguma coisa. O verbo *capere* significa apanhar ou pegar em alguma coisa. Também pode significar segurar, levar, ocupar ou capturar. Assim, *concipere* significa literalmente “pegar seguramente”. Informação disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/>.

¹³ Do original: “[...] the view that ‘concept’ is a polysemous word, whose philosophical and psychological meaning are related”.

¹⁴ Do original: “[...] conceptions stand to concepts as do many to one, and conceptions can be wrong, and get corrected”.

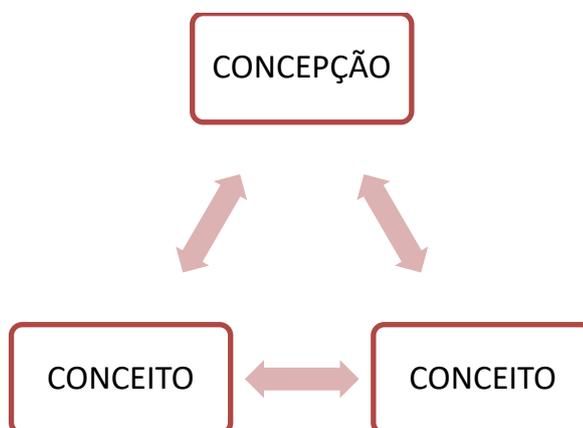
Nesse sentido, é possível entender que, na construção da concepção sobre a escola de Educação Infantil, estão envolvidos os conceitos de criança, infância e escola.

Ancorados na literatura e em diferentes fontes, como dicionários, textos e artigos científicos, Matos e Jardimino (2016), apresentam uma análise a respeito dos termos concepção e conceito, a partir da qual elaboraram um quadro com a finalidade de expor definições encontradas e destacar principais aspectos de cada termo. Na perspectiva desses autores, por meio desse quadro foi possível elaborar a definição dos termos. Para eles, “A formação do conceito acontece com base em características e relações comuns aos objetos” (p. 25). Os autores sinalizam que “[...] há uma estreita associação entre concepção e conceito (nossas concepções implicam em um processo de formação de conceitos)” (p. 25). Assim, defendem que há uma inter-relação entre conceito, concepção, representação social e percepção.

White (1994), ao procurar apresentar a distinção entre conceito e concepção, sustenta a ideia de que, a construção de uma concepção, a qual, segundo a teoria do autor, é também concebida por meio de conceitos, se dá por meio de dois caminhos: no primeiro deles, o conceito envolve classificação dentro de uma categoria; no segundo caminho, o conceito se refere ao conhecimento que se tem sobre determinado dado, seja ele um fato, um objeto, um animal ou qualquer outra coisa. O autor defende ainda que, ao serem inseridos elementos novos num conceito já estabelecido, de modo que o conhecimento sobre ele possa ser ampliado, o referido conceito é alterado. Para esse autor, a concepção se trata de um sistema de explicação, embora afirme que elaborar uma definição mais acurada sobre essa nomenclatura seja uma tarefa difícil.

Diante do exposto, é evidente que há complexidade no tocante às definições dos termos. Defendemos a posição de que conceitos e concepções não são sinônimos. Para nós, a diferença de definição entre eles reside na relação de objetividade, ou seja, ao nos referirmos a conceito, tratamos de uma “ideia” não conjecturalmente, mas em uma posição mais objetiva. Por outro lado, a concepção faz referência a uma “ideia” subjetiva de referência de “algo para algo”. Em outras palavras, concepções são de cunho individual compostas de forma coletiva por meio de conceitos. Isto é, enquanto sujeitos inseridos em uma sociedade, construímos nossas concepções das relações que fazemos dos conceitos apresentados socialmente, no entanto as concepções não são elaboradas em equivalência.

Assumimos, assim, que a compreensão dos termos conceito e concepção se tornam relevantes nesta pesquisa e, num contexto mais amplo, de modo especial o entendimento de que eles se inter-relacionam, conforme demonstra o quadro sinóptico por nós elaborado.



Fonte: elaborado pela autora.

Convém explanar que o quadro acima não se apresenta como uma tríade, queremos dizer com isso que a elaboração de concepções não se dá por meio de uma correspondência biunívoca, ou seja, para uma concepção um conceito, e sim que são elaboradas a partir da compreensão dos conceitos e da relação que ocorre entre muitos deles.

Tal compreensão foi o primeiro passo para elaborarmos outras discussões que se mostram fundamentais para a presente pesquisa. Nesse viés e dando continuidade à exposição dos termos, na próxima seção, temos como objetivo aprofundar e ampliar a discussão a respeito do conceito de criança e apresentamos histórico de como se constituiu a concepção de infância, criança e de escola, tendo como principais referências teóricas, os seguintes autores: Custódio (2017), Heywood (2004), Kuhlmann Jr. (2007), Lusting *et al.* (2014), Manacorda (2002) e Saviani (1999, 2008, 2011).

1.3 Concepção de infância

Inseridas no contexto educacional, as definições de infância vêm carregadas de aspectos prescritivos e normativos, de acordo com Custódio (2017). Em virtude de contextos históricos e sociais em que se encontra circunscrita a educação, essas

definições se apresentam ancoradas em diferentes teorias e são concebidas por meio da construção social do conceito de criança.

Segundo Kramer (1995, p. 19), “A idéia de infância [...] não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade”.

Nesse sentido, a afirmação da referida autora comunga com os pressupostos apresentados por Kuhlmann Jr. (2007), quando este enfatiza a necessidade de não desconsiderar o contexto social e histórico que envolve a concepção de infância e de criança assim como o conceito de criança, e também a necessidade de ampliar o universo de análise dos fatos, com o intuito de não se limitar às referências muitas vezes já utilizadas, afirmações essas com as quais concordamos.

Seguindo esse caminho reflexivo, Chacón C. (2015) entende que, para compreender a infância, é necessário compreender a cultura em que ela está inserida. A esse respeito, Kuhlmann Jr. (2007) aponta que houve uma utilização em demasia de referências de Philippe Ariès¹⁵ e Arthur Moncorvo Filho¹⁶, quando a temática discutida se referia ao contexto do surgimento das instituições de Educação Infantil ou quando o assunto abordado era a infância.

Kuhlmann Jr. (2007) sinaliza que “A história, embora tratando do passado, do que já aconteceu, é dinâmica e exige a ampla pesquisa e a crítica das fontes, que renova interpretações e exige procedimentos próprios de investigação e análise [...]” (p. 7), alertando para a necessidade da realização de pesquisa em diferentes fontes.

Podemos inferir que o alerta feito por esse autor é no sentido de nos atentarmos para o seguinte posicionamento: quando se observa um determinado contexto e/ou recorte de contextos, episódios narrados passam a ser apresentados como verdade

¹⁵ Philippe Ariès: historiador francês nasceu em Blois, na França, em 21 de julho de 1914, e faleceu em Toulouse, em 1984. Além de seu ofício de historiográfico, realizou importantes trabalhos como jornalista e ensaísta. É autor de obras de grande repercussão, como “História Social da Criança e da Família e História da Morte do Ocidente” e coordenou a coleção “História da Vida Privada”. Herdeiro da Escola dos Annales, Ariès é considerado um dos pioneiros no campo de estudo das mentalidades. Informação disponível em: http://editoraunesp.com.br/catalogo/9788539304714_o-tempo-da-historia.

¹⁶ Arthur Moncorvo Filho: médico higienista, publicou mais de 400 obras em defesa da infância. Foi defensor do sistema público na área de pediatria, fundou, em 1880, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro, em 1919, e idealizou o Departamento da Infância, um anexo do Instituto, que tinha como atribuição ser um departamento de pesquisa. Informação disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100006.

no entendimento de acontecimentos, e assim erroneamente possibilitam a compreensão de que é desnecessária a realização de pesquisas futuras que teriam como objetivo a verificação desses episódios. Kuhlmann Jr. (2007) atribui tal fato aos pesquisadores quando, ao fazerem uso dos escritos de Philippe Ariès, acabam por replicar as informações deste sem levar em consideração que, em seu estudo, Ariès faz referência a uma determinada classe social inserida numa dada conjuntura histórica.

Observa-se também que, em relação às análises feitas por Ariès (1986) em seu livro sobre as pinturas medievais que tinham como objetivo retratar crianças, o autor comenta sobre a possibilidade de os artistas desconhecerem a infância ou, então, se a conheciam, não a representavam em suas produções. Tal afirmação também foi alvo de críticas que foram feitas por Heywood (2004) e Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004).

Conforme esses autores, Ariès (1986) tinha como referência apenas um recorte de um período histórico e de um grupo socioeconômico. Desse modo, justificam suas críticas alegando que o uso de um recorte temporal e de apenas um elemento de observação – pinturas medievais – não pode ser indicativo de que havia um desconhecimento da infância de acordo com o que estabelece Ariès em seu livro “História Social da Criança e da Família”.

Assim, nas palavras de Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 16),

Os estudos que têm sido realizados mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, por parte dos adultos, assim como as atribuições e representações relacionadas às características específicas de cada um deles – incluída a particularidade infantil –, pode ser identificada desde a Antiguidade e nas mais diversas culturas [...].

As reflexões apresentadas por Heywood (2004) e Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) apontam que a infância, na compreensão da denominação dada hoje como uma etapa da vida do ser humano, sempre existiu nos diferentes contextos históricos, mas não possuía essa denominação, visto que a percepção dela como categoria social foi sendo construída no decorrer dos séculos XX e XXI.

Desse modo, segundo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 29),

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, incluem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem.

Ainda sobre a questão do “aparecimento” da infância, Heywood (2004, p. 45) faz o seguinte comentário:

Diversos historiadores arriscam, sem dúvida, uma afirmação um pouco exagerada sobre a ‘descoberta’ da infância, numa tentativa de dramatizar a importância de suas conclusões. Qualquer levantamento de longo prazo nessa área provavelmente transformaria em arremedo as tentativas de se limitar o surgimento de formas de pensar fundamentais a um período. A história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos: a criança poderia ser considerada impura no início do século XX tanto quanto na Alta Idade Média.

Ariès (1986, p. 32), no sentido de apresentar a contextualização histórica do termo infância, sinaliza que,

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência [...] Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. (sic).

Ocorre que, nesse período, a ideia que a classe burguesa atribuía à dependência estava vinculada à impossibilidade de a criança realizar algumas atribuições em decorrência de seu tamanho. Sendo assim, para Ariès (1986), nessa classe social o uso do termo infância era direcionado ao que hoje se denomina primeira infância.

Em relação à etimologia da palavra, Becchi (1994) cita que a definição de infância tem referência ao termo *in-fans*, ou o que não fala. De acordo com o referido autor, a infância era traduzida como um *devir*, porque estava “[...] enredada nas malhas de uma palavra que não pronuncia por imaturidade de conhecimentos e de expressão, e por invalidez social [...]” (p. 64).

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 28) afirmam que a infância “seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças”. Para esses autores, a infância também pode ser definida como “[...] a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou com o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida” (p. 15).

Heywood (2004, p. 22) apresenta a seguinte definição para infância: “[...] abstração que se refere à determinada etapa da vida diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra criança”.

Jenks (2002, p. 12) assevera que

A infância não é um fenômeno natural e não pode ser entendido como tal. [...] A infância deverá ser entendida como constructo social, referindo-se a um estatuto social delineado por fronteiras incorporadas na estrutura social e manifestadas por formas de condutas típicas, as quais estão essencialmente relacionadas com um cenário cultural particular.

A infância, de acordo com esse autor, é reconhecida como um período do desenvolvimento da vida humana. Segundo Custódio (2017), possui especificidades e é uma invenção moderna, assim como as relações acerca da garantia de direitos da criança que estão dispostos nos documentos normativos.

A afirmação apresentada por Custódio (2017) está embasada na compreensão de que as mudanças paradigmáticas ajudam o entendimento da cultura na qual a infância estava inserida. Assim, de acordo com Bujes (2001, p. 13), “Este percurso (esta história), por outro lado, só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância”.

Nesse sentido, a infância é reconhecida histórica, social e culturalmente como uma etapa da vida do ser humano, e criança é compreendida como sujeito histórico, social e cultural. Em outras palavras, a criança está inserida em uma etapa no contexto social denominado infância. Assim, compreendemos que essas concepções são historicamente construídas, e reflexos do contexto social, econômico, político e cultural vigente de cada época, bem como o resultado de uma diversidade de conceituações.

Convém, no entanto, entender, como defendido por Lustig *et al.* (2014), que a concepção de infância e a concepção de criança não são sinônimos, ideia que também comungamos. Por serem imbricados, os termos apresentam um pouco mais de dificuldade de serem tratados de maneira distinta no desenvolvimento da escrita, fato que pode ser observado em discussões que tratam dessa temática, desafio que nos propusemos a debater com a escrita desta seção. Compreendemos que a concepção sobre criança se constituiu dos conceitos que foram construídos social e historicamente. É o que pretendemos demonstrar na próxima seção.

1.4 Conceito e concepção de criança

Conforme comentado na seção anterior, alguns textos descrevem sobre concepção de criança e de infância, mas não apresentam a distinção dos termos, fato que observamos nas leituras feitas no decorrer da revisão bibliográfica, inclusive entre eles alguns estabelecem a junção desses termos. Dessa forma, pudemos verificar que não há, na literatura, textos que apresentam de maneira clara a distinção entre as concepções de criança e de infância.

Esta seção tem como objetivo versar sobre o conceito e a concepção de criança, o que nos levou a compreender que o primeiro é elaborado por meio de paradigmas vigentes, os quais, por sua vez, são estabelecidos historicamente e socialmente. Nesse sentido, a concepção de criança é construída por meio de conceito vigente, que sofre a interferência de uma situação estabelecida social, econômica e culturalmente.

A junção também pode ser compreendida devido à inter-relação que existe entre os conceitos e as concepções, as quais, por vezes, estão embasadas em compreensões da própria literatura, ou seja, a depender de qual autor os estudos se apoiam. A defesa de Heywood (2004) é que a infância deve ser considerada como uma condição da criança. Meinert (2013, p. 96) cita que, “No senso comum, a ideia de infância está relacionada ao conceito de criança, sendo esses termos muitas vezes considerados sinônimos” e, segundo Kohan (2008), tal fato pode estar relacionado com a etimologia da palavra infância, o que pode ser observado em suas palavras:

Um indivíduo de pouca idade é denominado '*infans*'. Esse termo está prefixo privativo *in* e *fari*, 'falar', daí seu sentido de que 'não fala', 'incapaz de falar'. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado '*infantia*' como sentido de 'incapacidade de falar'. Porém, logo '*infans*' – substantivado – e '*infantia*' são empregados no sentido de '*infante*', 'criança', infância respectivamente. De fato, é desse sentido que geram os derivados e compostos, todos da época imperial como '*infantilis*', 'infantil'; '*infanticidium*', 'infanticídio', etc. (KOHAN, 2008, p. 40, grifos do autor).

O termo *infante* também deriva da compreensão que se tinha em relação ao conceito de criança, de acordo com Kohan (2008), já que lhe era tirado o direito de se manifestar, principalmente por ainda não ter o domínio da linguagem oral. Essa impossibilidade de se manifestar era justificada pelo entendimento que se tinha do conceito de criança como um indivíduo desprovido de razão, ou seja, não possuía a

consciência de seus atos. Desse modo, só após ter domínio da linguagem oral, ela poderia se expressar, o que indicava o entendimento de um vir-a-ser.

É preciso destacar também que, conforme Ghiraldelli Jr. (2001), no século XVIII, a visão estabelecida a respeito da criança era a de que ela precisava ser dominada. Seus atos e impulsos eram vistos como próprios da “natureza da criança”, tida como não domesticada e sem consciência. Esse entendimento é derivado dos pressupostos defendidos por São Agostinho de que a criança “[...] não possuindo a linguagem (-“*infante*”-: o que não fala portanto, aquele que não possui *logos*), mostrar-se-ia desprovida de *razão*, exatamente o que seria o reflexo da condição divina em nós, os adultos” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 24).

Nesse sentido, compreendemos que apresentar um conceito ou uma concepção de criança é expor o entendimento que se tem do lugar que ela ocupa na sociedade.

Em virtude de mudanças paradigmáticas da sociedade – considerando-se um contexto mundial – o conceito de criança passou por uma diversidade de compreensões que transitaram e ainda transitam pelo entendimento, não enquanto período marcado cronologicamente, da criança enquanto um ser puro, impuro, tábula rasa e atualmente reconhecida enquanto sujeito de direitos. Todas essas compreensões tiveram a interferência das concepções de sociedade e de homem. Desse modo, resultaram em um refinamento do conceito de criança, e isso possibilitou o desenvolvimento de sua concepção.

Assim, nota-se que a mudança na concepção de criança sofreu influências das concepções de sociedade, família e escola. Tal fato decorreu de alterações que envolviam questões sociais, políticas, econômicas, religiosas e culturais que resultaram em processos de transformação social, como expansão comercial e avanço científico. Em relação a essas questões, temos como exemplo as mudanças ocorridas a partir do século XVII.

O século XVII foi sustentado por uma concepção naturalista de desenvolvimento humano, período marcado por transformações e grandes discussões em relação aos movimentos intelectuais e sociais. A ênfase dada ao Iluminismo¹⁷, movimento intelectual iniciado no século XVIII, era o domínio da razão

¹⁷ Movimento que surgiu na França no século XVIII. Segundo os filósofos iluministas essa forma de pensamento tinha o propósito de iluminar as trevas em que se encontrava a sociedade. Informação disponível em: <https://www.suapesquisa.com/historia/iluminismo/>.

em substituição às crenças religiosas e ao misticismo, os quais defendiam uma visão teocêntrica. Segundo os pensadores iluministas, tanto essas crenças religiosas quanto o misticismo bloqueavam a evolução do homem. Este deveria ser a figura central do mundo e passar a buscar respostas para as questões de forma racional que, até então, eram justificadas somente pela fé.

Rousseau¹⁸, considerado um dos principais filósofos desse período, defendia a ideia, assim como outros iluministas, de que o homem nascia bom, no entanto, no processo natural de crescimento, era corrompido pela sociedade. Em sua obra “Emílio ou da Educação” (1762), apresenta reflexões acerca da infância, o que contribuiu para um “olhar” diferente ao que até então se tinha sobre a criança, e propõe alguns princípios pedagógicos (ROSSEAU, 1999).

Observa-se, nesse período, que a concepção de criança se desvinculou da visão de adulto em miniatura que começou a ser defendida no século XII, segundo a qual o “ser” criança era compreendido apenas enquanto uma etapa de vida que estava em função da continuidade biológica. Nessa perspectiva, a compreensão de algumas classes sociais era a de que, passada a fase de maior dependência física da criança em relação ao adulto, já era possível solicitar dela a realização de tarefas próximas às executadas por adultos em lavouras, bem como em residências e fábricas, nesse caso, como empregados domésticos e operários.

Para Heywood (2004), entre os séculos XVII e XVIII a sociedade compreendia a criança como essencialmente boa. Desse modo, segundo o princípio de tal concepção, a criança possuía um pensamento puro e, por isso, era “boa de educar”. Além disso, acreditava-se que, em virtude de tais “adjetivos”, ela poderia ser melhor que o adulto na função de monge. Por esse motivo, naquele período, era comum, os pais entregarem seus filhos, ainda crianças, ao mosteiro.

A concepção de criança enquanto um ser incompleto, desprovido de qualquer conhecimento, apontava uma visão empirista que a considerava como uma superfície

¹⁸ Jean-Jacques Rousseau: filósofo social, teórico político e escritor suíço, nasceu em Genebra, Suíça, no dia 28 de junho de 1712. Foi o mais popular dos filósofos que participaram do Iluminismo, movimento intelectual do século XVII, faleceu em Ermenonville, França, no dia 2 de julho de 1778. Seus restos mortais foram transportados para o Panteão de Paris. Informação disponível em: https://www.ebiografia.com/jean_jacques_rousseau/.

vazia, e isso possibilitava que nela fosse “depositado” o que a sociedade quisesse, com o propósito de moldá-la.

A visão de criança, entendida como uma criança/infância universal, baseava-se na compreensão de que ela se desenvolvia por meio de estágios, independentemente do contexto social e cultural em que estivesse inserida, considerando ser possível prever o processo de desenvolvimento de cada uma.

Já o entendimento da criança enquanto sujeito de direitos surge pautado na compreensão do que ela “é”, sustentada pelo pressuposto de que desde o nascimento as crianças são inseridas em um contexto social, cultural e econômico, o que refuta a ideia de que o devir é o mais importante.

Tal compreensão implica entender que a criança precisa ser atendida em seus direitos de provisão, proteção e participação, e assim ter reconhecida sua garantia da condição dos direitos fundamentais e individuais. Implica também o reconhecimento de que “[...] as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (MARCHIORI, 2012, p. 6).

Trouxemos para o debate as concepções de infância e de criança visando aproximar historicamente o modo como elas foram se estabelecendo, visto que influenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas. Diante do que apresentamos nesta seção, é possível inferir que, em virtude de como se compreende a criança inserida nessa etapa da vida denominada de infância, são elaboradas as concepções sobre escola e, a partir desta, a concepção sobre o que é escola de Educação Infantil, assuntos que são tratados nas próximas seções.

1.5 A escola e a educação: conceito e concepção no contexto histórico

Nesta seção, abordamos de maneira sintética o conceito e a função da escola. Para discorrermos sobre o tema, enfatizaremos as principais características do contexto social estabelecidas em cada século, o que nos ajudará a compreender de que forma o conceito e a função foram se configurando.

Para o desenvolvimento desta seção, fixamos a Idade Média como início de marco temporal. Nesse contexto histórico, a Igreja detinha o poder de organizar e controlar as instituições escolares, direcionando inclusive as leituras, que eram

voltadas à tradição bíblica evangélica. Ademais, era mediante o controle dos conteúdos e dos objetivos da Educação que a Igreja buscava os futuros líderes religiosos entre os alunos tendo como referência a formação por ela estabelecida. Em razão desse cenário, as leituras de livros clássicos eram proibidas, e os castigos e as punições, muito presentes. Cabe aqui destacar que a Idade Média foi marcada por importantes mudanças que resultaram em novos paradigmas.

A escolha por esse marco temporal se deu em virtude de que, conforme descrito, a educação estava vinculada à Igreja. E, no período de colonização no Brasil, os jesuítas, mantendo as orientações a respeito do processo educacional fixado pelo clero na Idade Média, tomaram para si a incumbência de catequizar os índios, bem como assumiram a educação destinada à elite colonial. Dessa forma, podemos considerar que as marcas deixadas pela Igreja no “sistema educacional” tornam-se relevantes quando discutimos o conceito de escola no contexto educacional brasileiro.

Utilizamos, como principais interlocutores, Manacorda (2002) e Saviani (1999, 2008, 2011). Assim, por meio dos trabalhos desses autores, nosso intuito é apresentar historicamente o “aparecimento” da instituição escolar na sociedade e as concepções da função da escola que foram sendo estabelecidas na sociedade ocidental.

De origem grega, a palavra escola apresenta *skolé* do grego como primeira grafia que significava lugar de descanso, repouso, lugar de ócio. Na transposição para a língua latina, podem-se encontrar as seguintes grafias *schòla*, *scholae*, *scholé*, cujo significado era lugar de banho (MARTINS, 2005).

O principal objetivo da Educação, além da formação religiosa, cuja finalidade era o domínio pleno da leitura e escrita do latim, era o ensino voltado para transmissão de técnicas e a preocupação com a oratória, que exigia também o desenvolvimento de boa síntese de argumentos.

Para Manacorda (2002), frequentar a escola nesse período era restrito a apenas algumas pessoas, pois as famílias desfavorecidas financeiramente, ou seja, os feudos, raramente tinham a oportunidade de se instruir. Por outro lado, segundo o autor, em razão de três fatores: renascimento de centros urbanos, organização dos negócios e administração das cidades, iniciou-se um processo de “cobrança” no que diz respeito à formação/instrução de uma parcela maior da população.

É importante mencionar o que Manacorda (2002), no capítulo “A educação da Baixa Idade Média” do livro intitulado “História da educação: da Antiguidade aos

nossos dias”, relata que, no período denominado Baixa Idade Média¹⁹, ocorreu um distanciamento da Igreja, enquanto a única instituição que detinha o poder de ensinar (posteriormente esse domínio foi retomado), e houve a transferência para um *scholasticus*, fato caracterizado pela venda do direito de ensinar, que pode ser considerado como o prenúncio da escola laica.

A instituição escolar no século XVI sofreu influências dos ideais humanistas do Renascimento, os quais despontavam como oposição, não como sobreposição, ao teocentrismo medieval, ou seja, emerge um movimento que defendia maior valorização do ser humano, o antropocentrismo.

Caracterizado pela reforma religiosa, liderada por Martinho Lutero²⁰, esse período contribuiu para a mudança da concepção de ensino da época, que também estava inserida no movimento de maior valorização do ser humano. A defesa era no sentido da formação integral do homem voltada para seu desenvolvimento intelectual, moral e físico, tendo, assim a expectativa de que por meio da escola haveria cidadãos capacitados, honestos e responsáveis.

O período renascentista foi caracterizado pelo rompimento do homem com os paradigmas defendidos pela Igreja Católica, o que fez emergir os ideais burgueses sobre o pensamento e a cultura medieval.

A vinculação quanto a discussões entre ciência e religião ocorreu na transição da Idade Média para a Idade Moderna, ressaltando que a ciência não estava inserida na religião. A distinção entre fé e razão foi um dos marcos desse período histórico. Nesse espaço de transição, predominava o regime absolutista com domínio do poder do clero e da nobreza.

¹⁹ A Baixa Idade Média foi a segunda e a última fase da Idade Média, que se estendeu do século X ao século XV. Caracterizou-se por ser o período de renascimento comercial e urbano, bem como da decadência das instituições feudais. Informação disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/idade-media-idade-das-trevas-periodo-medieval-durou-dez-seculos.htm>.

²⁰ Martinho Lutero: nascido em Eisleben, Alemanha, a 10 de novembro de 1483, era filho de camponeses católicos alemães, foi monge e sua ordenação ocorreu em 1507. Ao deixar o mosteiro dedicou-se a ensinar filosofia moral na Universidade de Wittenberg. Não concordava com a prática da indulgência, caracterizada por ser a transferência de méritos por meio de pagamentos em dinheiro, para o recebimento da salvação. Em forma de protesto em relação a essa prática das igrejas católicas, Lutero afixou uma série de críticas – que se tornaram conhecidas como “95 Teses” – na porta da Igreja do Castelo de Wittenberg. Tinham como objetivo protestar contra o abuso de autoridade do Papa e negar o “mérito extra” que caracterizava as indulgências. Lutero o precursor da Reforma Protestante na Europa, faleceu de derrame cerebral, em 1546, em sua cidade natal, Eisleben. Informação disponível em: <http://horaluterana.org.br/quem-foi-martinho-lutero>; <https://www.suapesquisa.com/biografias/lutero/>.

Na Idade Moderna, o papel da família enquanto instituição educadora foi ressaltada, pois havia uma vinculação entre ela e a escola. Assim, em “parceria”, família e escola tinham o compromisso de instruir e ensinar comportamentos concebidos como adequados à época.

A educação apresentava como característica o domínio de técnicas artísticas e de conhecimentos gerais a respeito dos conhecimentos científicos. Ocorreu a supremacia das coisas sobre a palavra. A educação, que antes apresentava uma concepção humanista, tornou-se científica. Desse modo, sofreu grande influência de pensadores que contribuíram para o desenvolvimento da ciência moderna, a qual foi constituída por meio de observação e estudo experimental da natureza.

Despontou, nesse período, o método indutivo de investigação científica criado por Francis Bacon²¹, com o qual se esperava que o aluno pudesse sistematizar sua forma de estudar e aprender cientificamente por meio de procedimentos bem planejados. Segundo Marcondes (2004), os estudos de Bacon contribuíram para a história da ciência moderna, assim como os pensamentos de René Descartes²², John Locke²³ e Jan Amos Comenius²⁴.

Os ideais do liberalismo, movimento cuja característica era a oposição entre a aliança da nobreza e da Igreja, ou seja, contraposição ao absolutismo, tiveram John Locke como precursor e apresentavam também como fundamento os valores individuais de liberdade e igualdade.

²¹ Francis Bacon: nasceu em 1561, em Londres, filósofo, político e ensaísta inglês e um dos fundadores do método indutivo de investigação científica, o qual foi baseado no empirismo (MARCONDES, 2004).

²² Descartes (1596-1650): filósofo e matemático francês foi criador do pensamento cartesiano, sistema filosófico que deu origem à Filosofia Moderna. Autor da obra “O Discurso sobre o Método”, um tratado filosófico e matemático publicado na França em 1637. Uma das mais famosas frases de seu Discurso é “Penso, logo existo”. Informação disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias>.

²³ John Locke: conhecido como “pai do liberalismo”, foi considerado um dos três grandes filósofos do empirismo britânico. Exerceu grande influência no republicanismo clássico, na teoria liberal, no empirismo e no Iluminismo escocês. Foi o primeiro a definir a identidade do ser como continuidade da consciência, abrindo caminho para o debate moderno acerca da identidade e ser, que viria a originar o campo de estudo que hoje chamamos de “filosofia da mente”. Informação disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias>.

²⁴ Jan Amos Comenius: mestre, cientista, escritor e integrante da classe eclesiástica. Seu sistema de ensino reafirma a igualdade de direito de todos os indivíduos no que tange ao acesso à esfera do conhecimento. Ele propõe a educação concreta e persistente; uma pedagogia veloz, econômica e sem esforço excessivo; a instrução com base na vivência cotidiana de cada um; o saber científico e artístico integral; o ensino congregado em um todo. Informação disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias>.

Para Silva ([s.d.], p. 28), de acordo com os valores defendidos naquele período,

[...] a Educação ocupa um lugar tão importante quanto o dinheiro. Por outro lado, é bem conhecida a tese de Max Weber segundo a qual a Reforma Protestante contribuiu para o liberalismo porque valorizou o trabalho secular e profissional. Assim, veja como a idéia de – ‘vocação’ –, que irá nortear a concepção liberal de educação, provém da Reforma Protestante. Na realidade, essa idéia ocupa uma posição central no ideal liberal de educação, na medida em que ela desempenha o papel de confirmação dos processos culturais mais favoráveis à manutenção da organização social e do sistema de produção. [sic]

O movimento de contraposição ao feudalismo e ao absolutismo repercutiu nas bases para a implantação do Iluminismo, o qual teve como referência os ideais do liberalismo. Objetivando contrapor a visão teocêntrica defendida na Idade Média para uma visão mais racional, o Iluminismo, também conhecido como Século das Luzes, tinha como propósito “tirar” a sociedade das trevas da ignorância, pois, para os pensadores dessa época, o povo foi submetido àquela condição por meio do fanatismo. Ou seja, o objetivo era dissipar os pensamentos impostos relativos às crenças religiosas com que as pessoas foram educadas.

As críticas dos iluministas eram feitas principalmente em razão dos

[...] resquícios feudais, como a permanência da servidão; o regime absolutista e o mercantilismo, que limitavam o direito à propriedade; a influência da igreja católica sobre a sociedade, principalmente no campo da educação e da cultura; e a desigualdade de direitos e deveres entre os indivíduos (MAINKA, 2000, p. 22).

Nesse sentido, defendiam que por meio do conhecimento científico os homens poderiam buscar respostas e soluções para os problemas sociais, valendo-se de uma explicação científica que outrora eram impedidos de tê-la, uma vez que as respostas eram justificadas somente por intermédio da religião.

De acordo com uma das ideias defendidas pelos iluministas, o homem era bom, Deus estava presente nele e na natureza. Por meio da razão, poderia buscar a Deus e, assim, viveria uma vida reta e piedosa.

Pazzinato e Senise (1992, p. 98) apontam que “[...] o Iluminismo representou o ápice das transformações culturais iniciadas no século XIV pelo movimento

renascentista”. Os principais representantes dos ideais iluministas foram Montesquieu²⁵, Voltaire²⁶, Jean-Jacques Rousseau²⁷ e Immanuel Kant²⁸.

Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant contribuíram diretamente para as mudanças nas questões educacionais. Para o primeiro, a escola deveria ter como princípio possibilitar à criança um desenvolvimento livre e espontâneo. Kant, por sua vez, defendia que “[...] o conhecimento humano é a síntese dos conteúdos particulares dados pela experiência e da estrutura universal da razão – a mesma para todos os homens” (SANTOS, 2013, p. 6), e também “[...] que a educação tinha por tarefa desenvolver as faculdades humanas mediante a própria razão, mas o fim supremo da pedagogia seria a formação do caráter moral que permite cumprir retamente o destino individual e social do homem” (SANTOS, 2013, p. 6). Para os iluministas, a escola deveria ser laica, e a educação, um direito de todos.

²⁵ Montesquieu (1689-1755): na verdade, Charles-Louis de Secondat recebeu esse nome em virtude de ter herdado um título de nobreza “barão de La Brède e de Montesquieu”. Suas ideias levavam a crer que deveria haver um equilíbrio entre a liberdade do cidadão e a autoridade do poder. Ele dizia que as leis não deveriam ser criadas para atender os caprichos do rei, mas para atender às necessidades reais daquele local, criou a separação dos poderes em executivo, legislativo e judiciário e defendia que caberia ao legislador descobrir qual a melhor lei a ser aplicada de acordo com determinado tipo de governo. Informação disponível em: <http://www.sohistoria.com.br/resumos/iluminismo.php>; <http://idade-moderna.info/iluminismo.html>.

²⁶ Voltaire (1694-1778): defensor da liberdade individual era contra os privilégios dos nobres e da Igreja, sendo obrigado a ir para o exílio na Inglaterra. Ele disseminou as ideias iluministas do inglês Locke e reagiu contra a Igreja com todos os argumentos que podia. Ajudou a criar uma enciclopédia e suas ideias foram espalhadas por seus adeptos por toda Europa. Foi um filósofo que teve vários pensamentos lembrados, mesmo muito depois do Renascimento. Por exemplo, a sua defesa à liberdade de expressão, em que ele diz: “Não concordo com nenhuma palavra que dizes, mas defenderei até a morte o seu direito de dizê-lo”. Sua vontade era que o governo seguisse a ideologia e os pensamentos dos filósofos, além de ser contra a interferência da Igreja no Estado. Informação disponível em: <http://idade-moderna.info/iluminismo.html>.

²⁷ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): acreditava que os homens eram naturalmente bons, mas o que os corrompia era a sociedade, a qual, para ele, deveria ser mudada. Na política deveria haver mais justiça, soberania do povo e igualdade, como destacado em seu texto “O Contrato Social”. O que deveria prevalecer era a vontade do povo ou “vontade geral” (uma teoria do filósofo que influenciou vários líderes) e não a de um rei, pois todos deveriam ter direitos iguais. Essa seria a forma de manter a propriedade privada. O soberano seria apenas o representante daquele povo e, portanto, o executor da lei. Informação disponível em: <http://idade-moderna.info/iluminismo.html>.

²⁸ Immanuel Kant (1724-1804): um dos principais pensadores do período moderno da filosofia. Abordou questões que abrangiam desde a moralidade até a natureza do espaço e do tempo. É reconhecido particularmente por promover a reunião conceitual entre o racionalismo e o empirismo. Sua posição não implica em relativismo da realidade uma vez que defendia uma realidade objetiva, para a qual cunhou o termo “coisa em si”. Porém, se não for pelas configurações específicas da mente humana, a experiência da coisa em si é impossível, de modo que só temos acesso ao resultado de nossos conceitos aplicados sobre a realidade, para o que ele utilizou o termo “fenômeno”. Dessa forma, não temos acesso à coisa em si, porque a mente humana não altera a realidade, enquanto coisa em si, o que ela altera é a nossa experiência da realidade, o fenômeno. Em última instância, a mente humana torna possível a experiência. Informação disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/immanuel-kant/>.

Não podemos deixar de mencionar também Johann Heinrich Pestalozzi²⁹, educador suíço que apresentava, como princípio para o processo educativo, a união entre família e escola. Para ele, ética e moral eram os fundamentos de uma boa educação. Nesse sentido, defendia os preceitos de uma educação integral, termo que trazia imbuído a preocupação, em primeiro lugar, com a educação ética e religiosa e, na sequência, com a educação intelectual, física e motora.

O século XIX foi marcado como o auge da Revolução Industrial, processo que se iniciou no século XVII, e também enquanto um período de ascensão de áreas do conhecimento e sistematização das áreas do saber. Além da ênfase dada aos assuntos científicos, esse século evidenciava assuntos relativos às artes e às questões estéticas.

A expansão da Revolução Industrial fez despontar a revolução proletária, ou seja, o proletariado reivindicou direitos, mudanças sociais, conforme Manacorda (2002) relatou em seu livro. E isso resultou em transformações culturais e sociais na sociedade, o que intensificou a ascensão do industrialismo burguês, período em que o pensamento predominante era o liberalismo. Desse modo, a escola sofreu influências de tais mudanças.

Nesse período, apareceram os conflitos entre a Igreja Católica e o Estado em virtude de questões pertinentes a responsabilidades ligadas ao sistema educacional, e a escola passou, então, a atender aos interesses do Estado. Cabe mencionarmos também que o ensino técnico profissional, que outrora acontecia no ambiente de trabalho, passou a se dar na escola.

Assim, surgiu um movimento de “cobrança” em relação ao processo produtivo, resultado das mudanças no contexto escolar, que foi construído nos séculos anteriores, ou seja, redesenhou-se a visão a respeito da função da escola. Nessa conjuntura, atribuiu-se a ela a função de produzir a mão de obra requerida pelas

²⁹ Johann Heinrich Pestalozzi: pedagogo nasceu em Zurique, em 1746, faleceu, em 1827, na Suíça. Reformador da pedagogia tradicional dirigiu seu trabalho para a educação popular, defendia a reforma da sociedade a partir de uma educação que proporcionasse a formação integral do indivíduo, em vez de mera imposição de conteúdos rígidos, propunha que a escola deveria proporcionar uma gama de possibilidades de conteúdos a fim de possibilitar a livre iniciativa dos alunos, o que proporcionaria a capacidade de observação da criança. Suas concepções pedagógicas repousam na ideia de que a fonte de todos os conhecimentos está na intuição. E foi com esse princípio que ele sustentou seu trabalho de assistência educacional e filosófica, pelo qual recebeu o título de “Pai dos Pobres”. Informação disponível em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/pestalozzi.htm>.

fábricas. Com isso, a escola intensificou questões referentes ao comportamento intimamente ligado à disciplina, ao controle e à obediência.

Conforme esclarece Manacorda (2002, p. 305),

Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa nas escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente.

De acordo com Luzuriaga (1959), foi um período em que também se intensificaram as reivindicações em torno da escola pública, democrática e laica, considerada, afirma o autor, “[...] parte integrante do movimento pedagógico democrático geral do século XX” (p. 98).

Arriada, Nogueira e Vahl (2012, p. 39) citam que, no século XIX,

Em relação à escola, nascem os grandes sistemas públicos de educação. Modelo de escola que não apenas instrui e forma, mas também impõe comportamentos e valores, que se articulam em torno da didática, da racionalidade, da disciplina, das práticas repressivas [...].

Resultando, assim, em uma educação funcionalista cuja característica era a fragmentação do conhecimento mediante divisão das disciplinas, estabelecimento de horários e organização das salas por meio da separação de alunos por faixa etária.

O século XX foi marcado por um período de conflitos e por um clima de incertezas como resultado de guerras pelo desenvolvimento tecnológico e científico no qual transpareceram as disputas ideológicas e contraditórias do sistema capitalista e o socialismo, bem como a consolidação do ensino obrigatório e gratuito. E enquanto processo advindo do século XIX houve a continuação da autoridade do Estado como aparelho controlador da escola. No contexto da economia, acentuaram-se a implantação de medidas de controle e o estímulo à produção em massa, frutos do crescimento industrial.

Todas essas transformações exigiram, de certo modo, que a escola tivesse como preocupação formar profissionais capacitados para atender às exigências do mercado. Em meio a esses conflitos de pensamentos gerados pelas guerras, emergiram questionamentos em relação ao modelo de educação, principalmente em torno do modelo conservador, e a superação do modelo tradicional de educação.

A busca pela compreensão do papel da educação enquanto instrumento de desenvolvimento da sociedade e na formação de cidadãos, assim como o

entendimento do processo de desenvolvimento da aprendizagem, fez com que a educação buscasse amparo na Sociologia e na Psicologia. Essa busca marcou conquistas na área da Educação.

A complexidade em relação ao contexto da sociedade do século XX fez surgir debates no sentido de elaboração de ideias com vistas à superação dos problemas vividos socialmente, em especial os debates pedagógicos. Podemos ressaltar que basicamente esses dois personagens, Marx e Dewey, destaques no século XX, impuseram um debate pedagógico e influenciaram mudanças na sociedade.

O teórico estadunidense John Dewey³⁰, se opôs ao método tradicional, principalmente ao autoritarismo imposto à escola, que era centrada na figura do professor e em métodos de “transmissão” do conhecimento. Dewey elaborou o princípio da Escola Nova e defendeu o lema “*learning by doing*”³¹, ou seja, a escola deveria proporcionar ao aluno o aprendizado por meio de suas próprias experiências, método baseado na participação da criança na construção de seu próprio conhecimento.

Esse período também foi marcado pelo debate pedagógico da tradição marxista, cujo ideal é a superação do capitalismo e da formação do homem completo, isto é, proporcionar formação intelectual, profissional, tecnológica e física para todos, sem a distinção de classe social.

Percebe-se que as diferenças entre Marx e Dewey são sinalizadas por meio de seus ideais. Na perspectiva estabelecida por Dewey, a preocupação é voltada para as mudanças no interior da escola, transformações nas práticas metodológicas e na relação professor-aluno. Tal perspectiva tem, como propósito, a adequação da escola ao sistema dominante. O debate social impulsionado por meio da perspectiva apresentada por Marx tem, como princípio, a superação do capitalismo, conforme descrito anteriormente.

³⁰ John Dewey: nasceu em Burlington, no estado americano de Vermont, em 20 de outubro de 1859, e foi um dos mais influentes pensadores na área da educação contemporânea. Destacou-se como filósofo, psicólogo e pedagogo, posicionando-se a favor do conceito de Escola Ativa, na qual o aluno tinha de ter iniciativa, originalidade e agir de forma cooperativa. Morreu em 1º de junho de 1952, em Nova Iorque. Informação disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>.

³¹ “aprender fazendo”.

No Brasil, Paulo Freire³² foi o nome mais importante no conjunto das teorias sobre a escola e a Educação no século XX. Suas teorias ultrapassaram a fronteira do limite territorial brasileiro.

O século XX teve enquanto marca no contexto educacional um movimento estudantil universitário de abrangência mundial, cujo objetivo era romper com a “ditadura” do poder centrado no professor e com a educação autoritária, colocando em pauta as desigualdades do sistema educacional e social, que eram baseadas em concepções ideológicas e políticas.

Nesse contexto, ganhou destaque a teoria defendida pelo filósofo Louis Althusser³³, o qual define a escola como aparelho ideológico do Estado. Essa compreensão está centrada na teoria de que a escola reproduz desigualdades e contradições do sistema capitalista, interesses do Estado burguês. De acordo com essa teoria, a escola, por meio das atividades que lhe são inerentes, não consegue mudar a maneira como a sociedade está estabelecida, já que ela atuaria como transmissora ideológica dos interesses do estado capitalista.

A escola, de acordo com o especificado acima, tinha como função, por meio da expansão da escolaridade, atender às questões relativas ao mercado capitalista. No entanto, essas questões perderam sua importância a partir de uma crise aparente em virtude do avanço tecnológico e da sociedade de consumo.

Salientamos ainda a desigualdade mundial dos sistemas escolares, questão denunciada por Brian Simon³⁴, cuja teoria se contrapõe ao que foi defendido por Althusser. O historiador sustenta que a escola é um dos veículos de mudança social,

³² Paulo Freire: nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, e faleceu no dia 02 de maio de 1997 na cidade de São Paulo. Educador brasileiro, autor de diversos livros na área da Educação, conhecido por ser um dos pensadores mais influentes do século XX e por sua atuação como professor na educação de jovens e adultos. Informação disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/.

³³ Louis Althusser: filósofo francês nasceu na Argélia (colônia francesa na época), em 16 de outubro de 1918. Destacou-se desde muito novo como aluno excepcional e foi professor na École Normale Supérieure. É considerado, juntamente com Lévi-Strauss e Lacan, um dos representantes mais destacados do estruturalismo francês no que se refere à análise das ciências humanas, embora ele sempre tenha negado estar ligado a essa corrente. Marxista convicto, ele se propôs a fazer uma leitura fiel de Karl Marx da sistemática estrutural e delimitar uma clara distinção entre o “primeiro” Marx e o “último” Marx. Faleceu em 22 de outubro de 1990. Informação disponível em: <http://louisalthussereaeducacao.blogspot.com.br/2014/09/biografia-louis-althusser.html>; <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/althusser.htm>.

³⁴ “Brian Simon (1915-2002), membro do Partido Comunista Britânico, foi o historiador da educação inglesa mais importante do século XX, por ter desferido a mais consistente crítica à visão liberal predominante na história da educação britânica.” (BITTAR, 2013, p. 12).

mesmo transmitindo interesses ideológicos. Além disso, é defensor da escola secundária única para todos e do fim da psicométrica por meio da qual testes eram aplicados com objetivo de imprimir um caráter seletivo ao contexto educacional.

Os expoentes da psicométrica asseveravam ter construído testes que confirmavam a existência de uma inata qualidade da mente, 'inteligência'. De acordo com eles, essa qualidade mental era a chave que determinava toda aquisição intelectual. Uma vez que ela era herdada no nascimento e não podia ser desenvolvida (melhorada), uma medida tomada na idade infantil podia prever o nível futuro de desenvolvimento intelectual de qualquer criança. Desse modo, classificações e seleções das crianças nas escolas, de acordo com suas 'inteligências', eram necessárias tanto do ponto de vista social quanto do educacional. (BITTAR, 2012, p. 5).

A seletividade tinha como critério específico a divisão de classes, para o qual havia a justificativa de que somente uma parcela da população, a que possuía condição econômica favorável, conseguiria ter acesso à escola secundária, pois os que estavam nessa condição eram mais "inteligentes". Desse modo, levando em consideração a defesa de que a inteligência era inata, manter essa premissa, de acordo com Brian Simon, elevaria as desigualdades existentes no contexto social. Por esse motivo, sua defesa em relação à escola secundária única tinha como princípio "[...] estabelecer um sistema nacional baseado na igualdade a que todos os alunos deveriam ter direito [...]" (BITTAR, 2012, p.4), visto que não foram todos os países que conseguiram a universalização da Educação. Essas questões defendidas por Brian Simon são retomadas por ele no período de segregação racial, nos Estados Unidos, na década de 1970, especialmente em discurso no qual enfatiza que é por meio da escolarização que se consegue dar oportunidades iguais a todos.

Outro indicador da crise educacional no século XX foi o avanço tecnológico, que estabeleceu uma sociedade da mídia e da indústria cultural, revelando que a escola não era o único espaço de difusão de conhecimento. No fim desse século, ficou aparente a crise da civilização, que provocou inquietações e, desse modo, possibilitou o aparecimento de um modelo antropológico como resultado do que ficou denominado de "crise de paradigmas", a qual fez emergir a discussão sobre a individualidade do sujeito.

Tal fato sinalizou a necessidade de revisão do conhecimento científico como efeito do questionamento acerca do pensamento clássico advindo da ciência positivista. E isso fez com que ocorresse um rompimento, um colapso, com o passado

por meio de um movimento de descrença com a história, o que sinalizou também a falta de esperança para o futuro (GUSMÃO, 2008).

Diante desse paradigma, houve uma supervalorização com o que existia naquele momento, ou seja, a defesa de que não havia nenhuma perspectiva para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Desse modo, tinha-se uma sociedade baseada no consumo e na acumulação de bens, de experiências e de relações, aspectos que foram revelados enquanto consequência de um pós-guerra. Viu-se, assim, a expansão de governos neoliberais, a globalização do capitalismo e o início do processo de privatização, reflexo do que foi chamado de Ordem Bipolar, em que duas potências – EUA e URSS – impuseram seu domínio a outros países por meio de seus sistemas econômicos, respectivamente, o capitalismo e o socialismo, passando pela transição da Ordem Unipolar, resultado do enfraquecimento do domínio da URSS, que acabou gerando uma crise nesse país e teve como marco a queda do muro de Berlim. Assim, o domínio e a imposição política e de diretrizes ficaram com uma só potência, os EUA. No entanto, em virtude da economia global tomar rumos policêntricos, esse país perdeu o domínio único em relação à economia, o que deu início a uma nova ordem chamada de Ordem Multipolar³⁵.

Como resultado dessa crise, observamos que, no contexto educacional, houve uma fragmentação do conhecimento sem a inter-relação com a história geral da Educação, o que permitiu o predomínio de visões educacionais parciais e descontextualizadas. Esse conflito foi revelado por meio do reconhecimento da diversidade cultural e no relativismo, o qual teve origem no momento que, no contexto educacional, houve a necessidade de repensar a educação projetada para uma sociedade hierarquizada voltada à democratização e à universalização do ensino.

Em síntese, é possível afirmar que, no século XX, ocorreu a expansão, a democratização e a condenação da escola, ou seja, a crença e a desilusão de que a escola não é capaz de realizar a mudanças na sociedade. Vê-se também nesse século

³⁵ Essa ordem mundial configura-se enquanto hierarquia do poder dominante num jogo geopolítico que envolve relações políticas e econômicas internacionais no mundo. O termo Ordem Bipolar diz respeito às relações de poder entre Estados Unidos e União Soviética. O termo Ordem Unipolar refere-se ao domínio de uma grande potência econômica que passa a ser os Estados Unidos. O termo Ordem Multipolar sinaliza que a referência feita em termos de domínio de poder abrange os seguintes aspectos: poder militar, poder econômico, poder demográfico e ascensão de certos países diante de desafios emergentes. Desse modo, estabelecem-se como potências os Estados Unidos, a União Europeia, a Rússia, a China e a Índia. Informações disponíveis em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992011000300001.

o movimento de contradição entre difusão do conhecimento e perda da centralidade da escola.

Os aspectos narrados tiveram continuidade no século XXI e produziram mudança de paradigma, em especial no que dizia respeito à descentralização do conhecimento na escola, em virtude do domínio de conhecimento tecnológico que, de certa forma, “exige” o repensar do conceito de escola, sua função e de suas metodologias estabelecidas historicamente.

Os paradigmas estabelecidos na sociedade oriundos dos contextos econômico, político e social interferiram e interferem na construção das concepções. Da mesma forma estes resultaram na criação da instituição “física” da escola e a organização do sistema de ensino. Isso nos ajuda a compreender, referenciado pelas demandas sociais e econômicas de como foi se configurando a concepção da função de escola de Educação Infantil, o que abordamos na seção seguinte.

1.6 Escola de Educação Infantil: trajetória e concepções

De acordo com Manacorda (2002), em 1770 (século XVIII), foi criada uma escola com o objetivo de atender especificamente a crianças de 4 a 7 anos, idealizada e construída pelo pastor protestante Jean Frédéric Oberlin³⁶ na cidade de Vosges. Era conhecida como a Escola de Tricotar, e sua metodologia, além de considerar a preocupação com a felicidade das crianças no tocante ao aprendizado, consistia em oferecer atividades variadas, tal como relata Nascimento (2001, p. 285):

O domínio da língua francesa, a história sagrada, a história natural, o canto, o desenho, a cartografia, a jardinagem, o aprendizado do tricô e da fiação eram vistos como auxiliares para a aquisição de atitudes morais e sociais em programas modulados segundo a idade de cada criança. Para cada hora e meia de sala, as crianças tinham direito a cinco minutos de ar puro, não sem antes fazerem suas preces de início ou final de aula.

³⁶ Jean Frédéric Oberlin: filho de um professor nasceu em 31 de agosto de 1740, em Strassburg. Em 1766, tornou-se pastor protestante de Waldbach, uma região remota e estéril no Steintal (Ban-de-la-Roche), um vale nos Vosges nas fronteiras da Alsácia e Lorena. Conhecido por ter melhorado as condições de moradia dos moradores desse local e também educacionais, foi o fundador de uma biblioteca itinerante, bem como de escolas infantis. Estabeleceu uma escola comum em cada uma das cinco aldeias. Para a realização do trabalho voltado especificamente para a educação, recebeu ajuda de sua governanta, Louisa Scheppeler (1763-1837). Morreu no dia 1º de junho de 1826 e foi enterrado com grandes manifestações de honra e afeto na aldeia de Urbach. Informação disponível em: https://theodora.com/encyclopedia/o/jean_frederic_oberlin.html.

Inspirado em princípios educacionais estabelecidos por Pestalozzi, Oberlin, em sua instituição, incentivava as atividades manuais e atividades físicas, além de dar grande valor à leitura e à “experiência como forma de sistematização da realidade” (NASCIMENTO, 2005, s/p). Baseada em ideologia moralista, a “Escola de Tricotar” de Oberlin enfatizava a importância do trabalho coletivo, tendo como referência sinalizar a responsabilidade que cada criança tem com o resultado final da produção. Segundo Nascimento (2005), como apoio na execução das atividades, havia a figura das condutoras, mulheres remuneradas que, agindo com doçura, tinham como função auxiliar e incentivar os alunos na realização de suas atividades, nas quais também estavam inseridos os jogos como recurso didático.

O modelo de escola com cunho voltado para a formação e o trabalho baseou-se nos ideais propostos por Pestalozzi, que fora inspirado por Rousseau, conforme Manacorda (2002). Pestalozzi defendia que o amor materno deveria ser o aliado na formação da criança em seus primeiros anos de vida. Assim, a atividade pedagógica deveria ser inserida na vida da criança após os 3 anos de idade, e a mãe ser reconhecida oficialmente como a primeira educadora.

As escolas que foram instituídas por Pestalozzi tinham, como princípio, a formação integral, ou seja, a educação deveria englobar aspectos relativos à formação intelectual, moral e física, identificados por Pestalozzi como a cabeça, o coração e a mão. A metodologia deveria se concentrar em proporcionar atividades relacionadas a som, forma e número, e com o tempo seria introduzida a linguagem.

O pedagogo sustentava também que a escola deveria oferecer um ambiente de segurança e afeto, assim como era para ele o ambiente familiar. Acreditava que por meio da liberdade e amorosidade a criança chegaria a ter uma autonomia moral. Nesse sentido, era contra castigos e/ou recompensas, e em suas escolas não havia sistema de notas ou provas.

Ele propagava que toda criança se desenvolvia de dentro para fora – desse modo, sua teoria era contrária à concepção de tábula rasa – e sinalizava que, diante desse pressuposto, o professor deveria respeitar os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passaria. De acordo com essa concepção defendida por Pestalozzi, o papel do professor era o de, antes de se preocupar com a leitura, estar atento para propiciar atividades conforme as diferentes faixas etárias e as aptidões e necessidades de cada criança, com vistas a garantir sua evolução. Essa era para ele

a base de um método pedagógico, ou seja, um ambiente externo bem preparado e organizado e que oferecesse as melhores condições para a criança aprender.

Diante dessas condições, defendia o aprender por meio das experiências, o qual deveria ser conduzido pela criança de modo que pudesse ter uma vivência prática, intelectual e emocional com o conhecimento. Nesse sentido, as crianças deveriam partir do concreto para o abstrato, do mais fácil para o mais complexo, do que já conheciam para o conhecimento novo. Convém ressaltar também que a ênfase estava no desenvolvimento de habilidades e valores acima do conhecimento relacionado a conteúdos.

Nessa linha histórica, destacou-se também Robert Owen³⁷, fundador do “Instituto de Formação do Caráter Juvenil”, em 1816, criado com a finalidade de atender aos filhos de operários de sua fábrica. Para Manacorda (2002), essa instituição foi considerada como a precursora das *Infant’s School*.

Apresentava como objetivo transpor a ação assistencial e estabelecer uma ação de educação e cuidado, bem como de instrução básica. Owen baseava-se na proposição de que a educação poderia mudar a natureza humana e, assim, a sociedade, por intermédio da Educação, tornar-se-ia mais justa e igualitária. Defendia uma escola que não se baseasse em prêmios, castigos e atividades de memorização e livros, sendo reconhecida como um princípio inovador e progressista, servindo de exemplo e impactando a sociedade europeia. Manacorda (2002, p. 275) defende que Owen deixou uma valiosa contribuição à educação devido à

[...] sua insistência em considerar a ‘classe operária’ ou ‘trabalhadora’ como um todo; a sua valorização não tanto das presumidas faculdades naturais de cada indivíduo, mas das exigências gerais humanas, que só a educação pode estimular ao máximo em cada um; a sua consideração da divisão do trabalho não como via pacífica para o desenvolvimento das diferentes individualidades, mas como dado contraditório a ser superado.

³⁷ Robert Owen: considerado pioneiro na criação da escola moderna de educação infantil, com ação de educação e instrução, nasceu no dia 14 de maio de 1771, em Newtown, Montgomeryshire (País de Gales), e faleceu na mesma localidade em 17 de novembro de 1858. Foi industrial fabricante, reformador social, educador e socialista utópico britânico. Informação disponível em: <http://pqi.gal/robert-owen-promotor-da-educacao-infantil-e-reformador-social-documentarios-sobre-a-sua-vida-e-obra>.

Após atuarem como professores no Instituto de Owen, James Buchanan³⁸ e Samuel Wilderspin³⁹ assumiram o comando da escola infantil *Quaker Street*, em Londres, em 1820. Esse fato fez com que Wilderspin criasse e elaborasse o sistema de trabalho inspirado no Instituto de Owen, dando origem à *Infant School*.

Em 1826, inspirada no modelo inglês da *Infant School*, foi instituída, na França, a primeira sala de asilo, idealizada pela “[...] Sra. Émilie Mallet, esposa do banqueiro protestante Jules Mallet, e de Jean-Denys Cochin, rico católico notável, sobrinho-neto do padre fundador do hospício de Cochin em 1780”⁴⁰ (MOREL, 2001, p.250), com o propósito de atendimento voltado para os aspectos assistencialistas e educativos às crianças de 2 a 6 anos, cujas mães desenvolviam algum ofício fora de casa. Dessa forma,

A criação desta instituição tem como principais objectivos retirar a criança de meios considerados nocivos ao seu desenvolvimento, como a rua ou as amas, iniciar a sua educação moral, física e intelectual e melhorar as condições de vida das classes populares ao permitir o trabalho das mulheres (VILHENA, 1999, p. 198).

Para Morel (2001), essa instituição, que a princípio fora dirigida por um comitê formado por damas da sociedade e financiada pela iniciativa privada por meio de doações, perdeu essa tutela em 1837 e passou a ser controlada pelo Estado.

A formação moral era uma das principais preocupações em relação às crianças que frequentavam as salas de asilo. O texto que oficializou e regulamentou essas salas foi elaborado pelo ministro Narcisse-Achille de Salvandy⁴¹. O decreto

³⁸ James Buchanan: nasceu em 1784 em Edimburgo, foi pregador metodista no exército e trabalhou como tecelão. Foi professor de escolas de educação infantil por 20 anos. Foi para Nova Zelândia, em 1839, com a intenção de criar escolas de Educação Infantil, no entanto resolveu se estabelecer na Cidade do Cabo, vindo a falecer em 1857, na cidade de Pietermaritzburg (África do Sul). Foi reconhecido por sua dedicação ao ensino em especial por motivar nas crianças o gosto pela música, poesia e pelo apreço as obras de arte. Informação disponível em: <https://www.um.es/muvhe/diccionario/james-buchanam/?prev=11834&next=11838>.

³⁹ Samuel Wilderspin: nasceu em 1791, na cidade Hornsey (Inglaterra). Ainda adolescente, começou a ensinar em uma escola dominical. Dedicou sua vida à escrita de livros sobre a educação para as crianças e a difundir seu método para as escolas de Educação Infantil. Faleceu em 1866. Informação disponível em: <https://el-mundo-de-edi-g5.blogspot.com/2017/05/samuel-wilderspin.html>.

⁴⁰ Do original: “[...] d’une part de Mme Émilie Mallet, femme du banquier protestant Jules Mallet, et d’autre part de Jean-Denys Cochin, riche notable catholique, petit-neveu du curé fondateur de l’hospice Cochin en 1780”. Informação disponível em: <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2001-4-page-250.htm>.

⁴¹ Narcisse-Achille de Salvandy: político francês, foi embaixador de Madrid e de Savoy, nasceu em 1795 e faleceu em 1856. Foi ministro de Educação no período de 1837 a 1839. De 1845 a 1848, supervisionou e reconstruiu o Conselho de Educação. Informação disponível em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/salvandy.htm>.

estabelecia que elas deveriam oferecer às crianças exercícios que objetivassem a instrução religiosa, além de noções de leitura, escrita, cálculo verbal:

As salas de asilo, ou escolas da primeira idade, são estabelecimentos caridosos onde crianças dos dois sexos podem ser admitidas, até a idade de seis anos inclusive, para receber os cuidados de controle materno e de primeira educação que a idade reclama. Ter-se-á nas salas de asilo exercícios que compreenderão necessariamente os primeiros princípios de instrução religiosa e de noções elementares de leitura, de escrita e do cálculo verbal [...] (LUC, 1982⁴² apud NASCIMENTO, 2001, p. 296).

Podiam também ser inseridos cantos cujo foco era instruir e propiciar o desenvolvimento moral, além de trabalhos manuais e atividades com argila, o que demonstra a relação entre a instrução religiosa e moral com disciplina, assim como a necessidade de manter as crianças sempre ocupadas (NASCIMENTO, 2001). De acordo com esse autor, e reforçando a visão assistencialista das salas de asilo, o horário de atendimento era estendido “[...] das sete da manhã às sete da noite na primavera e verão e das oito às dezoito nas estações de frio” (p. 300) e cobrava-se uma taxa para que a criança pudesse ter direito à vaga.

Friedrich Fröbel⁴³, em 1837, instituiu uma escola que denominou de “Jardim da Infância”. Inicialmente direcionada ao atendimento de crianças órfãs de mãe ou abandonadas pelos pais, era destinada para crianças com idade de 2 a 6 anos. O educador defendia o argumento de que o jogo deveria ser o desencadeador das atividades educativas, pelo fato de auxiliar o desenvolvimento infantil por meio de um processo denominado exteriorização, no qual a criança exterioriza seu interior, ação que propicia a autoconsciência da essência da criança.

Nessa metodologia também se inseriu a interiorização, e ambos – exteriorização e interiorização –, para Fröbel, devem nortear metodologicamente o que será desenvolvido enquanto atividade pedagógica com a criança. Diante desse entendimento, o pedagogo defende que não são os conceitos e as palavras que devem ser os mediadores desse contexto, mas a ação. Desse modo, a partir da observação empírica, Fröbel percebe que o jogo não é algo supérfluo, sustenta que

⁴² LUC, Jean-Noël. **La petite enfance à l'école, XIX^a – XX^e siècles, textes officiels (1929 -1981)**. Paris: INRP – Econômica, 1982. 378 p.

⁴³ Friedrich Fröbel: nasceu em 1782, na Alemanha, sua mãe faleceu seis meses após seu nascimento em decorrência de problemas no parto. Foi autodidata. Trabalhou com Pestalozzi e não concordava com algumas posições sobre escola estabelecida por ele. Fundou o Kindergarten. Concebeu a tríade Deus, humanidade e natureza, denominada de unidade vital. Faleceu em 1852. Informação disponível em: <http://froebelfriedrich.blogspot.com/2010/05/bibliografia-e-principais-obras-de.html>.

ele se constitui na principal linguagem da criança pequena, favorece a compreensão e o conhecimento sobre a criança por meio da observação das brincadeiras infantis.

Conhecedor da teoria idealizada por Pestalozzi, Fröbel desenvolveu metodologia e técnicas em relação ao desenvolvimento da dimensão educativa, para colocar em prática o que fora defendido por Pestalozzi. Compreendeu que o desencadeador do desenvolvimento intelectual da criança é a imaginação aliada à ação simbólica.

A partir de 1844, em Paris, pelo fato de haver muitas mulheres trabalhando fora, teve início a propagação de creches, instituições que objetivavam atender aos filhos delas. Havia uma preocupação com questões voltadas para a higiene e a alimentação, e o foco era a proteção e a guarda da criança.

Convém retomar que nesse processo histórico ocorreu a substituição das salas de asilo pelos Jardins de Infância, que tinham como objetivo o atendimento às crianças de 2 a 6 anos. Funcionavam todos os dias, inclusive aos feriados, e seu horário de atendimento era estendido até o período noturno. Caracterizavam-se por separar meninos de meninas e por realizar atividades voltadas aos exercícios corporais. As atividades desenvolvidas tinham como foco a instrução moral e religiosa, utilizando-se, para isso, de histórias, segundo Nascimento (2001).

Ainda nesse processo de “substituição” de terminologias, ocorreu também a denominação das salas de asilo por Escola Maternal. Em 1848 na França, a *École Maternelle* é oficializada, a Escola Maternal pública e gratuita direcionada a crianças de 2 a 7 anos. Não havia obrigatoriedade de um currículo, e a preocupação com a educação moral ainda era presente, as crianças eram separadas por faixas etárias e a integração da Escola Maternal à Escola Elementar era um dos objetivos.

Começava-se a cobrar da escola maternal que ela passasse a ter função educativa, no entanto a solicitação feita tinha como intuito responder ao forte apelo quanto à preparação das crianças que a frequentavam e em função da comparação do que era ensinado na Escola Elementar. Nesse sentido, para Nascimento (2001), buscava-se atribuir à escola um caráter pedagógico. Um dos aspectos também que foram considerados para essa mudança estava relacionado principalmente ao atendimento de necessidades da classe social que frequentaria as escolas maternas, ou seja, a classe média.

Observa-se que, no decorrer da história da humanidade ocidental, a configuração da escola para tenra idade, denominação atribuída à faixa etária que a escola atendia, foi ganhando atribuições de acordo com a função social compreendida de acordo com o que estava sendo vivenciado, visto que a compreensão sobre a necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico e a preocupação com as especificidades do que deveria ser desenvolvido nessa faixa etária eram questões ainda não consideradas.

O conceito de escola entrelaçada com sua função social no que se refere à sua concepção constituiu-se historicamente e sofreu modificações dentro de cada contexto histórico e social. Assim, considerando “atender” aos apelos em relação à função social, viu-se configurada a escola de Educação Infantil assistencialista, compensatória ou preparatória.

A origem da escola enquanto função assistencialista com foco num trabalho filantrópico trazia imbuído o objetivo quanto ao cuidado no que se refere a questões de higiene e à preocupação concernente à alimentação e à segurança física das crianças. Tal objetivo era justificado em virtude de dois fatores: alto índice de mortalidade infantil e abandono de crianças.

No Brasil, a visão assistencialista se deu desde a criação das instituições que serviam para acolher crianças abandonadas e também na criação de espaços onde as crianças pudessem ficar enquanto suas mães trabalhavam nas indústrias, em decorrência da Revolução Industrial.

Para que o leitor possa compreender melhor essa questão, faremos alguns apontamentos sobre como surgiu, no Brasil, a educação institucionalizada voltada para crianças. Convém alertar que a história da criação das instituições de Educação Infantil no Brasil, assim como em outros países, está interrelacionada as questões políticas, econômicas e sociais, nesse sentido, a função desta etapa educativa estava condicionada a essas questões. Esse alerta se faz necessário visto que nesta pesquisa enfatizaremos aspectos da criação dessas instituições voltado a atender aos objetivos assistencialistas e de tutela, no entanto, não podemos desconsiderar que também historicamente a escola de Educação Infantil apresentou em sua criação preocupação com cunho pedagógico. Para isso, utilizaremos como referência estudos de Azevedo (2013), Kuhlmann Jr. (1998), Kuhlmann Jr. e Rocha (2006) e Rosemberg (1984).

No Brasil, em 1899 no Rio de Janeiro, foi inaugurada a primeira creche, que pertencia à Companhia de Fiação e Tecidos Corcovados e tinha como propósito o atendimento de filhos dos operários. Em paralelo, foi inaugurada a Fundação do Instituto de Proteção e Assistência a Infância.

No setor público, porém direcionado ainda apenas para o atendimento às crianças da elite, em São Paulo, em 1896, era feito em um espaço anexo a escola Normal Caetano de Campos, tendo como princípio educativo conteúdo cognitivo e moral (educar para obediência). Para os filhos das operárias, as creches e as escolas maternas tinham caráter assistencialista, embasado em concepções médico-higienistas e com influência religiosa.

E em 1877, na cidade de São Paulo, o atendimento acontecia na Escola Americana, sendo as duas instituições do setor privado. Kuhlmann Jr. (1998) cita que, em 1875, no Colégio Menezes Vieira na cidade do Rio de Janeiro, já havia o atendimento em Jardins de Infância de orientação froebeliana voltado para as elites.

Ao final do século XIX, debates envolvendo as sociedades civil e política impulsionaram uma reforma educacional, especificamente para o ensino primário. Assim, no bojo da discussão acerca da renovação pedagógica pautada nas metas do Estado, surgiram as primeiras instituições para pré-escolares no Brasil, segundo Kuhlmann Jr. (1998).

Os questionamentos feitos pela sociedade aconteceram em torno da necessidade de considerar o exercício da maternidade e a inserção da criança em instituições, visto que as mulheres das classes sociais menos favorecidas economicamente passaram a integrar o mercado de trabalho.

O fato de a reivindicação/concessão de creches ter se justificado principalmente pela necessidade/vontade de a mãe trabalhar fora de casa acabou por emprestar à creche o caráter de instituição provisória, de emergência ou de substituição, acrescentando-lhe uma história cíclica, restringindo-a apenas a uma parte das famílias, dificultando o acúmulo das experiências, tanto a nível de seu funcionamento interno quanto da população usuária. (ROSEMBERG, 1984, p. 74).

Nesse sentido, de acordo com Azevedo (2013), entendemos que o processo de industrialização e a preocupação no tocante à segurança das crianças fortaleceram o caráter assistencialista na criação de espaços para abrigá-las enquanto suas mães trabalhavam fora. O atendimento realizado nestes locais era diferenciado, sendo em creches e de caráter assistencialista para as crianças de família economicamente

mais desfavorecidas e em Jardins de Infância para as crianças de famílias da elite. Assim, a visão assistencialista configurava-se principalmente nas creches.

Ademais, outro fator contribuiu para fomentar ainda mais a visão assistencialista, principalmente em relação a não qualificação daqueles que iriam realizar o atendimento às crianças, desconsiderando a necessidade de formação específica para o desempenho da função enquanto docente. Esse fato era reforçado pela compreensão de que, no trabalho desenvolvido no interior das instituições, o foco era apenas em relação ao cuidar voltado ao atendimento a bebês e crianças.

Junta-se a isso o entendimento de que, em virtude de as atribuições desenvolvidas nessas instituições serem similares às atribuições relativas à maternidade, as mulheres eram as mais indicadas para o desenvolvimento da função docente. De acordo com Fernández (1994), a visão de que o trabalho com a faixa etária de 0 a 6 anos⁴⁴ deveria ser uma função exclusivamente de mulheres é reforçada

[...] ao se considerar o 'cuidado' das crianças e sua educação como inerentes à 'natureza' feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento. Tal situação o transforma em uma atividade não mediatizada, não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico (p. 110).

Lopes (2015) comenta que esse esvaziamento da formação profissional sobre a função docente desvalorizou os professores de Educação Infantil e, de certa forma, fortaleceu a concepção de "tia" dada à figura da professora de Educação infantil, com o intuito de promover a aproximação entre a escola e a família. Essa concepção remetia à ideia da não necessidade de formação para o trabalho docente para essa etapa educativa.

Já a escola compensatória teve sua origem em um contexto direcionado a suprir carências culturais. Ou seja, o contexto educacional teria objetivamente a função de compensar as carências que a criança possuía em razão de viver num ambiente desfavorecido economicamente. Surgiu, assim, a teoria da carência cultural, cujo princípio era ter por referência a cultura da classe dominante como direcionador de aprendizagem, neste sentido, sinalizava que a criança menos favorecida economicamente apresentava dificuldade de aprendizagem por não vivenciar das mesmas experiências sociais que as crianças de classes mais favorecidas.

⁴⁴ Hoje a Educação Infantil atende à faixa etária de 0 a 5 anos. A Lei nº 11.274/2006 estabelece que o Ensino Fundamental se inicie aos 6 anos de idade.

No Brasil, esse conceito passou a ser propagado a partir de 1980, mas começou em 1960, nos Estados Unidos, fruto de um movimento paradigmático denominado Teoria do Capital Humano (TCH). O conceito da educação compensatória surgiu com base em estudos da Sociologia. A teoria inserida no contexto do surgimento desse conceito apontava, como indicativo, que o problema do fracasso escolar estava relacionado às condições socioeconômicas, assim como às questões envolvendo raça e etnia.

Teve como função um papel “remediador” no que diz respeito aos aspectos mencionados sobre o fracasso educacional, em especial no tocante às desigualdades sociais, a educação compensatória trouxe, enquanto indicador, as dificuldades quanto ao desempenho escolar ligado a fatores familiares e econômicos e impôs a cultura de uma classe social. Dessa forma, desmereceu e rotulou o grupo dos menos favorecidos economicamente como incapazes, bem como atribuiu à escola a responsabilidade de solucionar esses “déficits” que envolvem as desigualdades sociais.

Por outro lado, a escola de Educação Infantil com função preparatória estabeleceu, de certa forma, que ela era subordinada ao Ensino Fundamental. Ou seja, era vista como aquela que tinha como objetivo preparar as crianças para ingressarem na etapa subsequente. Dessa forma, evidenciava-se que o importante era desenvolver atividades pedagógicas com foco na alfabetização, visto que tal ação era compreendida como uma garantia de melhor desempenho escolar. De algum modo, o objetivo era atribuir às escolas de Educação Infantil a responsabilidade de diminuir o fracasso escolar no Ensino Fundamental.

Ao apresentarmos essas visões sobre a função da escola de Educação Infantil e se comparamos as denominações que hoje são atribuídas às escolas dessa etapa educativa, percebemos que ainda permanecem implicitamente as atribuições assistencialistas, compensatórias ou preparatórias sobre o entendimento de sua função. A esse respeito, podemos ressaltar o uso de nomenclaturas que podem fazer inferência a essas atribuições, com a finalidade de designar as escolas de Educação infantil, tais como: **espaço** educacional, **centro** educacional, **centro** de educação infantil ou **instituição** de educação infantil.

Algumas cidades da RMC utilizam as nomenclaturas citadas quando, ao se referirem ao contexto educacional em que estão inseridas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, excluem em sua identificação a palavra escola.

Salientamos também que as questões referentes aos diversos usos de nomenclatura para designar as escolas de Educação Infantil podem estar relacionadas com a dificuldade que alguns estudiosos, embasados em teorias pedagógicas, têm para tratar de maneira distinta os termos criança e infância. Pode-se inferir que, pelo fato de haver um vínculo entre criança e infância, a dificuldade se revele em divergências pedagógicas relacionadas ao que se estabelece enquanto definição do que seja “roubar a infância”. Desse modo, isso justifica que, se a criança estiver num espaço denominado de “escola”, não poderá viver plenamente essa infância.

Segundo nosso entendimento, tais afirmações mostram de maneira equivocada uma visão sobre a infância e a não compreensão de que crianças a vivem de maneira distinta e em contextos distintos, independentemente da condição social e econômica, haja vista que essa condição não é prerrogativa de uma melhor ou pior infância. Nesse sentido, essa concepção indica ser necessário discutir de que forma foi se construindo a afirmação quanto ao entendimento de que todas as ações realizadas pelas crianças estão relacionadas com a vivência plena da infância.

Compreender os dois termos – criança e infância – como sendo um só é apresentar a compreensão de criança enquanto devir e compreender a infância enquanto uma etapa de preparação que antecede a fase adulta, o que negligencia o olhar para a criança como um ser singular, um sujeito social. Por outro lado, reconhecer a criança pelo o que ela é e não só pelo que virá a ser é compreendê-la como sujeito de direitos. Esse entendimento aponta para o fato de que, ao nascer, ela será inserida em um contexto histórico e cultural, e, desse modo, a interação é o elemento principal para sua inserção numa sociedade já constituída.

Retomando as divergências a respeito da compreensão dos termos infância e criança, podemos considerar que elas podem ser um dos aspectos que resultam em diferentes concepções quanto à função da escola e, nesse viés, sobre a escola de Educação Infantil. As tensões que surgem nas divergências estão inseridas nesse contexto de conceitos e concepções, bem como sinalizam a necessidade de reflexões sobre a intencionalidade educativa com vistas ao desenvolvimento e aprendizagem, considerando a interface entre a criança e as condições reais em que vivem, no sentido de propiciar-lhe a possibilidade de atribuir sentidos e significados a essa realidade.

Assim, a construção dos conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem ocorre, a princípio, nas vivências da vida escolar e na formação inicial dos professores. Esse embasamento teórico é produzido pelo saber científico, o qual, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação, deve fundamentar a reflexão e a ação do professor. Desse modo, essas teorias educacionais se tornam instrumentos de análise da prática educativa.

Diante do exposto, entendemos que esse processo resulta no que é conhecido como complexidade da profissão docente. Isto é, esta se constitui e é constituída por meio da trajetória profissional e se solidifica na ação, que é revelada na prática pedagógica, produzindo saberes e mobilizando-os. Tais saberes, segundo Tardif (2012), se tornam a parte integrante da “consciência prática” dos docentes.

A consciência prática dá origem à reflexão em torno da tarefa educativa, e esta, considerando o contexto social em que está inserida, constitui-se no que é chamado de profissionalização docente. Compreendemos que desvelar o que está implícito nesse contexto de tensões envolve o entendimento a respeito da profissionalidade docente e da tomada de consciência sobre a função docente enquanto categoria profissional, assuntos que abordamos no próximo capítulo.

Capítulo II

SOBRE TRABALHO, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E CONSCIÊNCIA

“A busca de uma explicação para a questão da consciência na obra de Vigotski pode estar permeada por um confronto constitutivo com a questão das possibilidades para o papel do humano na construção de sua própria história.”

(DELARI JR., 2013, p. 52)

“[...] utilizaremos a tese de Hegel sobre o ser em si e o ser para si. Ele dizia que todas as coisas existem, de início, em si, mas que com isso a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento o ser em si se transforma em ser para si. O ser humano, dizia Hegel, é uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto em si, mas sim em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e racional.”

(VYGOTSKI, 1996, p. 200 – Tomo IV)

2.1 Movimento dialético: homem/natureza nos pressupostos vigotskianos

Os termos categoria profissional e profissionalização são comumente utilizados nos ambientes de trabalho, e os conceitos que constituem esses termos são definidos de acordo com a conjuntura social no qual estão inseridos.

Tendo em vista essas colocações, empreendemos a escrita deste capítulo, no qual discutimos os pressupostos marxistas acerca do conceito de trabalho e apresentamos a compreensão de Engels (1876) e de Vigotski (2008) sobre humanização. Apresentamos ainda a categoria consciência, segundo Vygotski (2000), e a discussão sobre atividade produtiva, conforme Saviani (2003). As bases teóricas utilizadas por esses autores também nos dão subsídio para as discussões referentes à profissionalização docente, à categoria docente e à educação como trabalho não material.

Na visão marxista, o trabalho possui forma histórico-ontológica, sendo defendido como condição necessária para a sobrevivência humana sinalizando, assim, que ele é fonte primária na constituição do ser social, e definido como “[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a

natureza” (MARX, 2006, p. 21). Nesse sentido, existe a compreensão de que é por intermédio do trabalho que o homem produz o meio necessário para sua existência.

Esse movimento dialético existente entre o homem e a natureza (meio) constitui o processo de humanização, visto que, em virtude desse movimento, é que o homem transforma a natureza e por ela é transformado, modificando-a e modificando a si mesmo, e assim reelabora seu pensamento em termos de complexidade, assertiva em conformidade ao que é defendido por Engels (1876) em seu artigo intitulado “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”.

Nesse texto, o filósofo estabelece a teoria a respeito do desenvolvimento humano, o qual, para ele, tem seu ápice quando o homem inicia a transformação da natureza utilizando um recurso próprio, ou seja, as mãos. E isso propicia o desenvolvimento de habilidades e de novas capacidades, uma vez que, enquanto recurso, elas proporcionam a confecção de instrumentos materiais, com o objetivo de suprir as necessidades humanas.

Enquanto recurso de sobrevivência, os instrumentos materiais possibilitaram aos homens se organizarem em agrupamentos, o que favoreceu o desenvolvimento da linguagem. E este contribuiu para que as reelaborações de pensamento feitas pelo homem também evoluíssem à medida que, inseridos em um âmbito histórico-cultural, participavam ativamente da transformação da natureza.

Na relação entre o social e o cultural, Vygotski (2000) articula o conceito de história, defendido por ele como cerne da teoria histórico-cultural, e a evolução e transformação do homem é compreendido mediante essa articulação.

Em um movimento dialético, o indivíduo inserido em sua cultura se torna sujeito, da mesma forma que nele se expressa a sua cultura, ou seja, a pessoa carrega em si as características de seu contexto cultural e as especificidades que a torna singular e única. Na busca pelo entendimento do processo em que a cultura se torna constitutiva da natureza humana, Pino (2005) supõe que, no pensamento vygotskiano, a chave está na mediação semiótica, no processo em funções intrapessoais (sentimentos, memorização, pensamentos) e funções interpessoais (uso de signos, interação). Passa, então, à função cultural, ocorrendo, assim, uma mediação facilitada pelo outro e um processo de internalização do indivíduo no qual o signo é o mediador. (GOMES *et al.*, 2016, p. 822).

Segundo os postulados vigotskianos, para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre na relação entre o social e o individual. De acordo com Vygotsky (1996), a atividade humana estabelecida nas relações entre fatores

internos e externos, não é direta e sim mediada e acontece, com o auxílio de dois elementos: os instrumentos e os signos.

Os instrumentos, em linhas gerais, são definidos como ferramentas ou objetos sociais auxiliares na ação direta do homem no mundo. Os signos, conforme a definição de Vigotski (2008), são instrumentos psicológicos que auxiliam na mediação de natureza semiótica ou simbólica. Em outras palavras agem em um plano simbólico, e isso possibilita que o homem seja capaz de realizar a representação mental de objetos.

Considerando a representação mental dos objetos sabe-se que o ser humano é a única espécie capaz de desenvolver essa capacidade, porque está inserido em uma cultura que oferece as condições materiais para o desenvolvimento do campo simbólico.

E, em consonância com os postulados de Engels e Marx (1818-1883) no que diz respeito à humanização, Vygotski (2000) defende que as funções psicológicas superiores (FPS) se constituem na interação sociocultural, fruto da apreensão social acumulada historicamente e são assim defendidas, porque são mediadas pela cultura, e por meio dessa mediação o sujeito não responde apenas mais aos estímulos do ambiente, já que as funções evoluem e se relacionam, o que promove o desenvolvimento sociocultural. Esses processos “[...] são estruturados à medida que novas e complexas combinações de funções elementares são formadas através do aparecimento de sistemas complexos.”⁴⁵ (VYGOTSKI, 1996, p. 118).

Assim, ocorrem as relações e os nexos das funções, a atribuição de sentidos e de significados aos elementos da cultura, a apreensão e a transformação do mundo. Vygotski (2000) indica que as FPS, são o resultado da articulação entre o uso de instrumentos e o uso de signos e símbolos. Assim, toda ação humana por intermédio da mediação vai “[...] ampliando dessa forma suas possibilidades de atuação e desenvolvendo seu aparato psicológico referente às funções superiores e a consciência” (TOSTA, 2012, p. 65).

Pino (1991, p. 33) afirma que “[...] os processos mediadores multiplicam-se na vida social dos homens, devido à complexidade de suas relações sociais [...]”. A mediação semiótica é o resultado da mediação dos sistemas de signos, entre eles, a

⁴⁵ Do texto em espanhol: “[...] se estructuran a medida que se forman nuevas y complejas combinaciones de las funciones elementares mediante la aparición de síntesis complejas”.

língua, que possui um sistema articulado de regras gramaticais e é o principal instrumento de representação simbólica do ser humano.

Além disso, a mediação semiótica, enquanto um sistema de signos “[...] se materializa como toda a ação social produtora de significação [...]” (DELARI JR., 2013, p. 140). Ou seja, na visão do autor, embasado nos preceitos defendidos por Vigotski, é por meio da trama das relações, na qual se constituem os papéis sociais, que se dá o movimento de se tornar humano em uma transição que acontece mediante a significação “de si”, em função “do outro” e “para si”⁴⁶. É nessa interação estabelecida na vivência que compreendemos a mediação da linguagem. Nesse sentido, Delari Jr. (2013, p. 145) argumenta que

Uma fala cuja origem só pode ser social, torna-se fala interior e assim tornando-se, continua sendo ainda social em sua própria dinâmica de funcionamento, embora a fala interior venha a apresentar transformações estruturais importantes com relação à fala exterior [...].

A interpretação é de que nesta ação, se estabelece a mediação por meio da palavra. A palavra como unidade da relação entre pensamento e linguagem que mobiliza os processos de generalizações como meio de significação. Por intermédio da mediação – pensamento e linguagem –, podemos ter acesso à compreensão externa que o “outro” traz.

Enfatizamos o uso do termo fala, o qual se dá em virtude do pressuposto estabelecido por meio da mediação, além da elaboração do pensamento por complexo, e também em função do significado das palavras. No entanto, conforme Delari Jr. (2013, p.126), a “[...] fala não pode se reduzir ao seu aspecto fonológico, à sua constituição sonora, pois não é isto o principal no conceito de *retch* (речь) [...]”⁴⁷.

Para esse autor, tal fato ocorre em virtude de um entendimento mais amplo a respeito da questão da linguagem, isto é, o “[...] que parece estar subjacente a esta

⁴⁶ Preceitos que podem ser observados na obra “Manuscrito de 1929”, na discussão sobre a categoria personalidade. Manuscrito de 1929 publicado na revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. O texto foi traduzido por Alexandra Marenitch do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, *Psicologia*, 1986, nº. 1, por A. A. Puzirei, sendo os originais cedidos pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia.

⁴⁷ O conceito a que Delari Jr. (2013) faz referência está inserido no livro de Vigotski, traduzido no Brasil por “Pensamento e Linguagem”. No entanto, conforme Zoia Prestes (2012) ocorreram alguns equívocos nas traduções dessa obra, e um desses equívocos diz respeito à palavra *retch* que, em algumas publicações, foi traduzida como “linguagem”, mas o uso desse vocábulo difere dos conceitos e pressupostos discutidos por Vygotsky no tocante ao tema. Logo, em função do que era defendido na teoria, a tradução correta da palavra *retch* é “fala”.

discussão é a de como se concebe, especificamente, os signos e a significação propriamente humanos diferenciando-os dos processos de sinalização ou codificação não humanos” (p. 127), premissa que compartilhamos. E é nesse sentido que faremos uso no decorrer deste capítulo do termo fala.

Vigotski (2008) indica duas funções para a fala: a primeira delas é a comunicação, e a segunda é o pensamento generalizante, no qual ocorre a relação entre pensamento e fala que resulta do desenvolvimento psicológico. A fala aqui tem a função de auxiliar a compreensão generalizada do âmbito social, pois é pelo ato de nomear e abstrair que se dão o ato de classificar e a formação de conceitos.

Essa abstração ocorre com o auxílio do pensamento abstrato, que é de natureza simbólica e ajuda o homem a ser capaz de reelaborar conceitos devido ao suporte das palavras, e seu desenvolvimento vai ocorrendo de maneira gradativa e da utilização de mais palavras, assim como da relação que faz entre elas.

Conforme já descrito neste texto, de acordo com os aportes teóricos vigotskianos, a palavra não deve ser observada somente em suas características fonológicas, uma vez que é preciso caracterizar sua materialidade, a qual se dá mediante a ação social de significação de acordo com Delari Jr. (2013), isso porque, segundo o referido autor, “Sem a materialidade da palavra, o significado também não existiria [...]” (p. 135).

O que se estabelece no processo de significação é construído por meio de mediações em um desenvolvimento de informação, visto que estão interligadas às relações sociais. Nesse sentido, é necessário considerar que a formação dos conceitos do qual designa o significado se estabelece por intermédio da estrutura singular. Assim, “O conceito tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros [...]” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 33).

Baseando-se nos argumentos defendidos por Vigotsky na teoria histórico-cultural, a palavra nomeia e se manifesta tendo como referência o significado. Nessa linha de pensamento Zuin (2011, p. 29, grifo do autor) defende que “[...] *significado* é entendido como o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra”. Desse modo, o significado passa a ser compreendido enquanto referente em relação “àquilo” que a palavra representa no mundo e que

[...] uma mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido que condiz ao contexto e às vivências afetivas do sujeito (ZUIN, 2011, p. 30).

Assim, o sentido pode ser compreendido como “aquilo” que a palavra pode assumir dentro de situações diferentes e para cada indivíduo nas relações sociais. Em consonância com a argumentação de Zuin (2011) sobre sentido e significado citada acima, entendemos que, quando se estabelece discussão sobre profissionalização docente, há que compreender os termos profissão e profissionalidade inseridos nos diferentes cenários e de acordo com as mudanças históricas, políticas e econômicas, assuntos que serão abordados na próxima seção considerando o objeto de pesquisa deste estudo, que é a identidade docente.

2.2 Profissão, profissionalização e profissionalidade

Inserir o debate acerca da concepção de profissionalidade docente requer que se apresente primeiro o contexto histórico, social, cultural e econômico no qual essa concepção está inserida. No ato de despendermos esforço para situar o entendimento acerca da profissionalidade docente, exige-se que façamos também a discussão sobre os conceitos de profissão, trabalho e profissionalização inseridos nas relações das produções capitalistas. Tal argumentação se sustenta especialmente ao se considerar a formação de conceitos a partir da estrutura singular das condições em que eles se formam.

Araújo (2014), em seu artigo “Profissão e docência segundo Max Weber”, traz um resgate sobre os termos profissão, ofício e ocupação ressaltando que a origem do termo profissão é a mesma do termo professor. Segundo o autor,

[...] é um termo de origem latina – *professio, onis* -, e significa ação de declarar, de professar, cujo radical deriva de *professum*, particípio passado do verbo deponente *profieri*, cuja significação básica é declarar, confessar, professar (p. 20).

Tal fato pode ter contribuído para o entendimento social a respeito da questão vocacional, discurso observado dos séculos XVIII ao XIX, quando se falava de docência. Sendo uma construção histórica, as profissões vão se constituindo enquanto resposta a uma demanda social em relação ao trabalho qualificado.

Convém ressaltar que, no entanto, o entendimento social acima mencionado surge das concepções pertinentes à compreensão sobre o que designa profissão. Para Freidson (1998, p. 55),

Pode-se dizer que 'profissão' é um conceito popular e, portanto, a estratégia de pesquisa apropriada a ela é de caráter fenomenológico. Não se tenta determinar o que é profissão num sentido absoluto mas, sim, como as pessoas de uma sociedade determinam quem é profissional e quem não o é, como eles 'fazem' ou 'constroem' profissões por meio de suas atividades e quais são as conseqüências da maneira como eles se vêem e realizam seu trabalho.

Assim, observamos que, na trama do conceito profissão, está inserida a compreensão que a sociedade tem acerca das profissões, ou seja, quais concepções de profissão derivam do conceito de trabalho. Nesse viés, e em continuidade à explanação já feita neste capítulo, consideramos ser pertinente retomar a discussão sobre o conceito trabalho. Nota-se que, na busca de sua definição, o que existe é uma universalização no sentido de explicação para o termo, até porque nos conceitos que o definem se encontram inseridas questões ideológicas, e estas estão circunscritas na sociedade de classes.

Marx (2006), tendo como referência as concepções do sistema capitalista, principalmente o produto, faz menção ao trabalho produtivo, o qual se refere àquele que apresenta valor de uso e valor de troca, já que opera em função do capital, e ao trabalho improdutivo, definido como aquele que não resulta em uma mercadoria. No entanto, o autor contrapõe essas definições, visto que, conforme seu entendimento, todo trabalho é produtivo. Ele defende que não é necessário ter como resultado um produto final para ser considerado produtivo.

A propriedade do trabalhador no sistema capitalista, ou seja, a mercadoria com a qual é possível estabelecer a troca em relação ao valor de uso corresponde à força de trabalho. Contudo, de acordo com o exposto, há necessidade de a sociedade observar o sistema de valoração, para que não ocorra por parte dela a busca excessiva, em curto espaço de tempo, por resultados maiores e com o uso de menos força produtiva, pois, consoante Marx (2006), essa demanda pode incidir em um movimento que coisifica o homem, ou seja,

Valor, excetuando-se sua representação simbólica, só existe num valor-de-uso, numa coisa. (O próprio homem, visto como personificação da força de trabalho é um objeto natural, uma coisa, embora uma coisa viva e consciente, e o próprio trabalho é a manifestação externa, objetiva, dessa força) (p. 238).

Retomando a discussão a respeito da força de trabalho, entendemos que ela se apresenta enquanto valor de uso e valor de troca. Em outras palavras, o próprio trabalhador é considerado mercadoria. Assim, na compreensão do conceito de mercadoria, não se deve desconsiderar que, inserido nele, se encontra o trabalho humano abstrato. Conforme o princípio marxiano,

[...] um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato. Como medir a grandeza desse valor? Por meio da quantidade da 'substância criadora de valor', nele contida, o trabalho. [...] (MARX, 2006, p. 60).

Para Marx (2006), gera valor qualquer trabalho socialmente necessário e que esteja envolvido em uma célula produtiva de valor. A educação inserida nessa célula está associada ao que se considera como bem intangível, e isso promove um capital social de formação humana.

Seguindo esse mesmo argumento teórico, Saviani (2013) faz menção ao trabalho material e ao trabalho não material. Para o autor, o primeiro resulta em bens materiais, e o processo educativo insere-se no âmbito do segundo. A discussão apresentada pelo autor está relacionada à dinâmica da produção humana, ou seja, o trabalho educacional implica em uma ação intencional considerando os objetivos da ação e é representada mentalmente por objetivos reais.

De acordo com Saviani (2005), historicamente as relações de produção determinaram e modificaram também o sistema educacional, que, em termos produtivistas, passou a ser considerado como bem de produção. Sinaliza ainda que o trabalho educacional e o processo educativo, os quais são modos de produção humana, fazem parte do contexto do trabalho não material, já que “[...] o produto não é separado do ato de produção” (SAVIANI 2013, p. 6). Segundo esse autor,

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material (2013, p. 12).

O entendimento dos aspectos que envolvem a compreensão da esfera educativa diz respeito à teoria e à prática vistas como questões interdependentes, isso porque a prática legitima o campo teórico, sendo este essencial para a compreensão da prática, por meio da qual se chega à realidade concreta, o que nos possibilitou olhar para a concepção de profissionalização.

Destacamos que a questão da profissionalização está socialmente ligada à formação qualificada e inserida em um sistema de consolidação da identidade, bem como, progressivamente em termos institucionais, tanto a profissionalização quanto a identidade são consolidadas na demanda de formação continuada.

Com efeito, compreender o conceito profissionalização é entendê-lo em decorrência da valorização da função docente por meio de políticas públicas que viabilizem a formação continuada, e isso possibilita a autonomia intelectual e eleva o estatuto da profissão. Desse modo, concernente a esses aspectos se tem o aperfeiçoamento docente, este é o processo de profissionalização caracterizado pelo embasamento teórico por meio dos conhecimentos específicos. Estes conhecimentos inseridos em um contexto macro definem os atributos a profissão e em uma dimensão micro estabelece o que é específico de cada nível de ensino, esse corpo específico caracteriza a profissionalidade docente.

A profissionalidade, enquanto elemento nuclear da profissão, de acordo com Monteiro ([s.d.]), se caracteriza por apresentar níveis. Os principais deles

[...] além do conteúdo identitário, são:

- *Valor da atividade*, isto é, relevância dos saberes de uma profissão para as pessoas e para a sociedade, que se reflecte na densidade do seu conteúdo identitário.
- *Autonomia profissional*, ou seja, a independência e responsabilidade com que a profissão pode ser individualmente exercida e colectivamente gerida.
- *Estatuto profissional e social*, que resulta dos factores anteriores e se traduz nos rendimentos, influência e prestígio da profissão.

Estatuto profissional e estatuto social são, pois, duas faces da mesma moeda: o primeiro resulta principalmente do conteúdo identitário da profissão e sua autonomia; o segundo indica a posição de uma profissão numa hierarquia de prestígio ocupacional, reflectindo o valor da sua atividade, o seu estatuto profissional e os seus rendimentos, influência e prestígio (p. 5, 6).⁴⁸

A profissionalidade docente centra-se na reflexão crítica do professor sobre sua função e sobre a importância do aperfeiçoamento estabelecida na formação continuada, o que permite, além da reflexão sobre o seu fazer, a reflexão das condições que o possibilitam.

Diante do exposto, concebemos que a profissionalidade docente se caracteriza nas condições objetivas e subjetivas de trabalho. Assim, ela pode ser definida como

⁴⁸ A obra consultada está escrita em português de Portugal.

Um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é um processo político econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre grupos, no seio da instituição escolar e fora dela (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Cabe destacar que, com intuito de compreendermos a concepção de profissionalidade docente, buscamos apreender o conceito de profissionalização, o que nos indicou a necessidade de conhecer também o conceito de identidade docente, assunto que abordamos a seguir.

2.3 Sobre identidade e identidade docente

A palavra identidade, de acordo com o dicionário Aurélio, deriva do latim *identitate* e é definida como “conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa, nome, idade, estado, profissão [...]” (FERREIRA, 1999, p. 1.071) e também como “aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou conhecido” (p. 1.071).

A identidade é associada às vivências e às concepções construídas em um sistema de constituição individual que ocorre nas relações. Dubar (2006, p. 8 e 9) apresenta a seguinte definição

[...] a identidade não é aquilo que permanece necessariamente <<idêntico>>, mas o resultado de uma <<identificação>> do que é contingente. É o resultado de uma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade e a diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum. [...]

O autor salienta em seu texto a necessidade de se falar em identidades, ou seja, a identidade em si e a identidade para os outros. Defende que a primeira vem marcada pela temporalidade e pelas vivências e que a segunda é construída no interior do espaço social e determina as identidades profissionais reconhecidas no campo de trabalho. Para ele, ambas são construídas dentro de um dado momento histórico. Sinaliza a manifestação da totalidade histórico-social, ou seja, a compreensão das relações e a complementariedade entre subjetividade e objetividade - em si e para outros -, a constituição do sujeito, com ênfase na realidade social.

Sendo a identidade um dos aspectos inseridos também no universo da profissão, continuaremos a escrita desta seção desenvolvendo a discussão sobre a identidade docente com base nas ideias defendidas por Dubar (2005) e na reflexão sobre práxis feita por Marx (2006).

A identidade docente se constrói na formação inicial e continuada, envolve as concepções sobre o ensino, aprendizagem e as crenças individuais sobre o que é ser professor. Nesse sentido, as crenças individuais misturam-se com as concepções sociais e institucionais sobre o que o professor deve ser ou saber.

Observa-se, assim, que a sua construção se dá pelos nexos subjetivo (eu) e objetivo (outro) permeados pelo contexto histórico, social, político e econômico. Desse modo, passa por reconstruções em virtude das mudanças que ocorrem na sociedade.

Subjacente à identidade docente está a profissionalidade docente, já que inserida nela está a prática pedagógica também como elemento de formação. Por esse motivo, encontram-se interligadas as concepções de identidade docente e docência. Considerando a profissionalidade docente, esta apresenta enquanto elemento identitário na profissão aspectos comuns nos diferentes níveis de ensino, no entanto socialmente recebe valorações diferentes há depender de que nível de ensino em que o docente está inserido.

Nesse viés, entendemos que a docência enquanto categoria profissional está inserida num encadeamento em que, por um lado, “[...] existe um esforço pela valorização dos professores e sua formação, por outro, está em andamento um processo de desqualificação, desprofissionalização e desvalorização de seu trabalho [...]” (RAIMANN, 2015, p. 20). A desvalorização do trabalho algumas vezes traz o discurso que indica fragilidade na formação docente, o que incide diretamente na construção da identidade docente.

A fragilidade no que diz respeito a essa formação constitui uma crise, no sentido que negligencia a importância de mostrar aos professores que seu processo formativo no exercício docente ocorre mediante a mobilização de diferentes saberes, ou seja, o docente não tem como função ser um aplicador de técnicas. Isso indica a necessidade de formação sólida via o embasamento teórico-metodológico, sem desconsiderar, no entanto, que o futuro profissional docente é um ser singular e inserido em um contexto social, histórico e econômico que interfere significativamente na elaboração de suas concepções.

Quando sinalizamos a necessidade do entendimento por parte do futuro professor de que ele não será um aplicador de técnicas, queremos afirmar a necessidade de, no decorrer da formação inicial, ser-lhe possibilitado acesso a conhecimentos consistentes acerca das teorias pedagógicas, de desenvolvimento infantil e da história da educação, bem como a informações de que o antagonismo propagado entre teoria e prática não deve existir. Para Barros (2015), no referido percurso, há que ser consolidada a compreensão por parte dos futuros docentes sobre o exercício da docência enquanto “[...] ação transformadora e que se renova tanto na teoria quanto na prática como resultado do desenvolvimento da consciência crítica [...]”⁴⁹ (p. 70).

A reflexão no que concerne à práxis em Marx (2006) relaciona-se à práxis enquanto ação transformadora, visto que possui uma essência dialética. Nesse sentido, Marx (2006) defende que é por meio da teoria que se guia a ação, pois a teoria se estabelece em uma relação consciente acerca dessa ação.

Assim, conforme os pressupostos marxianos, não é a consciência que cria o ser histórico, mas, sim, o nosso ser histórico, o modo de viver no mundo que cria nossa consciência. Esse pensamento está em conformidade com o que é defendido por Delari Jr. (2013), com base nas premissas vigotskianas, sobre a importância da consciência enquanto construtora de cada história singular.

2.4 A consciência nos pressupostos vigotskianos

Trazer à discussão a categoria consciência, discutida na epistemologia do materialismo histórico-dialético, é importante quando consideramos que não se pode tomar o indivíduo - ser concreto inserido em um cenário de relações nas quais é também sujeito – em separado de sua totalidade, a totalidade histórico e social. O percurso metodológico do texto desta seção tem como objetivo apresentar a discussão a respeito dessa categoria. Apresentamos também uma breve contextualização a respeito do entendimento denominado por Vigotski como a crise da psicologia científica e as aproximações desse debate com o desenvolvimento desta pesquisa.

⁴⁹ Discussão acerca dos saberes docentes presente em minha dissertação de mestrado defendida em 2015.

Na construção do escopo teórico acerca da categoria, utilizaremos como aportes o livro de Delari Jr. (2013) intitulado “Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade”, os capítulos dos volumes I e III das Obras Escogidas⁵⁰ de Vygotski (1997, 2000), Vigostki (2004) e os estudos realizados por Carvalho *et al.* (2010), Castro e Alves (2012) e Lordelo (2007, 2011).

Nossa motivação pela busca por esses autores, que se basearam em pesquisas de Vygotski e outros estudiosos da teoria histórico-cultural, se deu em virtude da possibilidade de conhecermos diferentes “olhares” a respeito do tema, objeto de pesquisa nos escritos de Vygotski e da aderência com o objeto de interesse e reflexões de nossos escritos.

Cabe mencionar que não faremos uma descrição e análise detalhada em relação aos textos que serviram de embasamento teórico, pois o objetivo das leituras foi obter um esclarecimento mais aprofundado a respeito de como Vygotski compreendeu e explicou a categoria consciência em seus trabalhos.

Tendo como objetivo melhor apropriação e compreensão quanto ao conceito, iniciamos indicando que é importante mencionarmos o entendimento de consciência em Hegel⁵¹ e em Marx. Hegel, em seu livro “Fenomenologia do espírito”, escrito em 1807, defende que a consciência se forma pelas experiências por meio da relação com os outros, com a natureza e com a relação simbólica, bem como pela interpretação das experiências que proporciona a reflexão sobre elas e sobre o mundo. Mediante esse processo, no contexto de interação social e cultural mediado pelas emoções, constitui-se a psique na unidade do afetivo e do cognitivo que “[...] ao apontar a dimensão integral do homem, revela em sua compreensão a unidade necessária entre os aspectos cognitivos e afetivos presentes na atividade e na consciência [...]” (MARTINS, 2015, p.74).

Para Hegel (1992), a consciência passa por três estágios. No primeiro estágio, o qual ele denomina de consciência sensível, é por intermédio da interpretação e das experiências que o sujeito faz que constrói um conhecimento de si. No segundo

⁵⁰ A escolha inicial de apenas esses dois volumes enquanto embasamento teórico para a produção deste texto está relacionado ao fato de que, no volume I, há um capítulo dedicado a compreender a problemática que envolve a categoria consciência. E o volume III aborda conceitos referentes às funções psíquicas superiores e vincula a tomada de consciência às funções psíquicas superiores.

⁵¹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel: filósofo alemão, fundador do hegelianismo que se baseava na ideia principal de que a realidade é capaz de ser expressa em categorias reais. Nasceu em 27 de agosto de 1770, em Stuttgart (Alemanha), e faleceu em 14 de novembro de 1831, na cidade de Berlim (Alemanha). Informação disponível em: <https://www.suapesquisa.com/quemfoi/hegel.htm>.

estágio, o indivíduo percebe que é sua consciência que dá sentido a tudo que o cerca, e isso provoca de certa maneira uma sensação de melancolia, porque, ao perceber que é ele quem dá sentido às coisas, compreende-se como o centro do universo. E assim, reconhece que nada ao seu redor tem valor por si só, que só o sujeito é que dá valor às coisas. Segundo o autor, a superação dos estágios ocorre com o auxílio da reflexão e acontece no terceiro estágio, denominado por ele de espírito absoluto, isto é, o indivíduo percebe que, por meio da consciência, é capaz de transformar/modificar o mundo. Em termos gerais, Hegel (1992) defende que a consciência define o sentido das coisas.

Marx (2006) é contrário à definição de consciência defendida por Hegel e tece crítica ao conceito elaborado pelo filósofo. Assim sustenta que a relação de trabalho e de produção bem como as condições materiais é que definem a consciência humana. Com isso, sinaliza a importância de compreender a estrutura produtiva da sociedade.

Esse autor compreende o ser humano e sua trajetória histórica por meio da mediação do trabalho e que, em um movimento dialético, o homem produz sua realidade social, material e cultural e por ela é produzido. Desse modo, para ele, a consciência se constitui nesse fluxo, o qual é, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo das necessidades individuais. No entendimento de Marx e Engels (2002, p. 25),

A consciência é, portanto, de início, um produto social e o será enquanto existirem homens. Assim, a consciência é, antes de mais nada, apenas a consciência do meio sensível mais próximo e de uma interdependência limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência; é ao mesmo tempo a consciência da natureza que se ergue primeiro em face dos homens como uma força fundamentalmente estranha, onipotente e inatacável, em relação à qual os homens se comportam de um modo puramente animal e que se impõe a eles tanto quanto aos rebanhos; é, por conseguinte, uma consciência da natureza puramente animal (religião da natureza).

Oliveira (2005) cita que, segundo Marx, “A consciência é assim produto de uma relação social, fruto do trabalho, que é um processo de socialização” (p. 314). E completa: “Para Marx, então, a possibilidade da consciência não está dada no plano das idéias, mas, sim, no campo da sociabilidade, da realidade concreta” (p. 315).

Segundo Carvalho *et al.* (2010), em 1924, Vygotski aborda no texto “Métodos de investigação reflexológica e psicologia”, apresentado no II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia em Leningrado, a discussão a respeito do conceito consciência. Nesse evento, em suas considerações, Vigotski fala sobre o que ele chama de crise

da psicologia contemporânea, sobre isso, Lordelo (2011) afirma que Vigotski não foi o pioneiro nos estudos sobre a crise da Psicologia. Antes dele, estudiosos como Karl Bühler⁵² e Georges Politzer⁵³ também se dedicaram a analisar essa crise. No entanto, segundo Lordelo (2011), a relevância dada a Vigotski nessa discussão está relacionada com o fato de ele ter contribuído ao “[...] explicar a crise da ciência psicológica do ponto de vista do marxismo [...]” (p. 538).

Em linhas gerais, o texto de Lordelo (2011) trata do questionamento feito por Vigotski, que, apoiado na história da ciência psicológica e na análise dessa história, defendeu a necessidade de uma psicologia que tivesse como característica ser unificadora e integrada a uma nova metodologia. Isso porque o principal argumento de Vigotski era exatamente a falta de unificação, ou seja, para ele não existia uma psicologia geral.

Seu argumento era justificado pelo fato de que, à época, cada corrente psicológica elegia uma categoria como objeto de estudo, segundo Lordelo (2011), as pesquisas de Vigotski, indicavam que a apresentação de métodos diferentes de investigação poderia suscitar generalizações e classificações distintas por entender que, no decorrer dessas elaborações, o resultado seria um acúmulo de fatos em cada sistema, e isso resultaria na fragmentação da Psicologia.

Os motivos narrados acima revelam preocupações sinalizadas por Vigotski, em virtude de que haveria certa dificuldade em relação ao não ajustamento da Psicologia aos métodos das ciências naturais, o que aponta a dificuldade de aderência quanto aos critérios de cientificidade: a objetividade e a neutralidade. Diante do exposto, conforme cita Delari Jr. (2013), Vigotski discutia a psicologia geral e atribuía a ela a responsabilidade da própria crise, isto é, “[...] o psicológico ora era abordado como um processo biológico ou mesmo físico, ora como um fenômeno transcendental e metafísico” (p. 55), o que retrata a dicotomia filosófica corpo/mente.

⁵² Karl Bühler: nascido em 1879, foi filósofo, linguista, psicólogo e psiquiatra alemão. Faleceu em 1963, tendo desenvolvido trabalhos experimentais sobre o pensamento. Foi muito influenciado pela Escola de Wurzburg fundada por Kulpe. Aderiu posteriormente às concepções gestaltistas. É considerado um dos fundadores da psicologia moderna. Informação disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$karl-buhler](https://www.infopedia.pt/$karl-buhler).

⁵³ Georges Politzer: nasceu na Hungria, em 3 de maio de 1903, e faleceu em 1942. Foi filósofo e teórico marxista. Seu principal trabalho foi a obra “A crítica dos fundamentos da psicologia” (1928). Nela, Politzer elaborou uma crítica radical da psicologia clássica e da psicanálise, consideradas insuficientes em relação a seu projeto de fundar uma psicologia concreta. Informação disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/p/politzer_georges.htm.

Lordelo (2011, p. 539) esclarece que

Este dualismo era a perspectiva predominante na ciência e na filosofia tradicionais no Ocidente. Nas palavras do próprio autor (Vigotski, 1999a), a psicologia havia sido dividida entre uma corrente dita científico-natural materialista (da qual faziam parte, entre outras correntes, o behaviorismo e a reflexologia), e uma corrente espiritualista (por exemplo, a psicologia descritiva de Dilthey e a psicanálise, que acreditavam na irredutibilidade do fenômeno psíquico). Isto significa que a divisão era, respectivamente, entre uma corrente que negava o psíquico ou subjetivo (de natureza não-material) em favor de uma suposta neutralidade e objetividade, e outra corrente que, por acreditar na existência de uma substância não-material (a subjetividade, o inconsciente ou outro fenômeno psíquico), não se submetia aos parâmetros de uma ciência empírica, que lidasse com fatos reais de forma objetiva e pudesse mensurá-los e controlá-los. Para Vigotski, este era precisamente o quadro da crise na psicologia do início do século XX.

Em 1926, essa discussão aparece mais contundente em outro texto de Vygotski denominado “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica”, o qual expõe sua análise acerca dos problemas metodológicos e filosóficos em relação às questões que envolvem a psicologia científica. Apontado como um texto fundamental do ponto de vista metodológico nos estudos vygotkianos, visto que apresenta contribuições em relação às bases da nova psicologia científica, e embasa os preceitos da concepção da teoria histórico-cultural, cujo princípio era “[...] construir uma nova abordagem em psicologia [...]” (DELARI JR., 2013, p. 54). Nesse sentido, para esse autor, “Tratava-se de uma tentativa de construir uma nova abordagem para o estudo da consciência” (p. 54).

Tais princípios indicam a diferenciação de um dos mais importantes modelos teóricos da Psicologia à época, a reflexologia, estes possibilitaram traçar caminhos para se pensar na elaboração dos objetivos da teoria histórico-cultural.

Assim, utilizando pesquisas teóricas e experimentais, a teoria sustenta que o objetivo da Psicologia é apresentar um novo entendimento em relação à origem e à estrutura das funções psíquicas superiores.

Tendo como referência Leontiev (1983)⁵⁴, Castro e Alves (2012, p. 4) esclarecem que

[...] o desafio de Vygotsky era penetrar nos estudos sobre a consciência como uma realidade própria da psicologia, desvendar a consciência como uma forma especificamente humana da psique e apresentar sua característica substancial.

⁵⁴ LEONTIEV, A. N. Borba za problema zoznania v stanovlenni sovetskoi. In: LEONTIEV, A. N. **Izbrannie psirrplogiticheskie proizvedenia**. Moshva: Pedagoguika, 1983.

Castro e Alves (2012) afirmam que são inegáveis a importância histórica da teoria histórico-cultural e a contribuição que ela deu à Psicologia na construção dos conceitos e fundamentos, especialmente no tocante à condição social da gênese da consciência do indivíduo.

O conceito de consciência é destacado como central nas obras de Vigotsky (CARVALHO *et al.*, 2010; CASTRO; ALVES, 2012; DELARI JR., 2013; LORDELO, 2007, 2011; TOASSA, 2006). No entanto, devido à complexidade que envolve sua compreensão, é uma categoria que tem pouco destaque em pesquisas acadêmicas.

Delari Jr. (2013, p. 56) menciona que o próprio Vigotski apontava a falta de estudo acerca da consciência em seus escritos:

Apesar do problema de a consciência ser bastante anterior e exterior ao surgimento da psicologia, o acúmulo da discussão realizada a partir de outros lugares, por si só não teria sido suficiente para que a psicologia deixasse de ser estéril quanto a este tema.

De acordo com Leontiev (1978) e o entendimento de Delari Jr. (2013), Vigotsky alertava a respeito da forma com que eram apresentadas as análises na literatura científica da época em relação à natureza psicológica da consciência e mostrava que os estudos sobre esta indicavam que o comportamento humano era o principal ponto de discussão psicológica. Desse modo, desenvolver reflexões e aprimorar a categoria sobre consciência passou a ser um desafio.

O questionamento se dava especialmente porque seu objetivo era a superação das tendências hegemônicas da Psicologia e a construção “[...] de uma psicologia humana, como ciência que trate daquilo que é especificamente humano [...] a essência humana realiza-se no seu tornar-se” (DELARI JR., 2013, p. 57).

Vygotski (1997, p. 40) assevera que

Ao ignorar o problema da consciência, a psicologia está se fechando para o caminho da investigação de problemas mais ou menos complexos do comportamento humano. É forçado a limitar-se a explicar os nexos mais elementares do ser vivo no mundo. [...] Em uma palavra, os princípios universais, que abrangem não só o comportamento dos animais e do homem, mas o universo inteiro, embora, claro, não exista uma única lei psicológica que formule os possíveis elos encontrados ou a interdependência entre os fenômenos, que caracterizam a originalidade do comportamento humano que a diferencia do comportamento animal.⁵⁵

⁵⁵ Do texto em espanhol: “Al ignorar el problema de la conciencia, la psicología se está cerrando a sí misma el camino de la investigación de problemas más o menos complejos del comportamiento humano. Se ve obligada a limitarse a explicar los nexos más elementales del ser vivo en el mundo. [...] En una palabra, principios universales, que abarcan no sólo el comportamiento de los animales y del hombre, sino todo el conjunto del universo, aunque por supuesto no aparece ni una sola ley psicológica

A afirmação de Vygotski (1997) resume o motivo de seu interesse na investigação sobre a categoria consciência. Nesse sentido, podemos enfatizar que tal investigação tem como premissa o estudo do que constitui o homem e o que o diferencia do comportamento animal. Ratificando os preceitos vigotskianos, Delari Jr. (2013, p. 79) compreende que “A consciência é o humano vivo real consciente”.

Assim, reforçando a defesa desse pensamento no tocante à categoria consciência, Vygotski (2004, p. 175) apresenta a seguinte análise:

A consciência é desde os seus primórdios algo integral – é isso que postulamos. A consciência determina o destino do sistema, como o organismo e as funções. Deve considerar-se a mudança da consciência em seu conjunto como explicação de qualquer mudança interfuncional.

Podemos concluir que a consciência enquanto um processo de devir se dá por meio das relações sociais e em função dela, bem como acontece mediada pela linguagem considerando o ser singular num contexto de práticas coletivas. Convém mencionar que Vygotski (1997) avançou em seus estudos no que se refere à posição inicial apresentada por ele sobre a categoria consciência.

Conforme já descrito neste texto, Vygotski (1997) mostrou seu interesse acerca da investigação dessa categoria, quando apontou que ela deveria ser objeto de pesquisa da psicologia humana no sentido de “Limitar-se a estudar as reações somente pelo que se vê resulta estéril e injustificado, inclusive no que se refere aos problemas mais simples do comportamento humano”⁵⁶ (p. 40).

Quanto a esse avanço, podemos mencionar que Vygotski (1997), no capítulo do Tomo I intitulado “La consciência como problema de la psicologia del comportamiento”, dedica-se a dissertar a respeito do problema da natureza psicológica da consciência. No decorrer do texto, o autor justifica a interligação no tocante às “definições” voltadas à categoria que fazem referência ao sistema de reflexo.

Nota-se, então, que as apropriações conceituais em relação a essa categoria foram embasadas inicialmente por justificativas relacionadas ao conceito do sistema de reflexo e depois passaram a ser refutadas, como pode ser observado nos estudos posteriores de Vygotski. Ou seja, a princípio, ele faz uso de conceitos dominantes da

que formule los posibles nexos hallados o la interdependência entre los fenómenos, y que caracterice la originalidade del comportamiento humano que lo diferencia del comportamiento animal”.

⁵⁶ Do texto em espanhol: “Limitarse a estudiar las reacciones que se ven a simple vista resulta estéril e injustificado incluso en lo que se refiere a los problemas más simples del comportamiento humano”.

Psicologia da época e, *a posteriori*, estabelece conceitos próprios em referência às relações dos processos mentais, o que pode ser verificado em seus dizeres:

A unidade da consciência e a inter-relação de todas as funções psicológicas tiveram, na verdade, aceitação unânime; admitia-se que as funções unitárias operavam inseparavelmente, em conexão ininterrupta uma com a outra. Mas, na psicologia antiga, a premissa incontestável da unidade combinava-se com uma série de pressupostos tácitos que a invalidavam para todos os propósitos de ordem prática. Era ponto pacífico que a relação entre duas funções determinadas nunca variava; que a percepção, por exemplo, estava sempre ligada de maneira idêntica à atenção, a memória à percepção, o pensamento à memória. Como constantes essas relações podiam ser, e eram reduzidas a um fator comum e ignoradas no estudo das funções isoladas. Uma vez que essas relações continuavam a não ter importância, considerava-se o desenvolvimento autônomo das funções isoladas. No entanto, tudo o que se sabe sobre o desenvolvimento psíquico indica que a sua essência mesma está nas mudanças que ocorrem na estrutura interfuncional da consciência (VIGOTSKI, 2008, p. 1-2).

Percebemos assim, avanços no sentido da discussão teórica sobre a categoria consciência e sobre o conceito de tomada de consciência. Tais conceitos possuem peculiaridades inclusive nos termos russos utilizados para defini-los, conforme apresentamos a seguir.

2.5 Interpretando o conceito de consciência no contexto da pesquisa

Nesse esforço de apropriação tendo como suporte as leituras a respeito do conceito vigotskiano sobre a categoria consciência e as aproximações com nosso problema de pesquisa, vimos tal possibilidade em relação a duas formas de entendimento do conceito apresentada pelo teórico:

1. o termo *soznaine*, que, no russo clássico, significa consciência;
2. o termo *osoznaine*, que significa o despertar da consciência reflexiva.

Tendo como referência o que foi postulado por Vigotsky, e a defesa nesta tese acerca do embasamento teórico sobre o conceito de consciência, entendemos que o termo *osoznaine* é o que explica a ação de tomada de consciência⁵⁷ e nos ajuda a fazer a conexão no sentido que compreendemos esse movimento.

⁵⁷ A tradução feita tem por referência o termo que foi utilizado em russo nas obras de Vygotski, ou seja, a palavra *osoznaine*. Isso porque em russo palavras com terminação “nie” indicam o ato em si. E por ser um substantivo, a tradução mais correta, em consonância a teoria de Vygotski, é tomada de consciência, já que se trata do ato de conscientizar-se. Visto que consideramos que o termo *soznaine* tem como tradução consciência, sendo assim necessita de um sujeito para esse ato. Considerando que uma pessoa não tem como “forçar” esse ato de conscientização, ou seja, nós só nos conscientizamos

Assim, concordamos com Castro e Alves (2012, p. 7, grifos de autores) no que se refere à definição dessa posição assumida, ou seja, o termo *osoznaine*:

O processo mental *tomada de consciência*, nesta perspectiva, faria parte do sistema psíquico superior humano, a *consciência*. Sendo, a consciência, como *psiqué* humana, obviamente, mais abrangente do que o processo mental tomada de consciência.

No que é expresso por Vigotski, a tomada de consciência pode ser observada nessa linha de definição enquanto apropriação vinculada às FPS, visto que, para ele, é o próprio psiquismo humano – afirmação que pode ser consultada no Tomo III – “Obras Escogidas” (2000). Sua defesa é que, em um movimento dialético, ocorre o desenvolvimento das funções superiores tendo as funções inferiores como base. Esse desenvolvimento, conforme o autor, é fruto das relações sociais, das apropriações realizadas que possibilitam fazer conexões, estabelecer novos nexos, criar e recriar a realidade objetiva.

Nessa obra, Vigotski assevera que a consciência representa uma relação de alteridade da pessoa diante das dificuldades cognitivas, “estimulando” em certa medida esse enfrentamento, o que possibilita, por meio do controle dessa dificuldade, obter uma forma diferente de resolução. Em outras palavras, segundo Prestes e Tunes (2012), Vigotski denomina *osoznaine* enquanto discernimento e controle consciente do ato de pensar, o que possibilita a consciência da situação vivenciada. Todavia, esse controle se dá na inter-relação com a palavra, com os enunciados, com as experiências sociais e culturais que desenvolvem a psique, que, para Vigotski, é a matriz de nosso pensamento.

Delari Jr. (2013) defende que o desenvolvimento da *psique* é “a possibilidade de cada ser humano ir se tornando mais consciente com relação às suas próprias determinações históricas, de modo a poder intervir melhor sobre sua própria vida” (p. 52). O autor enfatiza que as experiências históricas e sociais se manifestam enquanto movimento do humano, resultado das relações sociais que são mediadas pela palavra. A unidade de análise para o estudo da consciência é o significado da palavra,

nas relações que estabelecemos uns com os outros, a conscientização só pode ser ato de quem se conscientiza, que toma consciência. (Reflexões compartilhadas comigo via messenger pelo prof. Dr. Achilles Delari Jr., em 24/04/2020).

que se amplia em um movimento conceitual. Seguindo esse mesmo pressuposto, no entendimento de Castro e Alves (2012, p. 12),

[...] trata-se de uma consciência que também é parcial porque é atravessada por motivos e necessidades decorrentes das vivências singulares de cada ser humano (intrapsicológicos). As coisas não mudam simplesmente porque alguém nos aponta a necessidade de mudá-las ou porque pensamos nelas [...].

A tomada de consciência – *osoznaine* – traduz a necessidade do conhecimento do outro, para que possamos ter conhecimento de nós. Desse modo, segundo Vygotski (1997, p. 12), “[...] temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos com relação a nós o mesmo que os demais são em relação a nós”⁵⁸.

Constitui-se, assim, a consciência reflexiva, que se estabelece mediante as relações sociais, e isso indica que o homem se define essencialmente pela produção social e histórica de seus meios de vida. Tal fato possibilita a compreensão entre os limites entre o mundo externo e o interno, sendo que as relações entre ambos é dialética e interconstitutiva.

Diante do que foi apresentado no decorrer desta seção, compreendemos que a tomada de consciência – *osoznaine* –, cuja referência em nosso caso é o contexto educacional, se dá à medida que o professor, enquanto ser humano singular inserido em uma atividade social e coletiva, compreende que as possibilidades de mudança e conscientização de sua ação profissional emergem da necessidade da construção social, coordenada individualmente e de forma coletiva.

E, em consonância com as discussões teóricas apresentadas nesta pesquisa, enfatizamos que o sentimento de pertença, estabelecido em termos de categoria profissional, fundamenta-se na compreensão de que o indivíduo se constitui em um contexto de relações e de subjetivações, o que nos possibilita conhecer as tensões presentes nos ambientes de formação e de trabalho.

Defendemos que a formação deve propiciar ao futuro docente o entendimento e a apropriação do conceito de práxis, que tem como um dos propósitos a construção da autonomia em relação às práticas pedagógicas, o que propicia um movimento de (des)construção de conceitos e de concepções.

⁵⁸ Do texto em espanhol: “[...] tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo mecanismo, porque nosotros somos con respecto a nosotros lo mismo que los demás respecto a nosotros”.

Em especial, se consideramos o movimento histórico de ressignificação das escolas de Educação Infantil, o processo formativo deve colaborar na compreensão sobre a importância dessa etapa educativa na Educação Básica e no fortalecimento da identidade docente. Para o sistema de significação ser efetivado, a compreensão do pertencimento enquanto categoria profissional é um aspecto a ser considerado.

Dessa forma, objetivando conhecer as concepções dos professores a respeito da categoria docente e de que maneira as influências externas têm impactado os professores da Educação Infantil enquanto pertencentes a essa categoria, procedemos à produção do material empírico tendo como princípios norteadores o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos. Sinalizamos que a denominação influências externas, utilizada por nós no contexto desta pesquisa, fazemos referência as “vozes” – pais, secretaria de educação e poder judiciário – que não estão presentes no dia a dia da sala de aula. O caminho delineado para responder as questões postas na pesquisa é abordado no próximo capítulo.

Capítulo III

CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

“[...] o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição: mas o método vem determinado em todos os pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência.”

(VYGOTSKI, 1997, p. 357 – Tomo I)

O presente capítulo tem como objetivo situar o leitor a respeito da filiação teórica desta pesquisa assim como detalhar os procedimentos metodológicos utilizados para a produção do material empírico, os participantes, o campo de pesquisa e os mecanismos de análise a partir das respostas observadas no referido material.

3.1 O processo da revisão bibliográfica

A escolha dos procedimentos metodológicos utilizados em estudos acadêmicos-científicos tem como propósito auxiliar o pesquisador na compreensão acerca da resposta ao problema e objetivo de pesquisa.

De acordo com Delari Jr. (2011a, p. 2, grifos do autor),

É insuficiente estarmos em ‘permanente movimento’, cabe ainda questionar ‘em que direção?’ e ‘de que maneira?’ nos movemos – questões centrais na discussão metodológica legada a nós por pesquisadores como Vigotski e seus colaboradores.

As palavras do autor revelam a dinâmica que move os recursos que o pesquisador deve ter em mente em função do rigor científico da apreensão da realidade a ser pesquisada – configurada por meio de dilemas e contradições –, com propósito único de construção de conhecimento. Desse modo, faz-se necessária a preocupação acerca de duas questões importantes: quais procedimentos metodológicos serão utilizados na produção do material empírico e a escolha do método empregado. Quanto a este, de acordo com Vygotski (2000, p. 47),

Em qualquer área, a pesquisa começa necessariamente com a busca e o desenvolvimento do método. Poderíamos afirmar como tese geral que qualquer abordagem fundamentalmente nova para problemas científicos inevitavelmente leva a novos métodos e técnicas de pesquisa. O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito próxima.⁵⁹

O conhecimento da realidade inicia-se pela compreensão da totalidade do objeto a ser apreendido, nesse caso, a identidade docente na Educação Infantil, que apresenta, no campo da pesquisa, muitos dilemas e contradições ainda a serem delineados. Nesse sentido, consideramos que conhecimentos já produzidos em outros estudos não se configuram como um “produto final”, verdade absoluta. Nesse viés é que se faz necessária a revisão bibliográfica, já que ela parte de um movimento intencional do pesquisador de compreensão e de aproximação da realidade, e isso faz emergir novas contradições, novos questionamentos.

Assim, em um movimento de aproximação com a temática e maior delimitação do problema de pesquisa por meio do objeto, realizamos duas revisões bibliográficas, com as quais buscamos identificar, no âmbito das produções na literatura acadêmico-científica, os estudos sobre Educação Infantil. Na primeira revisão bibliográfica, conforme já mencionado na Introdução desta tese, foi-nos possível observar nas discussões dos trabalhos selecionados, especialmente nos estudos que apresentaram reflexões quanto à função da escola de Educação Infantil, indicativos relacionados a debates sobre a base teórico-filosófica de conceitos e de concepções decorrentes de marcas históricas da criação das escolas dessa etapa educativa. Observamos também indicativos de que, na sociedade, as questões discutidas nas produções da literatura acadêmico-científica ainda se apresentam nebulosas, ou seja, demonstram que ainda existem tensões no contexto da Educação Infantil que merecem atenção. Conhecer as tensões presentes nos embates, nos conflitos e nas contradições sobre a construção e/ou reconstrução da identidade docente nos possibilita compreender questões inseridas nesse processo, tais como: conceitos sobre profissão; concepções sobre profissão docente; profissionalidade docente; categoria profissional docente.

Desse modo, do caminho percorrido por meio da primeira revisão bibliográfica e direcionadas pelos elementos teóricos e pela proximidade das discussões

⁵⁹ Do original: “Em cualquier área nueva la investigación comienza forzosamente por la búsqueda y la elaboración del método. Podríamos enunciar como tesis general que todo planteamiento fundamentalmente nuevo de los problemas científicos, conduce inevitablemente a nuevos métodos y técnicas de investigación. El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha”.

estabelecidas evidenciando o objeto e o movimento da historicidade a que o objeto pertence no universo da Educação Infantil, emergiu o problema desta pesquisa, que é compreender em que medida as concepções externas acerca do papel da Educação Infantil e da função de seus professores têm impactado esses profissionais em seu sentimento de pertença à categoria profissional docente?

Posto isso, faz-se relevante também informar que, seguindo a orientação da banca de qualificação da tese, a qual solicitou que buscássemos as lacunas existentes nos estudos que tratavam das questões a respeito da temática identidade docente inserida no contexto da categoria profissional, realizamos uma nova revisão bibliográfica. O resultado quali-quantitativo dessa segunda revisão bibliográfica foi apresentado na Introdução e possibilitou-nos maior refinamento no tocante à delimitação do objetivo geral, que é identificar as concepções que os professores da Educação Infantil têm sobre a sua função e se elas influenciam o reconhecimento de seu pertencimento à categoria docente, do qual se desdobram três objetivos específicos: (i) identificar qual a natureza dessas concepções; (ii) identificar quais são as tensões presentes no desenvolvimento da função docente que interferem no sentimento de pertencimento dos professores da Educação Infantil enquanto categoria profissional docente e (iii) identificar qual a concepção que os pais, diretoras e secretária de educação têm sobre qual papel social da escola e qual a função dos professores da Educação Infantil.

Assim, assumindo como elemento inicial o objeto de pesquisa, o qual possibilitou a elaboração do problema e a delimitação do objetivo geral e dos objetivos específicos, tomemos em destaque o ser singular, o docente, e, baseadas nesta temática, nos apoiamos nos dizeres de Martins (2015, p. 30):

[...] é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, entre o indivíduo particular e a totalidade social que se torna possível um conhecimento concreto sobre ambos, ou seja, é apenas por essa via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade.

Nesse movimento de construção, passamos à apresentação dos instrumentos de produção do material empírico.⁶⁰

⁶⁰ Para o desenvolvimento de pesquisa, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas por meio do Parecer Consubstanciado CAAE 79622917.2.0000.5481, em abril de 2018.

3.2 Método: procedimento metodológico

Visando o alcance do objetivo geral estabelecido, fez-se necessário definir quais instrumentos seriam utilizados enquanto recurso metodológico, para a produção do material empírico. A escolha dos instrumentos requer do pesquisador o conhecimento das vantagens e desvantagens do uso de cada um deles. Por esse motivo, é fundamental ter em mente que os instrumentos a serem empregados devem responder satisfatoriamente a suas questões de pesquisa. Considerando tal pressuposto, os instrumentos aqui utilizados foram: questionário e entrevista semiestruturada.

A metodologia utilizada de produção do material empírico objetivou: (i) a garantia acerca do processo qualitativo de forma rigorosa, que se iniciou a partir de preparação minuciosa da realização do questionário e da entrevista semiestruturada, escolha que se justifica pelos pressupostos teóricos e práticos aqui apresentados; (ii) a análise profunda do material empírico, respeitando os passos recomendados pelo procedimento da análise de conteúdo que permitiu rigor científico em relação ao texto conclusivo da pesquisa.

Antes do início da entrevista semiestruturada, foi deixado claro aos participantes que, a fim de evitar qualquer desconforto ou quaisquer danos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais, espirituais ou profissionais para eles, foram previstos os seguintes procedimentos: a) objetivando preservar o anonimato, o nome do participante, em cada gravação, seria substituído por um nome fictício; b) as gravações e as respectivas transcrições seriam guardadas em lugar seguro, onde somente a pesquisadora teria acesso; c) as gravações, após o tratamento científico, seriam guardadas em sigilo pela pesquisadora por um período de pelo menos cinco anos; d) as publicações relativas a este estudo não permitirão a identificação dos participantes; e) as informações serão utilizadas sem causar qualquer prejuízo a eles.

Foram ratificados pela pesquisadora os dizeres do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais asseguraram aos participantes o direito de desistir de colaborar em qualquer momento, sem qualquer prejuízo, caso se sentissem

eventualmente invadidos ou incomodados. O TCLE foi assinado pelos participantes em duas vias.⁶¹

Assim, planejado o procedimento de produção de material empírico, objetivamos garantir postura ética imprescindível no que diz respeito aos participantes. Nas seções que seguem, detalhamos melhor os instrumentos utilizados para a produção do material empírico.

3.2.1 Questionário

Gil (1999, p. 24) define questionário

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Considerado como um instrumento muito empregado para produção do material empírico nas pesquisas acadêmicas, o questionário apresenta alguns pontos positivos e negativos, e isso faz com que o pesquisador, ao utilizá-lo, tenha clareza das fragilidades e possibilidades em relação a seu uso. Entre as vantagens mais citadas quanto a seu uso se destaca a seguinte: com esse instrumento, é possível atingir o maior número de pessoas, porém ele exige que as perguntas elaboradas sejam bem redigidas e possibilitem uma única interpretação, o que caracteriza uma de suas desvantagens. Desse modo, caso o pesquisador não seja claro e objetivo na elaboração de suas perguntas, os participantes poderão ter entendimentos diferentes. Isso porque os questionários são entregues, seja por meio eletrônico ou fisicamente, de forma que não há nenhuma interferência do pesquisador, no sentido de explicar o conteúdo estabelecido para as perguntas.

Foram elaborados dois questionários. Um deles foi direcionado aos pais (APÊNDICE A) e utilizado como meio de buscar informações relativas a aspectos mais objetivos da realidade pesquisada, como dados sociodemográficos, e também a aspectos subjetivos dessa realidade, com intuito de: (i) obter informações referentes à compreensão sobre os motivos de matrícula na Educação Infantil no município; (ii)

⁶¹ O questionário endereçado à Secretária de Educação e o TCLE foram encaminhados via *e-mail*. O TCLE assinado foi devolvido via *e-mail* à pesquisadora.

conhecer o posicionamento dos pais a respeito da importância da Educação Infantil. Assim, por meio das respostas desse instrumento, objetivamos identificar qual a concepção dos pais sobre o papel da Educação Infantil. Outro questionário teve como finalidade obter informações concernentes a aspectos mais objetivos do contexto pesquisado e foi dirigido à SE do município escolhido para o desenvolvimento da pesquisa (APÊNDICE B), objetivou-se conhecer: (i) total de escolas de Educação Infantil; (ii) quantidade de crianças atendidas na Educação Infantil; (iii) quantidade de docentes que atuam nessa etapa educativa; (iv) qual a nomenclatura utilizada para designar as escolas de Educação Infantil.

3.2.2 *Entrevista semiestruturada*

A entrevista semiestruturada é caracterizada por ser um instrumento que, no decorrer da pesquisa, possibilita ao pesquisador realizar novas questões, sempre apoiado em seu referencial teórico e por meio de um roteiro preestabelecido de perguntas.

Para Triviños (1987, p. 146), em virtude dessa característica, o participante “[...] seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa [...]”.

No entendimento de Manzini (1991), tal característica permite que as informações surjam de forma mais livre. O autor ainda afirma que,

Partindo do pressuposto de que uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas, que deverão atingir o objetivo de pesquisa, é possível fazer uma análise do roteiro para identificar a sua adequação em termos de linguagem, estrutura e seqüência das perguntas no roteiro (2004, p. 3).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professoras (APÊNDICE C) e com diretoras (APÊNDICE D) da Educação Infantil – creche e EMEI⁶² – da rede pública do município de Paulínia que compõe a RMC. Compreendemos ser importante

⁶² A pesquisadora recebeu de algumas escolas convite para falar nas reuniões de HTPCs sobre a BNCC na Educação Infantil, o que demandou, no decorrer do ano letivo de 2019, conhecer diferentes unidades escolares. Chamou a atenção o interesse apresentado pelos(as) diretores(as) e pelos(as) professores(as) em estudos de formação continuada e a preocupação com o contexto em que desenvolviam suas atividades pedagógicas. Por esse motivo, foram enviados convites aos diretores e aos professores para participarem da pesquisa.

mencionar que nem sempre as professoras e as diretoras entrevistadas eram da mesma unidade escolar. Além disso, foi realizada também entrevista semiestruturada com a secretária de Educação da cidade (APÊNDICE E). Quanto às entrevistas feitas com as diretoras e com a referida secretária, tivemos como objetivo conhecer a concepção delas a respeito da função dos professores de Educação Infantil e, ao mesmo tempo, saber qual papel atribuem a essa etapa educativa, tendo como referência suas compreensões sobre o lugar que ela ocupa no sistema educacional.

O tempo de duração da realização das entrevistas semiestruturadas foi de uma hora e máximo de uma hora e meia. Todas elas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, o que permitiu uma análise detalhada e com maior rigor científico do material.

3.3 Descrição e caracterização do contexto da pesquisa

Conforme já relatado, a pesquisa foi realizada na rede pública do município de Paulínia. A Lei nº 8092 de 1964 publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo cria em 28 de fevereiro o município de Paulínia, essa criação é resultado de um plebiscito que foi realizado em 06 de novembro de 1963, liderado por José Lozano de Araújo, esse plebiscito tinha como objetivo a emancipação em relação a de Campinas, do qual ele era distrito.⁶³ Situa-se a 118 km da capital São Paulo, ocupa uma área de 139 KM², com população estimada em 2020 de 112.003. O município tem o maior Produto Interno Bruto (PIB) per capita do país: R\$ 314,6 mil. A riqueza é traduzida pelas grandes empresas que estão instaladas na cidade e tem um dos maiores polos petroquímicos do Brasil, por isso caracteriza-se por ser um dos municípios mais promissores do país. É destaque em rankings nacionais que mostram o desenvolvimento das cidades utilizando indicadores como inteligência, conexão e sustentabilidade. No ano de 2020 o município atingiu a oitava posição no ranking de saneamento básico produzido pela Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental (ABES), em virtude de tratar 97% do esgoto coletado, em detrimento a média nacional que é de 46%. O vigor econômico impacta na arrecadação e nas finanças municipais. A cidade tem o segundo maior Orçamento da Região

⁶³ Dados disponíveis em: <http://www.paulinia.sp.gov.br>. Acesso em: 09 março 2021.

Metropolitana de Campinas (RMC), a primeira é a cidade de Campinas. O valor em 2020 foi de R\$ 1,5 bilhão.⁶⁴

O município de Paulínia faz parte da RMC, região economicamente diferenciada na esfera nacional, o que nos levou a inferir que a diferença estrutural e econômica em relação a outros municípios do estado de São Paulo e a municípios de outros estados do Brasil pudesse favorecer a compreensão do professor de Educação Infantil como pertencente à categoria profissional docente.

Segundo informações disponibilizadas no endereço eletrônico da Agência Metropolitana de Campinas (AGEMCAMP)⁶⁵, a RMC é composta por 20 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A (Emplasa) informa em seu *site* que, em percentual populacional (3,2 milhões de habitantes em 2018), a RMC é a segunda maior região metropolitana do Estado de São Paulo, possui uma área de 3.792 km² e gerou 8,75% do Produto Interno Bruto (PIB) estadual no ano de 2016⁶⁶.

O sistema viário é amplo, sendo os eixos principais as rodovias Bandeirantes e Anhanguera, que ligam a região à capital e ao interior paulista.

De acordo com o *site* da AGEMCAMP que consultamos, a RMC vem se sobressaindo economicamente no âmbito estadual e nacional, apresenta uma diversificada produção industrial, visto que possui um parque industrial moderno e de segmento heterogêneo, além de uma estrutura agrícola e agroindustrial bastante significativa.

Destaca-se ainda por possuir o segundo maior aeroporto do país, o Aeroporto de Viracopos, o qual, localizado no município de Campinas, foi considerado, em 2015, como a maior porta de entrada de mercadorias importadas. Ademais, é reconhecida também no cenário científico/tecnológico e conta com a presença de centros inovadores no campo das pesquisas científica e tecnológica devido à presença de

⁶⁴ Dados disponíveis em: <https://fta.com.br/terrasdaestancia>. Pesquisa realizada nesse *site* 09 março 2021.

⁶⁵ Dados disponíveis em: <http://www.agemcamp.sp.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2017.

⁶⁶ Dados disponíveis em: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMC>. Pesquisa realizada nesse *site* em janeiro de 2019.

universidades, faculdades, institutos e centros universitários de renome nacional e internacional.

Em termos de nomenclatura para designar as escolas de Educação Infantil, o município de Paulínia faz uso das nomenclaturas creche e EMEI, as quais são organizadas tendo como referência as faixas etárias dos alunos, ou seja, as creches são destinadas para crianças de quatro meses a três anos e onze meses de idade e apresentam o seguinte agrupamento: berçário I – atende crianças de quatro meses a um ano de idade; berçário II – atende crianças de um ano a dois anos de idade; maternal I – atende crianças de dois anos a três anos de idade; maternal II – atende crianças de três a quatro anos de idade⁶⁷. Já as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) recebem alunos com quatro anos até cinco anos e onze meses a seis anos, sendo a etapa I de quatro anos completos a cinco anos e a etapa II de cinco anos a cinco anos e onze meses a seis anos. Atualmente, o município possui apenas uma escola, que atende às duas faixas etárias da Educação Infantil, que recebeu a denominação de Escola Municipal.

Em termos de organização predial, o município de Paulínia tem como característica atender os alunos da Educação Infantil em prédios separados, isto é, um prédio com atendimento voltado para as crianças da faixa etária de creche (24 unidades escolares) e outro para a EMEI (17 unidades escolares). Soma-se a ambas – creche e EMEI – a referida Escola Municipal, o que totaliza 42 unidades escolares de Educação Infantil. Outra característica do município é oferecer atendimento em período parcial e em período integral tanto nas creches quanto nas EMEIs, merece destaque o fato de que as atividades pedagógicas em todo período em que a criança fica na unidade escolar, são realizadas por professoras com formação profissional para assumir a função. No entanto, para que os alunos frequentem o período integral, é necessário que os pais cumpram os requisitos preestabelecidos pela SE, caso contrário, a vaga destinada a seus filhos será em período parcial.

Um dado que merece atenção no tocante ao município de Paulínia é que, em virtude de um TAC estabelecido no ano de 2012 entre o município e o Ministério Público, as escolas de Educação Infantil mantêm o atendimento às crianças nos

⁶⁷ Todas as idades citadas, tanto no que diz respeito às creches quanto às EMEIs, foram informadas pela SE do município, que utiliza o dia 31 de março como data de corte de uma etapa para outra e para a organização das turmas.

períodos de recesso escolar, os quais acontecem nos meses de julho, dezembro e janeiro. O número de dias desses recessos é definido anualmente por meio de homologação do calendário escolar. Geralmente são quinze dias no mês de julho, quatro ou cinco dias no mês de dezembro e três ou quatro dias no mês de janeiro. Os atendimentos nas unidades escolares são organizados em formato de polos, ou seja, estabelece-se semestralmente qual escola ficará aberta para receber os alunos. Nos meses que antecedem os períodos de recesso, cada unidade escolar envia aos pais um questionário, com objetivo de levantar o interesse deles em relação à frequência dos filhos em tais períodos. Após a devolução dos questionários, cada diretora organiza os dados por meio de tabelas, a fim de identificar a quantidade de alunos que irá frequentar o recesso.

Todavia, conforme já colocado, como a organização é feita em polos, os alunos não frequentam a escola em que estão matriculados, eles são direcionados para outras unidades. Logo, para o funcionamento, são convocados os seguintes profissionais de apoio: serventes, cozinheiras, monitoras e auxiliares de sala.

Conforme relatado anteriormente, no questionário enviado à SE tivemos como objetivo conhecer o número de turmas atendidas, o número de alunos e o número de professores, dados que ilustramos em forma de tabelas. Desse modo, as Tabelas 1 e 2 apresentam, respectivamente, informações referentes às creches e às EMELs do município.

Tabela 1 – Informações relativas as creches do município

	Período	Nº de turmas	Nº de Alunos	Nº de professores
<i>Berçário I</i>	Parcial	-----	-----	-----
	Integral	9	62	18
<i>Berçário II</i>	Parcial	-----	-----	-----
	Integral	26	260	52
<i>Maternal I</i>	Parcial	4	47	4
	Integral	55	598	110
<i>Maternal II</i>	Parcial	18	216	18
	Integral	89	1.098	178
	Total	201	2.281	380

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 2 – Informações relativas as EMEIs do município

	Período	Nº de turmas	Nº de Alunos	Nº de professores
Etapa I	Parcial	33	546	33
	Integral	43	772	86
Etapa II	Parcial	29	600	29
	Integral	24	751	88
	Total	129	2.669	236

Fonte: Elaborada pela autora.

A tabela 1 apresenta informações relativas à creche, conforme destacado anteriormente que a responsável pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas são professoras habilitadas para a função, nesse sentido, as creches que atendem em período integral têm uma professora por período na sala, as de período parcial uma professora por período e em termos de média de alunos por sala no berçário I e II de 8 a 10 alunos e no maternal I e II de 12 a 14 alunos.

A tabela 2 traz informações relativas às EMEIs, em termos de organização docente as escolas seguem as mesmas orientações das creches, em relação ao número de alunos por sala na etapa I a média é 20 alunos e na etapa II são 25 alunos por sala. Convém informar que as escolas possuem apoio de auxiliares nas creches e monitoras nas EMEIs, no entanto, não possuímos informações sobre qual a quantidade destes funcionários por unidade escolar.

Acerca das orientações em termos da relação adulto/criança, o sistema educacional brasileiro segue o que determina o art. 25 da LDBEN/96, que atualmente não estabelece qual número de alunos e a correlação de adultos por sala, deixando a cargo de cada sistema de ensino estabelecer estes números, observando as condições disponíveis e as características regionais e locais.

3.4 Descrição e caracterização dos participantes da pesquisa

Entendemos que o ser humano se constitui inserido em um contexto histórico-social-cultural e político, que é múltiplo e complexo. Assim, conhecer as vivências é se aproximar da constituição desse sujeito. Por meio dessa premissa, esta seção tem como objetivo apresentar os participantes da pesquisa: professores da Educação Infantil (creche e EMEI) da rede pública do município escolhido. Para a seleção desses profissionais, observamos dois critérios: (i) tempo de atuação e (ii) formação.

Respeitando o primeiro critério, foram selecionados aqueles que tinham, no mínimo, cinco anos de atuação e, quanto ao segundo critério, graduação em Pedagogia. Assim, as entrevistas foram realizadas com professores que, além de atenderem aos critérios aqui estabelecidos, se dispuseram a participar da pesquisa⁶⁸.

Foram selecionadas sete professoras⁶⁹ de Educação Infantil, sendo três de creche e quatro de EMEI. No Quadro 1, apresentamos a caracterização sociodemográfica das participantes.

Quadro 1 – Informações sociodemográficas dos participantes – professoras

Nome	Local de trabalho	Tempo de atuação na Educação	Formação
Carmem	Creche	18 anos	Magistério Pedagogia Pós-Graduação: Educação Infantil
Jussara	Creche	17 anos	Pedagogia
Letícia	Creche	17 anos	Magistério Pedagogia Pós-Graduação: Educação Infantil
Telma	EMEI	26 anos	Magistério Pedagogia Pós-Graduação: Psicopedagogia e Educação Especial
Vanessa	EMEI	21 anos	Magistério Pedagogia Pós-Graduação: Psicopedagogia e Relações Interpessoais
Graça	EMEI	20 anos	Magistério Pedagogia
Arlete	EMEI	9 anos	Magistério Pedagogia Pós-Graduação: Arte Terapia

⁶⁸ Atualmente a rede pública do município possui em seu quadro diretores tanto do sexo feminino como do masculino o mesmo pode ser dito dos professores, e o convite para participar da pesquisa foi enviado a todos. No entanto, obtivemos retorno do aceite somente de diretoras e professoras.

⁶⁹ Após o aceite das professoras e o agendamento das entrevistas, foi necessária a reorganização destas, porque, no mês de março de 2020, as escolas foram fechadas em cumprimento às portarias publicadas pelos municípios em virtude da pandemia de Covid-19, as quais estão em consonância com o que fora estabelecido pela Portaria nº 343, de 17 março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais. Tais ações foram realizadas de acordo também com as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), a qual, além de outras recomendações, esclarecia sobre a necessidade do distanciamento social. Sendo assim, apenas duas entrevistas foram feitas presencialmente, e as outras foram realizadas utilizando-se da plataforma Google Meet ou do Skype. O TCLE foi encaminhado via *e-mail* aos participantes e, após o preenchimento, foi devolvido assinado à pesquisadora também da mesma forma. Conforme os termos estabelecidos pelo TCLE, a fim de preservar o anonimato dos participantes, os nomes das professoras são fictícios.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito às diretoras⁷⁰, não estabelecemos nenhum critério sobre tempo de atuação e formação, visto que, para poderem participar de processo seletivo a fim de atuarem nessa função, essas regras já são descritas no edital do concurso. Assim, o único critério foi o aceite ao convite para participarem da pesquisa. No Quadro 2, expomos informações sociodemográficas dessas participantes.

Quadro 2 – Informações sociodemográficas dos participantes – diretoras

Nome	Local de trabalho	Tempo de atuação na Educação	Formação
Sônia	Creche	17 anos	História Pedagogia
Janáina	Creche	11 anos	Educação Física Pedagogia
Rosana	EMEI	28 anos	Magistério Pedagogia Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Aurora	EMEI	26 anos	Letras Pós-Graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i>
Adnalva	EMEI	20 anos	Magistério Publicidade e Propaganda Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora.

3.5 Retornando aos instrumentos de produção do material empírico

O questionário⁷¹ nesta pesquisa foi utilizado com objetivo de conhecer a concepção dos pais sobre o papel da escola de Educação Infantil. Para isso, elaboramos duas perguntas abertas: (i) Por que você matriculou seu(sua) filho(a) na creche ou EMEI? (ii) Você considera a escola de Educação Infantil (creche ou EMEI) importante? Por quê? Com esse instrumento, tivemos ainda o propósito de conhecer

⁷⁰ Três entrevistas foram realizadas presencialmente, já as outras duas foram feitas por meio da plataforma Google Meet. O TCLE foi encaminhado via *e-mail* aos participantes e, após o preenchimento, foi devolvido assinado à pesquisadora também da mesma forma. Conforme os termos estabelecidos pelo TCLE, a fim de preservar o anonimato dos participantes, os nomes dos diretores são fictícios.

⁷¹ Os questionários foram enviados aos pais por meio da plataforma Google Formulários. O uso desse recurso foi necessário em virtude do fechamento das escolas e da dispensa das aulas presenciais ocorrida a partir do mês de março de 2020, em função da pandemia de Covid-19 disseminada mundialmente. A fim de preservar o anonimato das unidades escolares, seus nomes são fictícios.

o perfil dos pais dos alunos, motivo pelo qual foram realizadas perguntas mais fechadas, o que nos possibilitou compor os dados sociodemográficos deles.

Enviamos o questionário para seis escolas de Educação Infantil, sendo duas creches - Azaleias e Antúrios e quatro EMEIs – Amarílis, Magnólias, Tulipas e Jasmins. De 804 questionários enviados⁷², obtivemos o retorno de 237 questionários respondidos, dos quais 46 eram das creches e 191 das EMEIs. Conforme demonstrado na tabela abaixo⁷³:

Tabela 3 – Informações relativas aos questionários enviados aos pais

	nº de questionários enviados	nº questionários que retornaram
Creche Azaleias	99	25
Creche Antúrios	79	21
EMEI Amarílis	184	54
EMEI Magnólias	95	21
EMEI Tulipas	195	44
EMEI Jasmins	152	72
Total	804	237

Fonte: Elaborada pela autora.

A creche Azaleias está localizada numa região da periferia da cidade e atende turmas de berçário I e II e maternal I e II, com um total de 99 alunos matriculados. A creche Antúrios está localizada na região central do município e atende turmas de maternal I e II, com um total de 79 alunos matriculados.

Das EMEIs que enviamos o questionário, três delas são localizadas em bairros da periferia do município: Amarílis, Magnólias e Tulipas. A escola Amarílis, com 184 alunos matriculados, oferece atividades somente no período parcial. A escola Magnólias, com 95 alunos matriculados, oferece aulas somente no período integral. A escola Tulipas, com um total de 195 alunos matriculados, oferece aulas tanto no período integral como no parcial. A unidade que está localizada na região central da cidade, com um total de 152 alunos, que aqui receberá o nome de Jasmins, atende no período integral e no parcial.

⁷² As informações referentes ao número de alunos matriculados por unidade escolar das escolas de Educação Infantil do município – creches e Emeis – foram fornecidas pela Secretaria de Educação (SE), em resposta ao questionário enviado, no qual essas informações foram solicitadas. As respostas aqui apresentadas se referem ao mês de março de 2020.

⁷³ As respostas de cada unidade estão inseridas nos apêndices.

Os gráficos e as tabelas apresentados na sequência trazem informações quantitativas decorrentes das respostas às perguntas feitas no questionário em relação às seguintes questões: (i) qual faixa etária dos pais; (ii) qual grau de escolaridade; (iii) se estavam empregados; (iv) média de renda mensal; (v) qual função exerciam; (vi) qual etapa de matrícula do(s) filho(s).

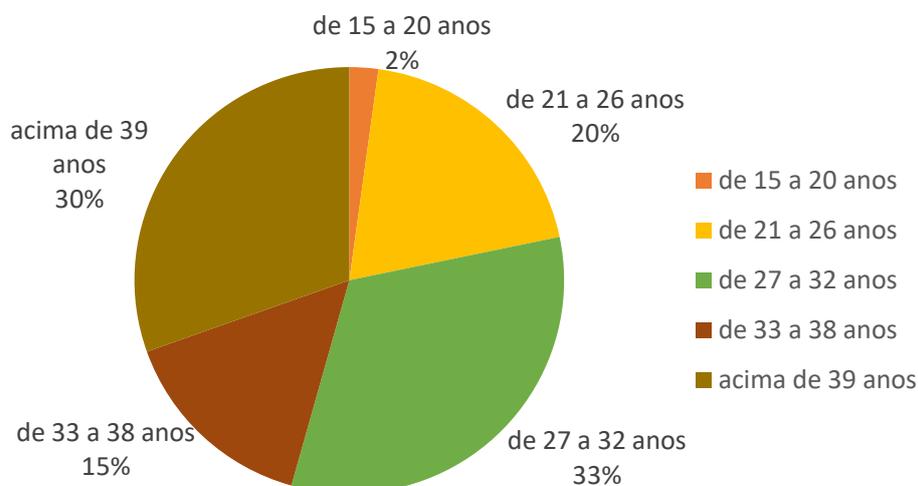
Desse modo, a Tabela 4 e o Gráfico 1 apresentam dados relativos aos pais dos alunos das creches, e a Tabela 5 e o Gráfico 2, aos pais dos alunos das EMEIs.

Tabela 4 – Faixa etária dos pais dos alunos das creches analisadas

	Creche Azaleias	Creche Antúrios	Total
<i>De 15 a 20 anos</i>	01	00	01
<i>De 21 a 26 anos</i>	06	03	09
<i>De 27 a 32 anos</i>	11	04	15
<i>De 33 a 38 anos</i>	00	07	07
<i>Acima de 39 anos</i>	07	07	14
Total	25	21	46

Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 1 – Faixa etária dos pais dos alunos das creches analisadas

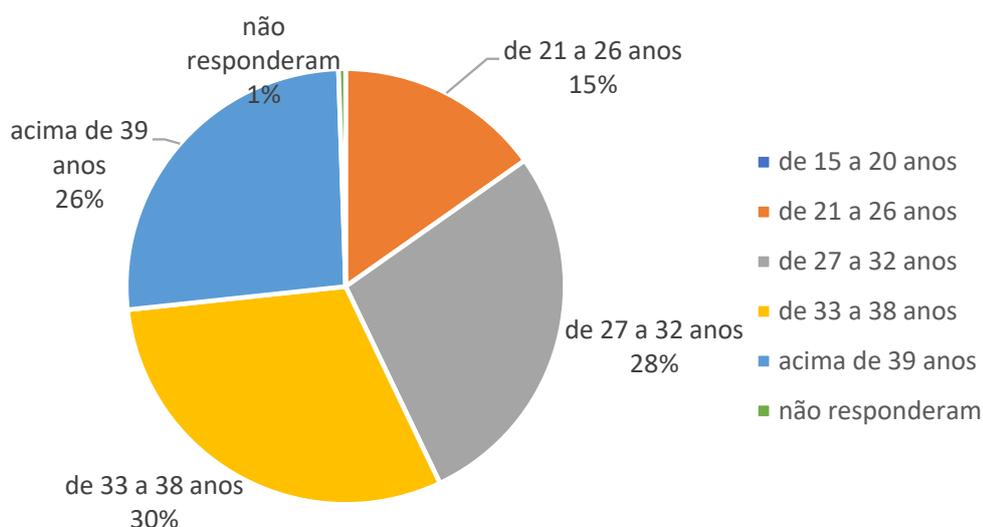


Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 5 – Faixa etária dos pais de alunos das EMEIs analisadas

	EMEI Amarílis	EMEI Magnólias	EMEI Tulipas	EMEI Jasmins	Total
<i>De 15 a 20 anos</i>	00	00	00	00	00
<i>De 21 a 26 anos</i>	07	02	04	16	29
<i>De 27 a 32 anos</i>	21	03	10	19	53
<i>De 33 a 38 anos</i>	12	05	20	21	58
<i>Acima de 39 anos</i>	14	11	09	16	50
<i>Não responderam</i>	00	00	01	00	01
Total	54	21	44	72	191

Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 2 – Faixa etária dos pais de alunos das EMEIs analisadas

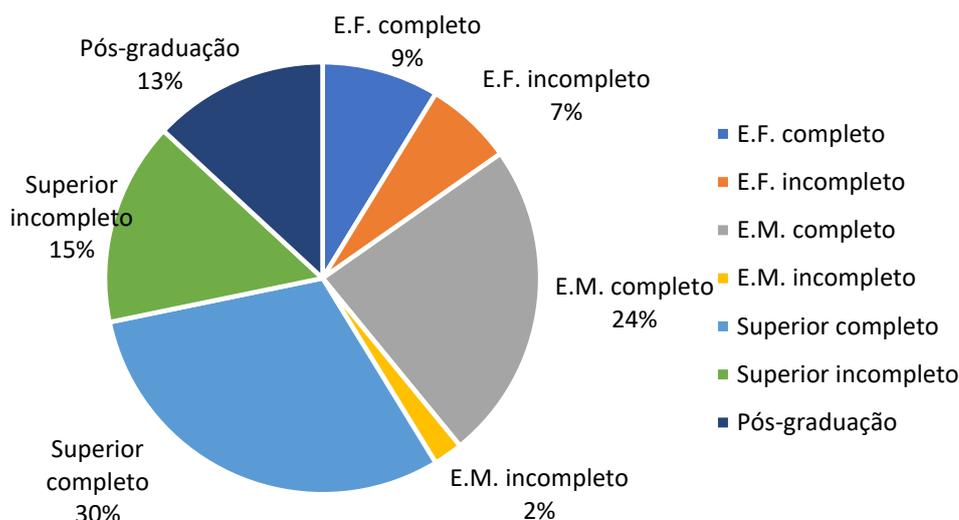
Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados pertinentes ao grau de escolaridade dos pais dos alunos das creches são apresentados na Tabela 6 e no Gráfico 3. Já os que dizem respeito às EMEIs são mostrados na Tabela 7 e no Gráfico 4.

Tabela 6 – Grau de escolaridade dos pais dos alunos das creches analisadas

	Creche Azaleias	Creche Antúrios	Total
<i>Ensino Fundamental completo</i>	04	00	04
<i>Ensino Fundamental incompleto</i>	02	01	03
<i>Ensino Médio completo</i>	09	02	11
<i>Ensino Médio incompleto</i>	01	00	01
<i>Ensino Superior Completo</i>	03	11	14
<i>Ensino Superior incompleto</i>	05	02	07
<i>Pós-graduação</i>	01	05	06
Total	25	21	46

Fonte: Elaborada pela autora.

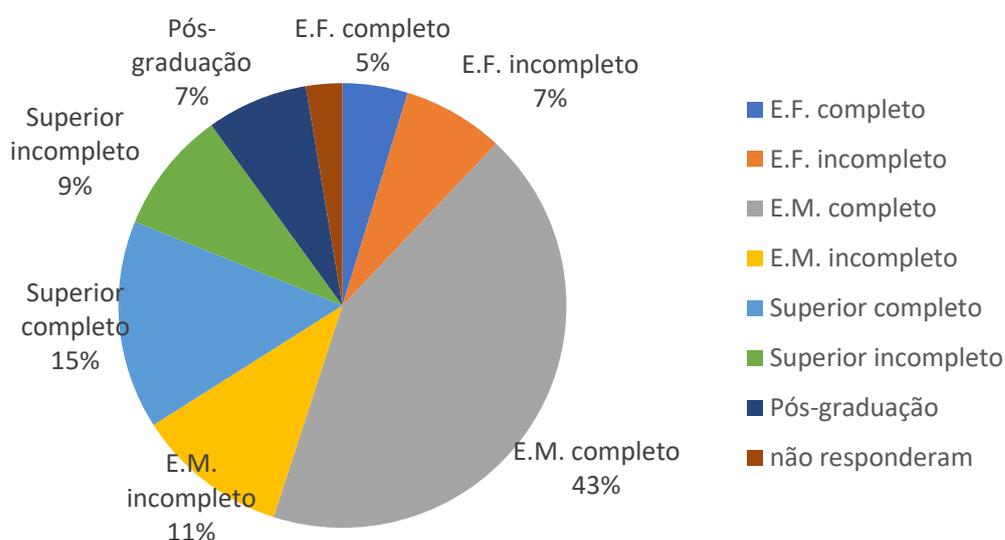
Gráfico 3 – Grau de escolaridade dos pais dos alunos das creches analisadas

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 7 – Grau de escolaridade dos pais de alunos das EMEIs analisadas

	EMEI Amarílis	EMEI Magnólias	EMEI Tulipas	EMEI Jasmins	Total
Ensino Fundamental completo	04	00	01	04	09
Ensino Fundamental incompleto	06	00	03	05	14
Ensino Médio completo	29	07	16	30	82
Ensino Médio incompleto	03	02	02	14	21
Superior completo	10	04	07	08	29
Superior incompleto	00	05	09	03	17
Pós-graduação	02	03	05	04	14
Não responderam	00	00	01	04	05
Total	54	21	44	72	191

Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 4 – Grau de escolaridade dos pais de alunos das EMEIs analisadas

Fonte: Elaborado pela autora.

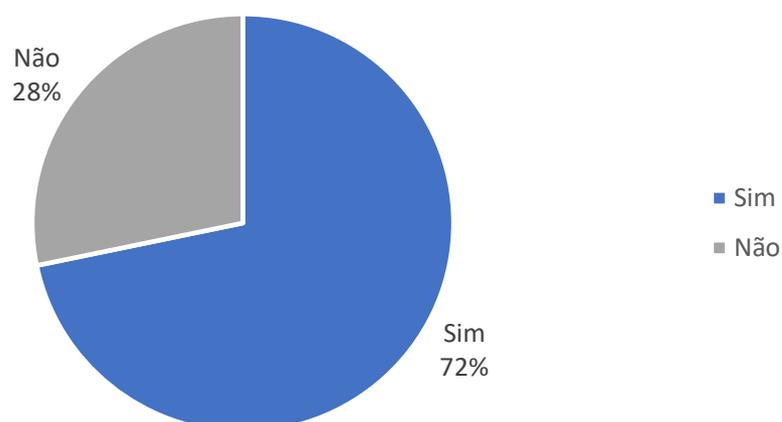
Perguntamos aos pais se eles tinham ou não vínculo empregatício no momento da aplicação do questionário. Assim, apresentamos dados oriundos das respostas dos pais de alunos das creches na Tabela 8 e no Gráfico 5.

Tabela 8 – Vínculo empregatício dos pais de alunos das creches analisadas

	Creche Azaleias	Creche Antúrios	Total
Sim	15	18	33
Não	10	03	13
Total	25	21	46

Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 5 – Vínculo empregatício dos pais de alunos das creches analisadas



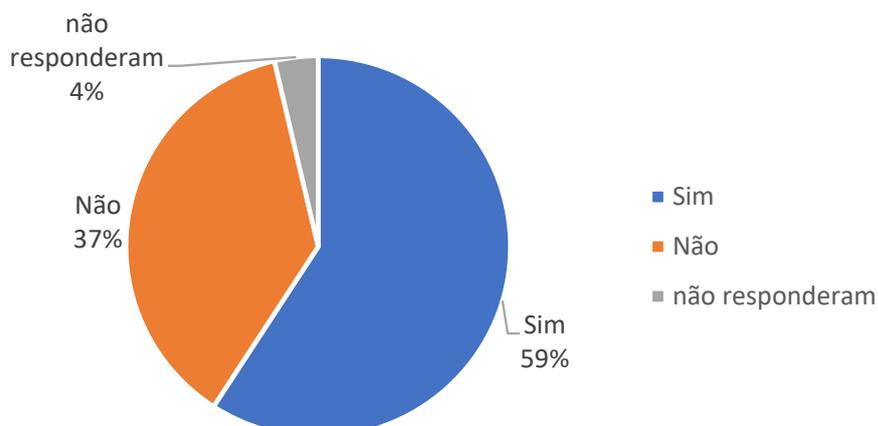
Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 9 e no Gráfico 6, são apresentados dados referentes aos pais de alunos das EMEIs quanto a vínculo empregatício.

Tabela 9 – Vínculo empregatício dos pais de alunos das EMEIs analisadas

	EMEI Amarílis	EMEI Magnólias	EMEI Tulipas	EMEI Jasmins	Total
Sim	21	15	32	45	113
Não	33	06	10	22	71
Não responderam	00	00	02	05	07
Total	54	21	44	72	191

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Vínculo empregatício dos pais de alunos das EMEIs analisadas

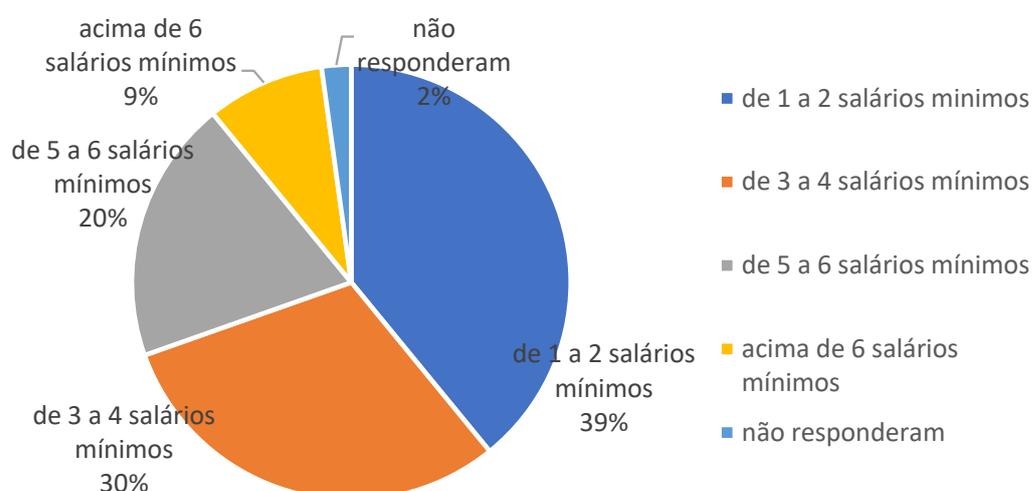
Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados pertinentes à renda familiar mensal dos pais de alunos das creches são apresentados na Tabela 10 e no Gráfico 7.

Tabela 10 – Renda familiar mensal dos pais de alunos das creches analisadas

	Creche Azaleias	Creche Antúrios	Total
De 1 a 2 salários mínimos	14	04	18
De 3 a 4 salários mínimos	07	07	14
De 5 a 6 salários mínimos	02	07	09
Acima de 6 salários mínimos	01	03	04
Não responderam	01	00	01
Total	25	21	46

Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 7– Renda familiar mensal dos pais de alunos das creches analisadas

Fonte: Elaborado pela autora.

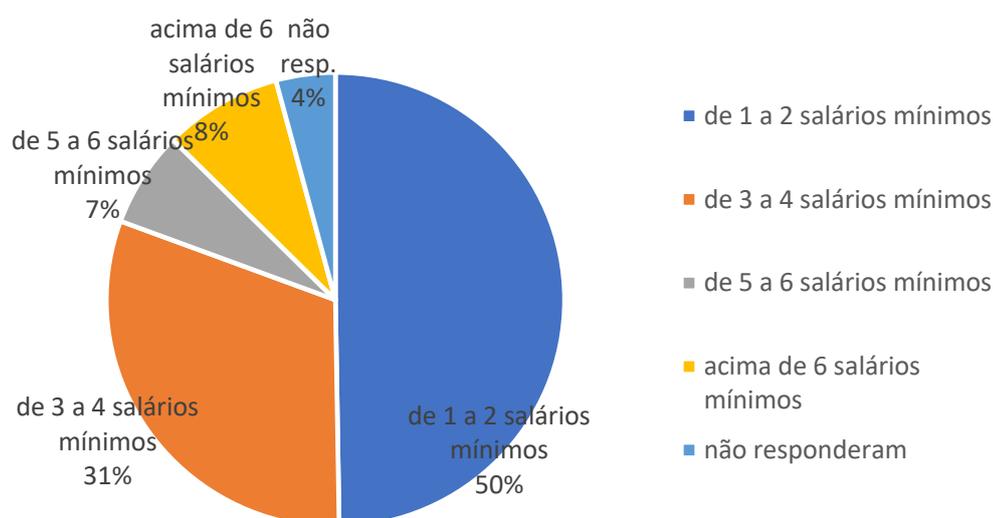
Em relação à renda familiar dos pais de alunos das EMEIs, os dados são mostrados na Tabela 11 e no Gráfico 8.

Tabela 11 – Renda familiar mensal dos pais de alunos das EMEIs analisadas

	EMEI Amarílis	EMEI Magnólias	EMEI Tulipas	EMEI Jasmins	Total
De 1 a 2 salários mínimos	33	07	21	34	95
De 03 a 4 salários mínimos	14	06	14	25	59
De 5 a 6 salários mínimos	03	03	02	05	13
Acima de 6 salários mínimos	04	05	04	03	16
Não responderam	00	00	03	05	08
Total	54	21	44	72	191

Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 8 – Renda familiar mensal dos pais de alunos das EMEIs analisadas



Fonte: Elaborado pela autora.

Cada etapa da Educação Infantil – creche e EMEI – apresentam denominações diferentes de acordo com a faixa etária, conforme já comentado neste capítulo. Nas tabelas e gráficos que seguem apresentamos dados relativos ao número matriculados e as respectivas etapas.

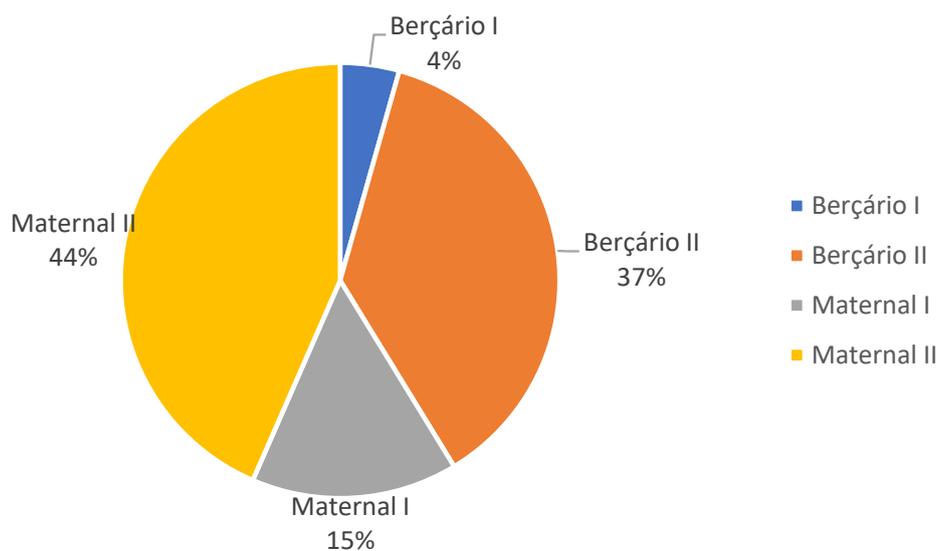
Na Tabela 12 e no Gráfico 9, estão representados os dados etapas de matrícula do(s) filho(s) nas creches.

Tabela 12 – Etapa de matrícula do(s) filho(s)

	Creche Azaleias	Creche Antúrios	Total
<i>Berçário I</i>	02	00	02
<i>Berçário II</i>	09	08	17
<i>Maternal I</i>	03	04	07
<i>Maternal II</i>	11	09	20
Total	25	21	46

Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 9 – Etapa de matrícula do(s) filho(s)



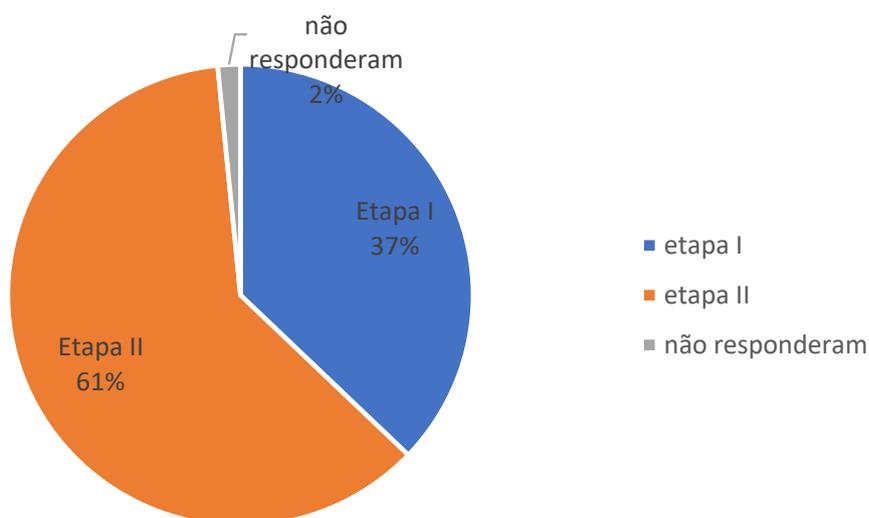
Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados referentes aos números de alunos matriculados nas etapas nas EMEIs são demonstrados na Tabela 13 e no Gráfico 10.

Tabela 13 – Etapa de matrícula do(s) filho(s)

	EMEI Amarílis	EMEI Magnólias	EMEI Tulipas	EMEI Jasmins	Total
<i>Etapa I</i>	25	04	22	20	71
<i>Etapa II</i>	29	15	21	52	117
<i>Não responderam</i>	00	02	01	00	03
Total	54	21	44	72	191

Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 10 – Etapa de matrícula do(s) filho(s)

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados apresentados nas Tabelas 4 a 13 e nos Gráficos 1 a 10 mostram o perfil demográfico das famílias das crianças matriculadas nas creches e nas EMEIs analisadas. Em termos comparativos, percebemos que as faixas etárias dos pais de alunos tanto das creches quanto das EMEIs são similares, principalmente se considerarmos o intervalo de idade que compreende de 27 anos até acima de 39 anos. Já na correlação entre os resultados referentes ao nível de escolaridade, chama a atenção, no caso das creches, a porcentagem de pais com Ensino Superior completo (30%) e a de pais com pós-graduação (13%). Já nas EMEIs sobressai a porcentagem somente do Ensino Médio completo (43%). Lançamos luz a esse dado, visto que no contexto em que foi realizada a pesquisa é um dado de muita relevância e merece destaque o fato de ser uma política pública do município um incentivo em termos de concessão de bolsa de estudos aos munícipes, escalonadas em porcentagem, para a continuidade dos estudos em nível superior.

Conforme citado anteriormente, no questionário enviado aos pais também constavam questões abertas. Desse modo, nosso objetivo no capítulo que segue é buscar as respectivas respostas e realizar a triangulação entre elas e as que foram dadas pelos diretores, pela secretária de Educação e pelas professoras na entrevista semiestruturada.

Capítulo IV

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E SENTIMENTOS DE PERTENÇA À CATEGORIA
DOCENTE**

“[...] a palavra, ao nomear um fato, proporciona ao mesmo tempo a filosofia do fato.”

(VYGOTSKI, 1997, p. 326 – tomo I)

Com base no material empírico produzido ao longo desta investigação, procederemos neste capítulo à análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras, diretoras e secretária de Educação⁷⁴ e das respostas do questionário enviado aos pais de alunos de escolas de Educação Infantil (creche e EMEI). Tendo como eixo principal as respostas das professoras buscaremos por meio da triangulação dos instrumentos utilizados na produção do material empírico, responder ao problema de pesquisa, bem como aos objetivos geral e específicos.

Mediante a organização do referido material da forma apresentada, buscaremos identificar as concepções dos pais, das diretoras e da secretária de Educação sobre o papel da escola de Educação Infantil e a função de seus professores. Procuraremos também nas respostas das professoras identificar suas concepções acerca de sua função, assim como se as concepções dos pais, diretores e SE têm impactado essas profissionais acerca de seu sentimento de pertença à categoria profissional docente, que pode ser desvelado à medida que formos identificando as tensões presentes no desenvolvimento da função docente.

O foco de nossa investigação será centrado nas concepções que emergiram e das latentes sobre a função dos professores. Assim, por meio da identificação dessas concepções, buscaremos elucidar os conceitos sobre o papel da escola de Educação Infantil.

Nesse sentido, baseamo-nos na compreensão de que os conceitos são os elementos estruturantes de teorias, as quais, por sua vez, se baseiam em pilares de conceitos. Fazemos essa defesa partindo da significação de teoria como um conjunto

⁷⁴ As transcrições das entrevistas foram feitas pela própria pesquisadora.

coerente de proposições e de princípios, que nos possibilita a organização lógica da realidade empírica.

Dito isso e considerando esse mesmo caminho reflexivo, compreendemos que os conceitos também são pilares para as concepções, o que possibilita o entendimento de que elas são elaboradas no plano das ideias. Dessa forma, “A concepção expressa o que é pensado, perspectivado, elaborado e dito sobre” (SIQUEIRA, 2012, p. 1).

Com as análises decorrentes da produção do material empírico, esperamos contribuir para a ampliação das discussões no tocante às concepções – designada por nós de externas –, que sinalizam qual compreensão se tem do papel da escola de Educação Infantil, bem como sobre a função do professor dessa etapa educativa. Isso possibilita que os docentes compreendam o que embasa as concepções presentes no contexto da Educação Infantil, com vistas a um movimento de mudança que, ocorrendo no interior da escola, possa refletir socialmente.

Desse modo, esperamos continuar as reflexões presentes no contexto, com o propósito de se manter o movimento de resignificação sobre o papel da escola de Educação Infantil, assim como sobre o exercício da função docente nessa etapa educativa, os quais estão atrelados apenas à ideia de guarda e de cuidado. São objetivos que não são novos quando a discussão envolve a Educação Infantil, mas que, ao nosso ver, ainda é um entrave quando se fala de identidade docente dessa importante etapa da formação humana.

4.1. Concepções e conceitos

4.1.1 Concepções da função docente

Quando se discute a função docente, é necessário que a entendamos inserida no contexto de formação. Nesse sentido, se faz necessário entender qual a compreensão que o docente tem sobre os saberes docentes e quais ele mobiliza em sua prática pedagógica, ou dito de outra forma, que saberes estão inseridos em seu processo de “tornar-se” professor, já que esses saberes integram a identidade docente (TARDIF, 2002). Por se caracterizar como uma ação complexa, a função

docente traz em seu bojo a multiplicidade de saberes, e refletir sobre eles possibilita ao docente compreender a complexidade de sua função.

Para Saviani (1997), o professor deve compreender mais profundamente o saber pedagógico, definido pelo autor como

[...] categoria de conhecimento que se revela útil para o professor no desempenho de sua função docente. [...] relativo aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo (p. 134).

Desse modo, pressupomos que “[...] por meio desse saber é possível encontrar caminhos para se delinear a identidade docente. [...] Nesse sentido, auxilia o professor a se situar no desempenho de sua função” (BARROS, 2015, p. 63).

Realizadas essas considerações, iniciamos a apresentação das análises, considerando que

Para o materialismo histórico-dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação aparente da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. Fundamentado neste princípio marxiano, Kosik (1976) afirma que a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua manifestação sensível, não se revelando de modo imediato, mas sim pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais. Destarte, a epistemologia materialista histórico-dialética pressupõe a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade no desvelamento de sua concretude (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 363).

Nesse sentido, entendemos que, se ponderarmos somente as respostas das professoras, teremos “acesso” a uma pequena parcela do fenômeno, mas que, no diálogo com as contradições apresentadas, poderemos identificar as tensões que se apresentam na constituição do objeto. Partimos então da apreensão das respostas⁷⁵ dadas às perguntas feitas às professoras sobre as seguintes questões: (i) “*Para você, quem é o professor de Educação Infantil?*” e (ii) “*Qual a função do professor de Educação Infantil?*” Dessa forma, por meio da aparência imediata, buscaremos elucidar suas concepções partindo dos sentidos que elas atribuíram à sua função e analisar a reflexão da natureza do trabalho docente. Góes e Cruz (2006) afirmam que, ao atribuir um lugar conceitual à palavra,

⁷⁵ Os fragmentos que apresentamos nesta pesquisa são transcrições literais das respostas, as quais foram realizadas de modo cuidadoso e detalhado. A fim de produzirmos um texto de forma linear, retiramos as marcas de oralidade, são elas: né, ahn, então, tá, etc...

[...] Vigotski toma o significado como foco de consideração. Um dos esforços teóricos centrais, ao longo do livro, está na discussão do significado da palavra, caracterizado como 'unidade de análise' da relação entre pensamento e linguagem. O significado pertence às esferas tanto do pensamento quanto da linguagem, pois se o pensamento se vincula à palavra e nela se encarna, a palavra só existe se sustentada pelo pensamento (p. 36).

Compreendemos o docente como um intelectual crítico e de acordo com sua ação docente imerso nas relações interpessoais. Entender sua função é relacionar esses dois aspectos. No entanto, observamos que a compreensão por vezes estabelecida no ambiente escolar acerca de relações interpessoais está vinculada ao entendimento do senso comum voltado à relação afetiva-emocional, ou seja, a compreensão é minimizada em um movimento simplista de apreensão do termo. Da mesma forma, reduz a compreensão da função docente. Nossa reflexão baseia-se na resposta dada pela professora Telma, que assim descreve a função do professor de Educação Infantil:

Telma: A função? Eu descrevo como professor, educador, afetivo, cuidador, um profissional atencioso, um profissional que trabalha com muito prazer. Acho que é área da educação mais prazerosa que existe, a Educação Infantil. Eu acho que é a faixa etária que mais dá prazer, é essa faixa etária, [...].

E complementa, quando questionada: “*Para você, quem é o professor de Educação Infantil?*”

Telma: Professor de Educação Infantil? Professor de Educação Infantil é um amigo da criança, é o amigo dela, aprendendo com a criança. Que está ali aprendendo com ela, com a criança. Que está compartilhando com a criança o seu saber, e aprendendo com a criança também o saber dela. Está construindo junto com a criança, está vivendo junto, presenciando junto tudo que existe no mundo. Eu acho que o professor de Educação Infantil ele ajuda a criança a perceber o mundo. Perceber o mundo como ele é. Acho que é isso. Eu sou sonhadora (risos) Rubem Alves.⁷⁶

Na solicitação para que falasse um pouco mais sobre os aspectos que descreveu sobre a função do professor de Educação Infantil, a professora elaborou o seguinte argumento:

⁷⁶ Rubem Alves: teólogo, educador, tradutor, psicanalista e escritor, nasceu em 15 setembro de 1933 na cidade de Boa Esperança, Minas Gerais, e morreu em 19 de julho de 2014 na cidade de Campinas, São Paulo. Defendia a ideia de que a escola teria que ter como objetivo desenvolver a curiosidade na criança, e suas teorias se aproximam das teorias escolanovista e renovadora da escola, na qual o lema é “aprender a aprender”. Informações disponíveis em: <https://institutorubemalves.org.br/acervo/> e <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T3/T3-008.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

Telma: O educador? O educador eu me vejo como a professora mesmo. O lado pedagógico, o planejar, o pensar em cada criança, no desenvolvimento de cada criança, porque assim eu observo a criança na escola, cada uma. Eu observo o grupo, o todo e cada uma. E venho pra casa, penso no conteúdo que estou trabalhando e na necessidade de cada uma. De que forma eu vou atingir cada uma, de que forma eu vou trabalhar com cada uma. E no outro dia ao trabalhar com ela (a criança), e com todos, porque nós trabalhamos Freinet e então a proposta é conversar com eles na roda, no grupo primeiro e depois trabalhar cada um em seu ateliê. Depois do combinado, após observar e conduzir cada criança vou deixar livremente que eles (os alunos) trabalhem da forma, do jeito que eles escolheram, e o que planejaram. Porque nós incentivamos a autonomia, e nos casos que percebemos que eles precisam da professora, de orientação, eu como educadora e professora, estou ali ao lado dele, para que ele desenvolva o seu potencial, para que ele saia do seu desenvolvimento real, porque ele tem um potencial, então para que ele atinja esse potencial, eu vou agir no campo do desenvolvimento proximal dele. E isso eu enxergo como o meu lado profissional como educadora. Agora respondendo o lado afetivo, a cuidadora é o cuidar. Eu me vejo assim no cuidar o lado como mãe. Eu sou a adulta e eles são crianças, eu sou a responsável por eles em qualquer ambiente da escola, o cuidar, para não ter problema físico, machucar, o cuidado físico mesmo, a integridade da criança, o cuidar para ir ao banheiro, tomar conta mesmo [...]

Em sua justificativa, apesar de fazer referências a preocupações quanto ao desenvolvimento infantil e buscar para sua argumentação por palavras que estão baseadas em marcas de elaboração teórica, no entanto, estas não se aproximam dos conceitos de acordo com que são propostos na teoria, observamos também que em certa medida quando fala “*Eu me vejo assim no cuidar o lado como mãe*”, esta pode representar que falta a professora a compreensão que no trabalho docente na Educação Infantil os aspectos relativos ao cuidados também fazem parte da dimensão pedagógica. Diante dos fragmentos apresentados de sua fala em certa medida nos possibilita questionar: Que dimensão da docência de certa forma podemos ver inserido no discurso da professora quando vemos pronunciadas as palavras: afetivo, cuidador, profissional atencioso e trabalhar com prazer? Estaria voltada à questão vocacional, sujeitada a um contexto de sacerdócio? Talvez a compreensão revelada no tocante à atividade e à ação docente esteja na superficialidade, no entendimento de uma atividade casual, uma percepção de que sua ação é um mero acompanhamento do processo educacional, ou pode ser que sua fala esteja alicerçada na organização administrativa da escola onde desenvolve sua função de docente, em relação ao que é determinado em termos de ações aos momentos destinados ao cuidar.

Entendemos que o que deve marcar a compreensão da diferenciação e aproximação entre o cuidar e educar, apresenta estreita relação as especificidades das crianças que estão na Educação Infantil, e a compreensão de que as atividades relativas aos cuidados como a orientação quanto aos hábitos de higiene em função

dos cuidados pessoais, são elementos importantes e que promovem a inserção da criança à cultura da sociedade.

A professora concebe, assim, o trabalho que realiza em separado da função que exerce, sinaliza o entendimento do trabalho materializado em uma relação de troca, considerando-o sobre as bases do capital, em certa medida fazendo com que se perca a função ontológica do trabalho, conforme preconizado por Marx.

A fim de ampliarmos mais a discussão, vamos conhecer a resposta dada pela professora à questão: “*Para você, o que é trabalho?*”

Telma: O trabalho dignifica o homem (risos). O trabalho para mim é vida. O trabalho é digno, o trabalho é uma forma de viver mesmo. É vida, não tem como viver sem trabalhar, é a palavra chave de Freinet. Para nós, você está conversando comigo uma professora frenetiana, trabalho para nós é a palavra-chave, nós falamos na escola:

“- Nós vamos trabalhar. Nós não vamos brincar. Nós não vamos fazer atividades. Nós não vamos para os cantinhos, nós vamos fazer um trabalho”.

Quando eles estão brincando no parque, eles não estão brincando, eles estão trabalhando, tudo que eles fazem é um trabalho. Eles vão para a escola trabalhar. Quando eles estão no jogo simbólico, eles estão trabalhando. Eles estão efetuando um trabalho. Tudo que a gente faz é um trabalho, porque é uma construção. Tudo que é construído é um trabalho, tudo que é feito, modificado pelo homem é um trabalho. Tudo que é transformado é um trabalho, isso é um trabalho. O trabalho é prazeroso, quando é feito com vontade, quando é feito com gosto, com amor. Trabalho é isso, agora quando é feito sem vontade, forçado, não é trabalho, como eu posso dizer é escravidão.

Como caminho de análise em relação às colocações da professora Telma, consideramos a definição apresentada por Marx (1996, p. 228) sobre trabalho como sendo uma

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

Em virtude das citações feitas pela professora a respeito de sua compreensão sobre trabalho, mas sem a pretensão de nos aprofundarmos nos fundamentos pedagógicos estabelecidos por Célestin Freinet⁷⁷, vimos a necessidade de evidenciar em quais fundamentos conceituais estavam alicerçados o processo educativo defendido por ele.

⁷⁷ Célestin Freinet: educador francês, nasceu em Gars na França em 1896 e faleceu em Vence na França 1966, tinha como ideal criar um sistema democrático de educação. Buscou nos ideais iluministas e nos ideais defendidos por Rousseau elementos para compor seus fundamentos pedagógicos: os conceitos de autonomia e livre expressão. Informação disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=320>

O educador sinaliza, segundo Kanamaru (2014, p. 773), que o processo educativo aponta a “[...] autonomia e a livre expressão como elementos indissociáveis [...]”, e a pedagogia do trabalho assumida por ele estava baseada na defesa da autogestão para a produção social da escola moderna. Freinet instituiu também a teoria do tateamento experimental, nela inseridas as técnicas do trabalho livre e cooperado, voltado “[...] às necessidades, intuições, interesses, impulsos e motivações do educando” (Kanamaru, 2014, p. 774). Essa busca alicerçada pela teoria explicitada pela professora, com a finalidade de entender de que modo ela compreendia sua função, nos remeteu novamente à sua resposta. Chamou-nos a atenção as seguintes colocações:

[...] conduzir cada criança vou deixar livremente que eles (os alunos) trabalhem da forma, do jeito que eles escolheram, e o que planejaram. Porque nós incentivamos a autonomia, e nos casos que percebemos que eles precisam da professora, de orientação, eu como educadora e professora, estou ali ao lado dele [...]

[...] Que está compartilhando com a criança o seu saber, e aprendendo com a criança também o saber dela [...].

São fragmentos de argumentos que expressam que sua compreensão a respeito da função docente está vinculada à ação de acompanhar, dirigir e supervisionar as atividades realizadas pelos alunos e do modo com que compartilha com as crianças as diferentes possibilidades para que estes compreendam de que maneira se estabelecem as escolhas individuais.

Diante desses posicionamentos, não desconsideramos a perspectiva do trabalho docente que, inserido no processo de humanização e na apropriação da natureza do papel que o trabalho ocupa na constituição do sujeito, possibilita ao próprio docente um contínuo em seu processo de humanização. Ou seja, o docente continua por meio de sua ação pedagógica na relação com as crianças seu processo de humanização. No entanto, alguns aspectos mencionados pela professora Telma, especificamente na fala “*Eu me vejo assim no cuidar o lado como mãe*” pode representar uma dificuldade em assumir o cuidar como um processo educativo e profissional, visto que pode sinalizar a concepção da função como cuidadora em uma associação da profissão docente à maternagem, em que não se separam os papéis de mulher-mãe-professora em um resultado de devotamento e prazer.

Trouxemos nessa primeira apresentação, por meio das respostas da professora Telma, nosso movimento para análise, a fim de identificarmos a concepção

da função docente, que agora será subsidiada pelas respostas dos pais às seguintes perguntas do questionário: “Por que você matriculou seu(sua) filho(a) na creche ou EMEI?” “Você considera a escola de Educação Infantil importante? Por quê?” Buscamos com a primeira pergunta conhecer os conceitos expressados sobre qual é o papel da escola de Educação Infantil. Com a segunda, conhecer as concepções estão postas sobre qual é a função da escola de Educação Infantil, verificar esses elementos nas respostas nos possibilita identificar as concepções sobre a função docente, que será neste momento o nosso objeto de interesse.

Como nosso foco se centrará nas concepções sobre a função docente, buscamos nas respostas dos pais, além dos objetivos apresentados, indícios de similaridade ou não com o que constatamos na análise que fizemos das respostas da professora Telma, já que partimos da premissa de que as concepções externas impactam o modo como o professor desenvolve seu sentimento de pertença à categoria profissional docente.

Em uma primeira aproximação na leitura das respostas dos questionários, notamos a recorrência das seguintes palavras: desenvolvimento, socialização, interação, trabalho, preparação, aprender e aprendizado/aprendizagem, conforme demonstrado na Tabela 14.

Tabela 14 – Recorrência de palavras encontradas nas respostas relacionadas à Educação Infantil – Creche/EMEI

	Desenvolvimento	Trabalho	Aprendizagem/ Aprendizado	Aprender	Socialização	Interação
EMEI Amarílis	39	04	19	09	04	04
Creche Antúrios	23	06	05	02	05	03
Creche Azaleias	14	10	07	04	03	01
EMEI Jasmins	49	26	04	19	02	00
EMEI Magnólias	09	09	05	01	06	04
EMEI Tulipas	31	15	10	08	02	01
Total	165	70	50	43	22	13

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir desse movimento de identificação da repetição dessas palavras, vamos iniciar a “busca” pelas concepções dos pais sobre a função docente na Educação Infantil.

Começamos falando sobre a palavra desenvolvimento, a qual aparece 165 vezes nas respostas dadas pelos pais, o que pode ser verificado na Tabela 14, muitas vezes relacionada às palavras social, intelectual, integral, pessoal, cognitivo e físico. Antes de estabelecermos a discussão acerca da importância dessa palavra no contexto de análise da concepção dos pais sobre a função do professor da Educação Infantil, retomamos a discussão estabelecida por Vigotski (2000) sobre a relação social e cultural.

O autor considera que o homem cria suas condições de existência por meio das práticas sociais inseridas num determinado contexto, as quais são produto da atividade social e possibilitam a elaboração das produções culturais. É nesse sentido que se fala da intencionalidade da ação docente com ênfase no processo de mediação.

A teoria histórico-cultural compreende que o processo de desenvolvimento psíquico da criança, caracterizado por mudanças qualitativas no psiquismo, depende da qualidade das mediações, ou seja, das condições de vida e de educação oportunizadas à criança, o que nos possibilita entender que o processo de desenvolvimento não pode ser considerado apenas como um processo evolutivo, visto que não é resultado de um processo espontâneo, uma percepção naturalizante do desenvolvimento.

Segundo Vygotski (2000, p. 156),

[...] o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma mudança importante. [...] observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo.⁷⁸

De acordo com os pressupostos vigotskianos, há a inter-relação entre o processo evolutivo e o processo que ocorre na relação da criança com o mundo, o que muda a lógica do psiquismo, a qual se dá de uma forma qualitativamente

⁷⁸ Do texto em espanhol: “[...] el desarrollo no se produce por la vía de câmbios graduales, lentos, por una acumulación de pequenas peculiaridades que producen em su conjunto y al final alguna modificación importante [...] observamos la existência de câmbios bruscos y esenciales em el próprio tipo de desarrollo, em las propias fuerzas motrices del processo”.

diferente, marcando a transição para novos períodos do desenvolvimento. Nesse sentido, o desenvolvimento é compreendido como um processo histórico e cultural, caracterizando, assim, um salto qualitativo na relação da criança com os conteúdos sistematizados.

Embora muitas das respostas dos pais não explicitem essa compreensão, o fato de destacarem a questão do desenvolvimento como motivo da matrícula do(a) filho(a) na escola de Educação Infantil ou na justificativa sobre a importância da escola pode sinalizar a concepção sobre a função docente estabelecida nesse processo de apropriação cultural. Ou seja, de certa forma, pode indicar a compreensão de quais são as necessidades de desenvolvimento das crianças, o que faz emergir a importância da escola de Educação Infantil nesse processo. Tais indicativos podem ser vistos nos trechos das respostas retirados do questionário:

Para desenvolvimento social e educacional.

Para auxiliar no desenvolvimento.

(trechos retirados das respostas da EMEI Magnólias)

A matrícula da criança na EMEI e creche serve para o aprendizado e compromisso e desenvolvimento tanto mental como físico, importante para o futuro.

Porque ele tem que estudar e aprender e desenvolver novos conhecimentos.

Para o aprendizado e o desenvolvimento.

Para se desenvolver no aprendizado, para se relacionar bem outras crianças da mesma idade.

Toda criança deve estudar e desde cedo, pois se desenvolve melhor em todos os sentidos, a convivência com outras crianças e adultos é também de extrema importância.

(trechos retirados das respostas da EMEI Jasmims)

Para o aprendizado, desenvolvimento, socialização.

Para ter conhecimento e desenvolvimento.

Para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para melhor desenvolvimento motor e intelectual.

(trechos retirados das respostas da EMEI Tulipas)

Favorece o desenvolvimento infantil amplo, considerando todos os aspectos envolvidos nesse processo, especialmente o social.

Para que ela se desenvolva globalmente, socialize e tenha contato com outras crianças.

Para ampliar o convívio social, aguçar descobertas, bem como aprimorar o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas.

Porque é fundamental em seu desenvolvimento e aprendizado.

Auxiliar no desenvolvimento infantil.

(trechos retirados das respostas da creche Antúrios)

Para ter melhor desenvolvimento e interação.

Para ele ter um desenvolvimento bom e também aprender as coisas também é bom que ele já vai aprendendo a ter um compromisso com os estudos desde pequeno.

(trechos retirados das respostas da creche Azaleias)

As respostas apresentadas evidenciam, em certa medida, que os pais compreendem a importância do ensino como impulsionador do desenvolvimento infantil, e isso revela também o entendimento da necessidade de um profissional que ensine, que provoque e possibilite as condições objetivas para esse desenvolvimento, como as falas que reproduzimos a seguir:

É uma fase em que a criança está em constante aprendizado, uma fase em que eles perguntam e querem saber tudo. Como eu não tenho formação acadêmica em Pedagogia, sei que será bem instruída por pessoas capacitadas.

Porque eles (os professores) fazem um trabalho pedagógico incrível, são especializados a trabalhar em cada etapa [...].

(trechos retirados das respostas da EMEI Jasmims)

O processo educativo, ou seja, a ação pedagógica, na compreensão da função docente como processo promotor do desenvolvimento, pode ser observada nas falas das professoras:

Letícia: A função do professor de Educação Infantil é primeiramente a formação. Ele se forma para trabalhar com isso, tem o planejamento, o desempenho dele dentro da escola, que é aplicar as atividades. Observar as crianças, avaliar, organizar os espaços para as crianças aprenderem também, não só brincando, mas ao chegar dentro da escola encontrar um universo, espaço preparado para aprender.

Jussara: Do professor? Para mim a função do professor é, ele tem que olhar para criança, e tentar desenvolver e puxar dela todas as habilidades, para desenvolver sua autonomia. Eu vejo minha função, como muitas, nós temos a parte do educar, a parte do cuidar. Como trabalhamos com crianças de creche, são crianças muito novas, é uma função que não dá pra dissociar o cuidar e o educar, caminham juntos, nós trabalhamos um pouco dessas duas coisas. Dentro do cuidar, nós estamos educando a criança, assim como na educação, também não podemos desprender dos cuidados. Eu vejo com esses dois papéis: do cuidar e do educar na formação daquelas crianças pequenas, bem pequenas.

Carmem: Como falei, eu acho que é garantir o desenvolvimento total da criança. Além de garantir a segurança, afeto, essas coisas que a gente faz. Não tem como você não estar ligado, ao afeto, ao carinho, ao cuidado, mas também garantir o desenvolvimento motor fino, cognitivo, coordenação motora grossa, as habilidades, trabalhar todas essas partes, que nós trabalhamos no pedagógico, com brincadeira e tudo, mas também a outra parte, a afetiva também.

Vanessa: Nossa. Acho que ele é a parte fundamental de uma Educação. A parte fundamental, na evolução e desenvolvimento das crianças. Sem passar pela Educação Infantil, eu acredito que as crianças não têm as mesmas experiências do que daqueles

que passam. [...] Mas, eu acredito que é a parte fundamental. Aqui na Educação Infantil se desenvolve a independência, se desenvolve valores, a parte social, é tudo feito aqui. Aprende-se aqui. Aprende-se a lidar aqui.

Considerando as falas que reproduzimos, vemos estabelecido um elemento muito importante que foi citado, que é a compreensão do que é ensino, isto é, existe um conteúdo a ser desenvolvido na escola de Educação Infantil que demanda a necessidade de um planejamento organizado e elaborado. De acordo com Costa (2017, p. 87),

[...] a docência realiza-se na ação intencional do professor de pensar e planejar conscientemente suas atividades com os educandos, e se materializa na prática, ação concreta que se dá nas interações em um espaço físico determinado, num dado contexto histórico, em que esse planejamento encontra nos outros sujeitos a sua concretização, seu objetivo final, sempre em interação.

As respostas das professoras sinalizam que compreendem que o ensino provoca o desenvolvimento na criança e, em certa medida, o entendimento de que propor desafios é necessário, com vistas à superação contínua da criança, compreensão que vai ao encontro do que enfatiza a professora Vanessa “*Acho que ele é a parte fundamental de uma educação. A parte fundamental, na evolução e desenvolvimento das crianças*”.

Pensar na questão dos desafios a serem propostos às crianças, e nessa perspectiva compreender a função docente, é entender a importância das atividades com intencionalidade, como aponta Saviani (1997, p. 140):

[...] para o exercício pleno dessa função, é mister que o conhecimento seja produzido previamente no professor de forma sistemática como condição para que ela possa, de forma deliberada e também sistemática, desenvolver o processo de produção do conhecimento nos alunos.

O processo educativo e o que nele está inserido – atividades planejadas com intencionalidade que acontece por meio da reflexão a respeito dos desafios propostos à criança – indicam que o ensino está sendo considerado em seu papel enquanto um elemento impulsionador do desenvolvimento infantil. Portanto, é nesse sentido que se enfatiza como necessário o planejamento e a avaliação tanto das atividades realizadas quanto das respostas dadas pelas crianças nessas atividades, o que resulta na compreensão do impacto que a ação docente promove no desenvolvimento da criança.

Ainda nesse movimento da compreensão da função docente, vamos conhecer a concepção da diretora de uma unidade escolar:

Adnalva: A função do professor na Educação Infantil? Eu acredito que vai muito além do que desenvolver a questão do conteúdo mesmo curricular, do que é solicitado.

Por que muitas crianças entram, por exemplo na fase I, entram até um “ogrinho” por exemplo, sem saber de regras, sem saber se comportar, sem saber se servir, sem saber se movimentar, sem saber se locomover dentro da escola, sem saber dar um recado. Eles se desenvolvem tanto. Então essa questão social, emocional, que eu acredito que é a função do professor, ela está ali.

Também tem a questão do conteúdo lógico, de toda a aprendizagem que precisa desenvolver com eles. Mas, que toda essa questão social está dentro ali, do que a criança precisa, para se desenvolver. Então a função do professor é ensinar a criança a saber se servir sozinho, a se tornar um cidadão, uma pessoa sociável, que muitas vezes a criança não tem isso em casa, ou a mãe faz tudo por ele, ou a mãe deixa muito largado. É difícil você conhecer uma família que consegue delimitar, ensinar a criança, assim no caminho.

Eu vejo que a função do professor de Educação Infantil ela está ali, tanto nesse desenvolvimento corporal da criança, ajudar a criança a se conhecer, a se enxergar, enxergar o outro, ter essa noção de limite, o limite do outro, limite do eu. Como conseguir se enxergar como uma pessoa, como alguém que está no meio social, junto com as outras, que tem ali uma ordem social, naquela cultura, daquele local que ele está seguindo e precisa ser seguida. E não é só isso, ele (o aluno) também ter argumentação. A função é muito interessante, assim o trabalho que eu vejo, por exemplo, com o grupo de professoras, de sempre chamarem as crianças quando acontece algum conflito, de conversarem com eles (os alunos) a forma de resolverem conflitos, não é a questão do adulto tomar essa atitude: “Deixa eu resolver para você, eu resolvo para você”, é ensinar a criança, é chamar o grupo: “- E aí que que vocês acham?”

De certa forma, a diretora Adnalva retrata em sua fala a revolução que a ação docente promove no desenvolvimento da criança. Entender isso é compreender o papel do conteúdo enquanto resultado dos conhecimentos produzidos pela humanidade e como a criança se relaciona com ele. A compreensão dessa ação se dá por meio da reflexão docente sobre a práxis. Em relação a esta, Abbud e Bussmann (2002, p. 138) mencionam que

O componente da práxis da ação docente está no fato dessa ação ser dirigida por objetivos que traduzem um resultado idealizado. Existe sempre uma tendência à transformação da realidade no ato de ensinar. Como atividade humana pressupõe uma idealização consciente por parte do sujeito que a realiza: o caráter teórico da idealização exige prática (ação concreta) para que a atividade do professor seja caracterizada como práxis – a que transforma uma realidade.

Ação que se constitui também em um processo de formação docente sinalizando a profissionalidade, por meio da qual, de acordo com Núñez e Ramalho (2008, p. 4), “[...] o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão”. Essas reflexões também estão presentes na fala da diretora Janaína:

Janaína: O professor de Educação Infantil tem diversas funções, na verdade é uma carga bem grande, bem desgastante também, porque ele precisa cuidar tanto dos aspectos pedagógicos, quanto dos aspectos do cuidar. É uma faixa etária na qual ele trabalha que depende bastante dele. Ele tem que ter um conhecimento pedagógico, precisa ter conhecimento de planejamento de aula, do que que ele precisa para trabalhar, e o que o aluno dele precisa aprender nas diferentes faixas etárias. Ele também precisa ter algumas habilidades, que chamamos de afetivas, para lidar com aluno, com essa faixa etária. Ele precisa ter um conhecimento básico de primeiros socorros, do que fazer em caso de acidente com algum aluno.

Ter um conhecimento bem abrangente, porque precisa saber também das várias áreas de conhecimento, por exemplo, das habilidades motoras, da linguagem, do desenvolvimento artístico, conhecimento da Matemática, é bem abrangente mesmo.

A diretora Janaina apresenta com sua fala a compreensão acerca da identidade docente imbricada no entendimento da profissionalidade docente em função do que é específico da Educação Infantil. A função docente assim compreendida na relação com o domínio dos conteúdos, como afirma Saviani (1997, p. 130):

[...] para que o professor possa ter algum papel no processo de produção de determinados conhecimentos nos alunos, esses conhecimentos precisam ser produzidos no professor, ou seja, ele precisa dominar esses conhecimentos para que ele possa, de alguma forma, contribuir para que o aluno também chegue a esse domínio.

Tendo ainda como referência ainda a fala da diretora Janaína, é importante compreender que conhecer os períodos de desenvolvimento é uma base para a realização das atividades da prática pedagógica. No entanto, a práxis docente se efetiva por meio do domínio dos conteúdos, em um movimento de reflexão sobre a ampliação e a superação que o processo de aprendizagem produz e que resulta no desenvolvimento. Conforme os dizeres de Vygotski (1996, p. 341),

Na minha opinião, no estudo de cada idade, inclusive na primeira infância, devem ser focadas as novas formações que surgem em determinada idade, ou seja, o novo que se forma no processo de desenvolvimento de determinada etapa e que não existia nas primeiras etapas, visto que o próprio processo de desenvolvimento parece consistir, antes de mais nada, no surgimento de novas formações em cada período do processo.⁷⁹

Na relação entre as falas das professoras, das diretoras e as respostas dos pais ao questionário, evidenciamos que elas se estabelecem a partir da explicação do

⁷⁹ Do texto em espanhol: “A mi entender, en el estudio de cada edad, incluida la infancia temprana, deben enfocarse las nuevas formaciones que surgen en la edad dada, es decir, lo nuevo que se forma en el proceso del desarrollo de la etapa dada y que no existía en las etapas anteriores, ya que el propio proceso del desarrollo consiste al parecer, ante todo, en el surgimiento de nuevas formaciones en cada etapa del proceso”.

entendimento da importância do processo educacional na relação da função docente no desenvolvimento da criança, o que nos leva a pensar qual o conceito do papel social da escola de Educação Infantil.

4.1.2 O papel social da escola de Educação Infantil e concepções sobre sua função

Iniciamos esta seção com uma citação de Marsiglia (2011), em que a autora apresenta uma definição de escola com a qual concordamos:

A escola é uma instituição social, cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente (p. 11).

Começar nossas reflexões com essa definição foi motivada pela necessidade que se impõe da compreensão sobre qual é o papel social da escola. Estudos acadêmico-científicos (MARSIGLIA 2011; MENDONÇA 2011; SAVIANI 1999, 2007, 2008, 2011) permitem-nos afirmar que esse tema foi, e ainda é muito discutido.

Estudar o papel da escola é conhecer e entender o contexto histórico de cada época e o que nele está posto. Isso porque, reconhecendo a escola enquanto instituição inserida na sociedade, compreendemos que ela reflete os movimentos de mudanças políticas, econômicas e sociais que estão atrelados a elementos contraditórios, os quais dão origem a novas mudanças e são inerentes a elas, porque de acordo com cada período histórico e com cada grupo social a que se destina a escola cumpre uma função. Para Saviani (2007, p. 156),

Desde a Antigüidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação.

Outro elemento de importância quando se fala da escola é considerar que ela é marcada também pelas diversidades e singularidades das pessoas que lá circulam. Levando em consideração esses apontamentos, compreendemos que a escola não é um espaço neutro, ao contrário, assim, como a função docente, é complexa, bem como está associada a uma multiplicidade de questões relativas às demandas sociais. Considerando esse pressuposto, iniciamos a análise a partir das respostas dadas pelos pais a esta pergunta: “*Por que você matriculou seu(sua) filho(a) na creche ou*

EMEI?” Assim, buscamos identificar quais conceitos eles demonstravam ter sobre o papel da escola de Educação Infantil, pois, de acordo com as leituras que fizemos, compreendemos que, em virtude dos debates sociais historicamente estabelecidas em relação a essa etapa, de certa forma são instituídas várias funções sociais para ela. Nosso argumento é justificado pelo fato de que a escola de Educação Infantil traz marcas históricas de sua criação que ainda interferem no modo como se compreende seu papel e sua função, as quais serão identificadas por meio das respostas à seguinte questão: “*Você considera a escola de Educação Infantil importante? Por quê?*”

Como dissemos anteriormente, a leitura das respostas dos pais possibilitou-nos constatar repetição de certas palavras. Tendo por referência nosso objetivo nesta seção, vamos empreender nossa análise salientando as palavras trabalho, preparação, socialização e interação. Isso porque são utilizadas em termos de justificativa na leitura das respostas em que aparecem e possibilitam identificar as concepções implícitas, e por vezes explícitas, da compreensão dos pais sobre o papel da escola de Educação Infantil. Além disso, elas também nos auxiliarão a conhecer qual a função que atribuem a essa etapa educativa.

Iniciamos pela palavra trabalho, que aparece 70 vezes (ver Tabela 14), o que nos indica um primeiro dilema quanto à compreensão sobre a função da escola de Educação Infantil. Os dilemas a esse respeito surgem quando observamos, na fala dos pais, justificativas embasadas em necessidades pessoais, como as que seguem:

Primeiro porque preciso trabalhar e não tenho com quem deixar.

Porque toda criança tem que estar matriculada em uma EMEI ou creche para que seus pais possam trabalhar para prover seu sustento [...].

(trechos retirados das respostas da EMEI Jasmims)

Porque preciso trabalhar e na EMEI ele aprende muita coisa.

Além de estar em idade obrigatória para frequentar escola, eu trabalho em período integral e não tenho quem cuidar da criança para mim em casa.

(trechos retirados das respostas da EMEI Tulipas)

Porque trabalho e preciso do serviço público.

Porque preciso trabalhar.

(trechos retirados das respostas da EMEI Magnólias)

Para trabalhar e para que a minha filha se desenvolvesse melhor intelectualmente.

Porque estava trabalhando.

(trechos retirados das respostas da EMEI Amarílis)

Necessidade de trabalho e para desenvolvimento social.

Porque sempre trabalhei. Fiquei desempregada recentemente.

(trechos retirados das respostas da creche Antúrios)

Para poder trabalhar e dar uma vida melhor para ele.

Trabalho fora.

(trechos retirados das respostas da creche Azaleias)

Muitas das respostas apresentaram a justificativa relacionada a necessidade de trabalhar, noutras os argumentos para a matrícula foram o desenvolvimento ou a necessidade de interação com outras crianças, no entanto, percebemos que, por vezes, na sequência, eles vinham acompanhados dos conectivos além disso e também, sinalizando ainda a justificativa pautada na necessidade de trabalhar, o que pode ser observado nestes exemplos:

Para o desenvolvimento dele e também porque trabalho.

(trecho retirado das respostas da EMEI Tulipas)

Além dele poder aprender a dividir com outros, também pra eu poder trabalhar.

(trecho retirado das respostas da EMEI Magnólias)

Porque é muito importante para ela, além disso precisamos trabalhar.

(trecho retirado das respostas da EMEI Jasmins)

Tal constatação nos possibilita compreender ser ainda presente o conceito da escola de Educação Infantil com cunho assistencialista e o entendimento sobre sua função como espaço de guarda, sobreposta ou acrescida de sua função educativa, promotora de desenvolvimento e de socialização. Se considerarmos apenas a concepção de guarda nas respostas, poderemos inferir que, segundo a lógica da compreensão dos pais, o atendimento das crianças estaria associado a um direito deles, e não da criança.

Ainda nesse viés, vemos presente nas respostas uma concepção implícita a respeito dessa função, ao considerarmos algumas palavras, as quais podem ser observadas por meio destas falas:

*Porque faz parte da educação de nossas crianças e também porque precisamos trabalhar e não há **lugar melhor para confiarmos em deixar nossos filhos**.*

*Além de proporcionar um desenvolvimento, a EMEI me possibilita trabalhar e, ao mesmo tempo, ter um **lugar seguro** para minha filha.*

*Porque nos dá uma **tranquilidade** maior para o nosso dia a dia no trabalho e porque sabemos que ele está **seguro** e muito bem **cuidado**.*

(trechos retirados das respostas da EMEI Jasmins)

Lendo os trechos citados, percebemos dualidade nas justificativas dadas pelos pais em que aparece o entremeio assistencialismo e educação. Dualidade que surge, talvez, em virtude das mudanças no contexto social que possibilitaram reflexões sobre o papel da escola. O fato é que as marcas históricas da criação da escola de Educação Infantil e as necessidades pessoais, impostas pelo sistema capitalista, que resultaram na inserção das mulheres no mercado de trabalho, induziram o aparecimento dessa contradição.

A concepção da função das instituições construídas para as crianças de classe populares ou dos extratos da população menos favorecida financeiramente como espaço de guarda, historicamente surgiu em uma perspectiva de filantropia, o que afirmou a compreensão assistencialista. O conceito de tutela surgiu a partir da necessidade de mães que necessitavam de um lugar para deixar seus filhos pequenos, em virtude do ingresso delas no mercado de trabalho. No Brasil, esse conceito surgiu por volta do século XIX. Em resposta ao processo de industrialização, a escola de Educação Infantil – creches -, ficou vinculada estritamente ao cuidado e muitas vezes condicionada às diretrizes da Secretaria de Assistência Social.

Tendo por referência o contexto histórico em que se estabelece a inserção da mulher das classes populares no mercado de trabalho e as demandas em termos políticos e econômicos que se constituíram a partir daí, reafirma-se a necessidade pessoal em relação às matrículas nas escolas de Educação Infantil. Nesse sentido, de acordo com Pasqualini (2010), não podemos desconsiderar as justificativas apresentadas pelos pais, já que as

[...] necessidades de ordem essencialmente econômica e ideológica determinam historicamente a proliferação de creches e escolas maternas destinadas aos filhos dos trabalhadores. As necessidades primárias de sobrevivência e socialização da criança pequena assumem um significado determinado no interior do processo mais amplo de reprodução da sociedade capitalista emergente, no qual a liberação e conformação da força-de-trabalho (por meio da guarda dos filhos durante a jornada de trabalho das mães) e a conformação da futura força-de-trabalho (por meio da ação disciplinar) se apresentam como condições necessárias (p. 84).

Entendemos que essa discussão em trabalhos futuros se faz necessária, visto que não se pode desconsiderar a necessidade dos pais, presente neste momento histórico, em ter um local onde deixar seus filhos. Por outro lado, é preciso estabelecer

em nossa sociedade a compreensão do papel da escola de Educação Infantil, que não é o de guarda ou de tutela.

O contexto histórico que possibilitou o entendimento de tutela também propiciou que se internalizassem outras concepções que se inter-relacionam, como as que identificamos nas respostas que apontam a percepção da escola de Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental. Sua função pautada na concepção de preparação para o Ensino Fundamental por vezes vem vinculada a um entendimento não consciente por parte dos pais de que essa instituição educacional não é escola, compreensão implícita revelada nas seguintes respostas:

*Aprender e se **preparar para a escola**.*

*Para **preparação para a escola**.*

(trechos retirados das respostas da [EMEI Amarílis](#))

*Em casa, eu não conseguiria **prepará-lo para a escola**.*

(trecho retirado das respostas da [EMEI Magnólias](#))

*Uma **preparação para a escola**.*

(trecho retirado das respostas da [EMEI Tulipas](#))

*Onde **prepara a criança para a escola**.*

(trecho retirado das respostas da [creche Azaleias](#))

Identificamos também uma concepção que se configurou historicamente sobre a escola de Educação Infantil subordinada ao Ensino Fundamental, teoria que se estabeleceu no sistema educacional atrelada à questão do fracasso escolar. Essa compreensão estava vinculada à necessidade de preparar a criança entendendo que, assim, ela teria um rendimento satisfatório em termos de aprendizagem em relação aos conteúdos do Ensino Fundamental, como observamos nestas falas:

*Para ter um **ensino bom, para ingressar na escola**.*

(trecho retirado das respostas da [EMEI Tulipas](#))

Preparação da criança para receber etapas de estudo mais difíceis.

*Para ser alfabetizado e se **preparar para a primeira série**.*

(trechos retirados das respostas da [EMEI Amarílis](#))

*A criança vai para o Ensino Fundamental bem **preparada**.*

(trecho retirado das respostas da [EMEI Magnólias](#))

*Porque eu acho muito importante o trabalho que eles (os professores) fazem com os alunos, **preparando** pra o Ensino Fundamental.*

*Porque acho que **facilita** para quando ele tiver que começar a **estudar**.*

*Porque é um **preparo** para o Ensino Fundamental, ajuda muito no desenvolvimento pessoal e cognitivo.*

(trechos retirados das respostas da EMEI Jasmins)

De certa forma, os pais, sinalizam que compreendem as etapas escolares. É importante conhecer o processo de escolarização das crianças e considerar a singularidade de cada período escolar, o que deve ser interpretado pela via da transição de um segmento para o outro, ou seja, não existe um processo de ruptura, entendimento revelado nestas respostas dadas pelos pais:

Porque é importante para a criança ter o primeiro contato com a educação formal.

(trecho retirado das respostas da EMEI Tulipas)

Os primeiros passos para o desenvolvimento intelectual e de habilidades começa na Educação Infantil.

Porque a criança aprende muitas coisas antes de ir para o primeiro ano, como escrever seu próprio nome, a desenhar, respeitar seus colegas, fazer trabalho em grupo, é muito importante a criança desde cedo aprender.

Porque, na vida, sempre vamos precisar do estudo e a EMEI ou creche já é uma iniciativa para estudos adiante e ao longo da vida da criança.

Porque contribui para a formação pessoal e escolar da criança, para o desenvolvimento da mesma e aprendizado futuro.

(trechos retirados das respostas da EMEI Jasmins)

Sim, pois é um preparo para a vida escolar da criança, no qual são desenvolvidos vários conceitos, além da socialização.

(trecho retirado das respostas da EMEI Magnólias)

Para que as crianças tenham um preparo e se desenvolvam para continuarem o processo de alfabetização.

(trecho retirado das respostas da EMEI Amarílis)

As respostas revelam, além do entendimento da importância do processo que envolve o sistema educacional, que as etapas, em um movimento contínuo, promovem o desenvolvimento por meio do ensino, o que nos possibilita inferir assim a compreensão acerca da relação ensino-aprendizagem. Esse posicionamento de que é na escola que se aprende aparece nas falas seguintes:

Para aprender melhor.

(trecho retirado das respostas da creche Azaleias)

Para aprender, interagir com outras crianças, ter autonomia, ter uma rotina, etc.

Pra conviver com outras crianças e aprender.

Para as crianças aprenderem.

Meu filho está na EMEI no caso para aprender.

(trechos retirados das respostas da EMEI Amarílis)

Para que possa aprender se desenvolver mais [...].

Porque é importante estudar e para aprender cedo.

Ele vai aprender as letras, números, fazer o nome dele, etc.

Porque ele tem que estudar e aprender e desenvolver novos conhecimentos.

(trechos retirados das respostas da EMEI Jasmíns)

Para aprender.

Incentiva a responsabilidade com horários de entrada, refeição, sono. A criança pode aprender a dividir, brincar em grupo, principalmente aprender contar, letras, formas, nomes.

(trechos retirados das respostas da EMEI Tulipas)

Essa compreensão de que escola de Educação Infantil favorece o desenvolvimento da aprendizagem e que nela a criança se apropria dos conteúdos escolares aparece também nas falas dos pais que reproduzimos a seguir:

Porque ela (a escola) desenvolve a aprendizagem da criança e a interação social.

(trecho retirado das respostas da EMEI Magnólias)

Para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, como coordenação motora, aprender a se relacionar com outras crianças.

(trecho retirado das respostas da EMEI Amarílis)

Quando os pais se posicionam indicando que a Educação Infantil enquanto etapa escolar propicia o processo de aprendizagem, nos possibilitam captar que, de certa forma, eles entendem que as crianças vão se apropriando dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e, para que isso aconteça, se fazem necessários os processos de mediação, ou seja, é por meio do outro que o conhecimento se constrói.

E nesse movimento de compreensão do outro como mediador no processo de construir-se, identificamos nas respostas do questionário a palavra socialização, aqui configurada tendo por referência sua origem “[...] que vem de **sócio**, do Latim *socius*,

“companheiro”, originalmente “seguidor”, relacionado com o verbo *sequi*, “seguir, ir junto, acompanhar”⁸⁰ (grifos do autor).

Foi possível observarmos a recorrência dessa palavra nas respostas dadas pelos pais, com o intuito de justificar o motivo da matrícula de seus filhos na Educação Infantil. Transcrevemos a seguir alguns exemplos de respostas que, a nosso ver, não apresentam, enquanto argumentação, seu uso pautado em uma conceituação mais aprofundada do termo, e sim indicam de certa forma, estarem baseadas no significado descrito da origem da palavra, ou seja, um sentido, aparentemente mais restrito do termo.

Acho importante a socialização e também preciso trabalhar.

Importante a criança se sociabilizar.

(trechos retirados das respostas da EMEI Magnólias)

Socialização.

(trecho retirado das respostas da creche Azaleias)

Acima de tudo, pela oportunidade de socializar, brincar e conviver com outras crianças em outros espaços.

(trecho retirado das respostas da EMEI Tulipas)

Para o aprendizado dele e a socialização com outras crianças.

(trecho retirado das respostas da EMEI Jasmins)

Aprofundar o entendimento do termo socialização possibilita a compreensão de que ela se trata de um processo importante do contexto educacional, em especial no da Educação Infantil.

A socialização está inserida no processo formativo e no processo de desenvolvimento (palavra que também teve destaque nas respostas dos pais) do ser humano, considerando que é no contexto das relações que as crianças têm a possibilidade de conhecer o mundo que as rodeia, as regras e a diversidade, elementos constituintes das relações interpessoais. Nessa compreensão, percebemos a confiança que os pais colocam tanto na escola, pelo papel que ela assume, quanto na função docente.

Nas respostas dos pais às perguntas do questionário, observamos que a palavra socialização vinha acompanhada e/ou relacionada às palavras desenvolvimento, aprender e aprendizado/aprendizagem, o que revela, de certa

⁸⁰ Definição disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/socializacao>. Acesso em: 5 out. 2020.

forma, o entendimento da relação entre socialização e conhecimento do saber científico e sistematizado, conforme algumas falas que reproduzimos a seguir:

Socialização, conhecimento, autonomia.

(trecho retirado das respostas da EMEI Magnólias)

Porque acho importante para o desenvolvimento social e intelectual da criança. Um aprendizado além da alfabetização.

A escola contribui para a construção do conhecimento formal da criança.

(trechos retirados das respostas da EMEI Amarílis)

Pois acho de suma importância para seu aprendizado e interação com outras crianças.

Para ter o convívio com outras crianças e para ter aprendizado na área pedagógica.

(trechos retirados das respostas da EMEI Tulipas)

Para aprimorar seu aprendizado e a sociabilidade.

Para ter melhor desenvolvimento e interação.

(trechos retirados das respostas da creche Azaleias)

[...] para que ele possa desenvolver a comunicação com outras pessoas, desenvolver a socialização, interação, desenvolvimento físico, aumentar capacidade intelectual, entre outras coisas.

Pois acredito que a Educação Infantil é uma fase que acrescenta muito em seu desenvolvimento e socialização, além de ser uma bagagem importante para as outras etapas da Educação.

(trechos retirados das respostas da creche Antúrios)

Vamos direcionar, a seguir, o diálogo à palavra socialização tendo por referência alguns exemplos das falas dos pais em um sentido mais aprofundado do termo, as quais apresentam a compreensão deste pela via da sociabilidade, resultado da organização social. Para tornar mais compreensível o conceito de sociabilidade, usamos como referência o desenvolvimento humano, o qual teve como finalidade a sobrevivência humana – física e psicológica. Ou seja, a criança nasce inserida em um ambiente social já historicamente constituído, em decorrência dos conhecimentos produzidos na sociedade.

Os fatores relacionais do desenvolvimento humano se dão num primeiro momento de forma individual, de modo que o indivíduo vai se apropriando de seu gênero, das características humanas e progressivamente – não linearmente – vai por meio das interações – sujeito/contexto social – qualitativamente ampliando sua forma de ser e de estar no mundo e, assim, constrói sentidos e significados para suas ações e suas vivências.

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da *ordem da natureza* à *ordem da cultura*. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou *biológicas* e funções superiores ou *culturais*, Vigotski não está seguindo, como fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais*, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana. (PINO, 2000, p. 51, grifos do autor).

O autor destaca que a sociabilidade, na construção de seu conceito, tem relação com a compreensão do desenvolvimento cultural, um dos aspectos que sinalizam a criança enquanto sujeito inserido em um contexto social. Assim, a criança, segundo Martins (2004, p. 85), “[...] constitui-se em unidade com a sociedade e sua existência como tal reside exatamente em sua autodiferenciação para com aquela, o que lhe confere, inclusive, papel de sujeito no processo de construção dessa sociedade”.

Retomamos com essas colocações a questão da mediação. Não há como dissociar o papel mediador presente nesse movimento de apropriação que se inicia pelos processos subjetivos do outro e possibilita a apreensão da realidade objetiva. Esse movimento ocorre, num primeiro momento, na primeira instituição em que a criança está inserida, a família, no entanto é um espaço limitado de ampliação dessa apropriação. É na escola que a apropriação da cultura acontece de forma deliberada e intencional.

De acordo com Saviani (2013) a escola é o *lócus* privilegiado de desenvolvimento do processo educativo. Para que isso aconteça, é determinante então que esteja inserido nesse contexto o aprendiz (aluno) e o professor. Salientamos duas falas dos pais que sinalizam essa compreensão e indicam que eles consideram importantes tanto o papel da escola de Educação Infantil como *locus* de ensino, quanto o professor, que é o sujeito que propiciará a aprendizagem:

Porque a creche/EMEI ensinam muitas coisas que as mães não têm expertise para ensinar. Além de a criança interagir com coleguinhas e aprender regras de convivência. Acho que ajuda no desenvolvimento social.

(trecho retirado das respostas da creche Antúrios)

Papel fundamental e muito importante. A educação é uma obrigação dos pais, e a EMEI complementa essa educação, onde a criança aprende a se socializar, a se conhecer e respeitar o próximo, a brincar ter experiência de convívio com outras pessoas. Aprende a cooperar, ter autonomia e estimular a criatividade com as brincadeiras. Aprende ter boas maneiras, a ter hábitos de higiene e a respeitar horários. Com pais cada vez mais negligentes, com certeza a creche e a EMEI têm um papel fundamental para a sociedade. E para os pais que trabalham é mais seguro.

(trecho retirado das respostas da EMEI Amarílis)

As experiências vivenciadas e o convívio social na Educação Infantil é de extrema importância para o desenvolvimento infantil.

(trecho retirado das respostas da EMEI Magnólias)

A apropriação da cultura que acontece por meio da mediação no processo educativo se dá na ação pedagógica, que se fundamenta na escolha dos conteúdos que serão socializados. Entendemos, assim, que a prática pedagógica está inserida e tem relação com a prática social. Relação que deve ser compreendida pelo professor, visto que compreendê-la é reconhecer que o desenvolvimento e a aprendizagem não acontecem naturalmente, discussão já apresentada neste capítulo, pois esse processo acontece de forma social. Assim, compreendemos que são as relações sociais, de acordo com pressupostos vigotskianos, que explicam a conduta humana.

Sem a intenção de prolongarmos muito o tema, consideramos ainda relevante traçar comentários acerca da inserção da criança no contexto social, retomando a compreensão demonstrada pelos pais sobre a função da escola de Educação Infantil. Isso pode possibilitar que eles reconheçam que por meio dessa inserção as crianças estão inseridas em uma organização social, o que lhes propiciará o acesso à organização da sociedade. Segundo Pino (2000, p. 52), “[...] a socialização assemelha-se ao fenômeno migratório humano que exige uma adequação das características sociais e culturais do imigrante às condições do meio”. Compreende-se nesse movimento, ao qual o autor faz menção embasado nos pressupostos vigotskianos, a vinculação das relações sociais, ou seja, o atributo da condição de ser humano. Assim, os conteúdos que estão inseridos no contexto da organização social, incorporados ao contexto histórico do qual a criança faz parte, serão aprendidos na escola, conforme se pode observar nas seguintes falas:

Porque a minha filha aprende muito, as regras diárias, comer sozinha, ir ao banheiro, etc... Acho muito importante ela já aprender várias coisas e cada dia fica melhor só tenho a agradecer a todos da creche e da EMEI que ela acabou de entrar.

Para que assim ela possa aprender convivendo com os coleguinhas os princípios básicos de convivência em sociedade e também colocar em prática as atividades do cotidiano e educacionais.

Na escola, ele vai poder estar aprendendo é uma instituição que auxilia no desenvolvimento social aprimorando habilidades e competências dos indivíduos. Além de desempenhar um papel fundamental na formação do conhecimento, dos valores e comportamentos.

(trechos retirados das respostas da EMEI Jasmims)

Através do convívio social que se estabelece nas unidades de educação, a criança se percebe e se impõe como indivíduo. No convívio diário com seus pares, ela experiencia em suas diversas relações o compartilhar, o brincar, o crescer e se desenvolver.

(trecho retirado das respostas da creche Antúrios)

Tendo por referência as respostas dos pais, sinalizamos, pautadas pelo pressupostos vigotskianos, que os saltos revolucionários de desenvolvimento humano se estabelecem por meio da cultura, cujo elemento principal é a necessidade que o homem teve de criar condições para sua existência. A cultura assim se constitui na organização da sociedade e na existência material que resulta da atividade humana.

4.2 Sentimento de pertença

Os apontamentos presentes nesta seção iniciam-se pela percepção do paradoxo revelado sobre a importância do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil e da identidade profissional de quem o executa. Esse trabalho deve ser entendido em sua complexidade e permeado pelas condições objetivas de realização da função, a qual envolve, além das questões relacionadas à infraestrutura, as questões pertinentes à formação inicial e continuada bem como à identificação do papel da escola de Educação Infantil.

Falamos de paradoxo tendo como referência as apresentações feitas até aqui em relação aos posicionamentos dos pais sobre a importância da escola de Educação Infantil e os motivos acerca da matrícula nessa etapa educativa. Tais apresentações demonstram, além da compreensão sobre qual é o papel social da escola, a valorização da função docente e se contrapõem às colocações dos professores quanto ao entendimento que fazem das concepções dos pais. Demonstram também um movimento em que rompem socialmente com o paradigma da escola ainda com a função assistencialista significada no contexto histórico e social da qual essa instituição faz parte.

Não há como falar das concepções sobre a função docente na Educação Infantil, sem refletirmos sobre as marcas históricas deixadas com a criação das escolas dessa etapa educativa, e que fizeram emergir tensões e contradições no campo da pesquisa. E considerar essas marcas nos direciona à questão da construção da identidade docente compreendendo a identidade como a soma constitutiva de elementos que possibilitam a forma com que o outro nos significa.

Retomando o conceito de socialização, o qual já foi debatido neste capítulo, compreendemos que é ele que propicia a humanização, processo que se efetiva por meio das relações sociais. No contexto dessas relações, estão incorporados códigos, normatizações e/ou regras de convivência. O ser humano, assim, constitui-se das vivências individuais inserido em um coletivo, e o processo de constituir-se se dá em longo prazo, já que ele vai assimilando essas normatizações, regras, e condutas à cultura, estabelecida socialmente por meio de sua interação. Em linhas gerais, o ser humano é coletivo, ou seja, precisa do outro para se constituir, se entender e se interpretar.

Desse modo, segundo Dubar (2005), os processos de constituição dos elementos identitários são reconhecidos por meio de dois movimentos: atos de atribuição, que se referem à significação que o outro faz do indivíduo em si, e atos de pertencimento, que se relacionam à identificação com a atribuição da função – o para si.

A significação do outro está pautada em elementos identitários que consistem na identidade singular, a qual, por sua vez, só existe em virtude de tais elementos serem relacionados à inserção social e histórica da qual o indivíduo faz parte. Nesse sentido, a identidade em si, por vezes, está circunscrita pela concepção – que é mutável – do outro sobre sua identidade. Isso porque tanto a identidade quanto as concepções se referenciam por transformações sociais e culturais que resultam em mudanças paradigmáticas e suas ressignificações. Alterações que também acontecem com a identidade social/profissional.

Considerando essa linha de reflexão, de acordo com Guerra (2012, p. 18), “[...] a identidade pessoal está diluída no grupo de pertença”. Assim, de certa forma, coloca o peso de valoração do que o outro faz em função do *status* do grupo no qual o ser singular faz parte, ou seja, a identificação de e pelo outro, e isso, no entendimento de Dubar (2006), é o que dá início à crise das identidades.

Levando em conta a significação feita por Dubar (2006), que resulta na crise das identidades, e fazendo a transposição desse entendimento tendo por referência a significação do papel da escola de Educação Infantil, observa-se que ela acontece em virtude da manutenção de sua finalidade. Apesar da inserção da Educação Infantil na LDBEN/1996 como primeira etapa da Educação Básica, socialmente essa inserção ainda não foi legitimada, considerando nesse sentido, o município onde foi realizada

a pesquisa e os municípios que compõem a RMC, onde é possível observar as imposições, em especial, feitas pelo poder judiciário que impõem suas decisões, e em especial no município a determinação para o funcionamento das escolas de Educação infantil no período de recesso e as determinações acerca de matrículas nas unidades escolares da Educação Infantil, onde é possível verificar que nas solicitações feitas no cumpre-se acerca das matrículas, ainda fazem uso em seus textos da palavra tutela.

Da mesma forma, podemos falar de crise também quando buscamos conhecer a denominação que a sociedade atribui à professora que atua na Educação Infantil, identificada na maioria das vezes como tia, identificação “[...] para designar a professora na Educação Infantil [...] com o intuito de aproximar o trabalho da instituição educativa com a família” (LOPES, 2015, p. 56). A crise estabelecida em termos da designação dada às professoras se estabelece no momento da criação das escolas de Educação Infantil para aquelas que ali trabalhavam, pois, conforme já mencionado nesta pesquisa, a função de professora foi atribuída às mulheres, essa atribuição vem, por vezes, estigmatizada, conforme Lopes (2015, p. 53), como se “[...] fosse algo inato ao sexo feminino”, pelo fato de acharem que, sendo mães, a mulheres possuíam os atributos necessários para a realização desta função, especificamente em relação aos cuidados com as crianças. Essas significações são tensões que fazem parte do universo no qual a escola de Educação Infantil está inserida e que fomentam questionamentos dos professores dessa etapa educativa, assim como abre um caminho para a discussão do sentimento de pertencimento à categoria profissional.

Objetivando identificar as concepções que as professoras da Educação Infantil têm sobre sua função e se essas concepções influenciam o reconhecimento de seu pertencimento à categoria docente, apresentaremos fragmentos das respostas referentes à seguinte pergunta: “*Como você descreve, de acordo com sua experiência como professora de Educação Infantil, qual a função do professor de Educação Infantil?*” Nosso olhar se centrará na identificação sobre a função que as professoras entrevistadas atribuíram a si mesmas:

Letícia: [...], que é aplicar as atividades. Observar as crianças, avaliar, organizar os espaços para as crianças aprenderem [...].

Carmem: [...] garantir o desenvolvimento total da criança. [...] garantir a segurança, afeto, essas coisas que a gente faz. [...] garantir o desenvolvimento motor fino, cognitivo, coordenação motora grossa, as habilidades, [...].

Jussara: [...] ele tem que olhar para criança e tentar desenvolver nela, desenvolver e puxar dela todas as habilidades para desenvolver sua autonomia [...] eu vejo minha função, como muitas, nós temos a parte do educar, a parte do cuidar [...].

Telma: Eu descrevo como professor, educador, afetivo, cuidador, um profissional atencioso [...].

Arlete: [...] eu sou uma professora, como qualquer outra professora, com tudo que isso representa. Como trabalhar em casa depois que sai da escola, com o estar sempre buscando, estar sempre procurando, aquela coisa que quando você sai da escola não se desliga nunca. Me sinto professora, [...]

Graça: [...] recebe a criança para trabalhar de forma integral, são várias coisas, não é uma coisa mecânica, uma coisa parada, uma coisa em movimento.

Vanessa: Falando da relação com o Ensino Fundamental eu acho que as professoras do Ensino Fundamental também planejam, também executam, também cuidam. Quando tem um aluno doente, se organizam e levam para quem precisa, é a mesma coisa aqui. Eu venho sabendo o que eu vou fazer no dia, [...] eu tenho um planejamento, tenho uma proposta de trabalho, [...].

As análises dos fragmentos das respostas dadas pelas professoras foram apresentadas na sessão 4.1.1. Retornamos a elas, em virtude de identificarmos a identidade “de si” e “em si” em relação à função que exercem. Apresentaremos, a seguir, os fragmentos das respostas dadas pelas professoras à pergunta: “*Para você, quem é o professor de Educação Infantil?*” A identidade “para si” e sua significação relacionada à função norteou a análise das respostas.

Letícia: Professor de Educação Infantil é um mediador. É um profissional que cuida e educa ao mesmo tempo. Que se preocupa com o bem-estar da criança, se preocupa com o desenvolvimento e que media as atitudes da criança, que orienta e que brinca junto com as crianças.

Carmem: Nossa. Professor de Educação Infantil? Gente que pergunta difícil. Tem que ser professor. Porque o objetivo é garantir o direito da criança de desenvolvimento em todas as partes: motora, cognitiva. Mas também, para mim, tem que ser uma pessoa que tem empatia, que gosta de criança.

[...]

Professor de Educação Infantil para mim é isso. Além de ensinar, tem que gostar de criança, de criança em especial.

Jussara: É aquele que dá os primeiros passos na vida da criança, procurando trabalhar o ser humano de forma global. O professor de Educação Infantil, eu acredito que tem um papel muito importante, na vida do ser humano, [...].

Telma: Professor de Educação Infantil? Professor de Educação Infantil é um amigo da criança, é o amigo dela, aprendendo com a criança. Que está ali aprendendo com ela, com a criança. Que está compartilhando com a criança o seu saber e aprendendo com a criança também o saber da criança. Está construindo junto com a criança a vida, está vivendo junto, presenciando junto tudo que existe no mundo [...].

Vanessa: Nossa. Acho que ele é a parte fundamental de uma Educação. A parte fundamental, na evolução e desenvolvimento das crianças. [...].

A análise que fazemos se referencia na derivação do modo como as professoras se veem no exercício da função e as atribuições que compreendem ser da função, tendo como objetivo confrontar as significações que elas fizeram. Chama a atenção a resposta da professora Carmem, na qual ela revela a dificuldade em significar a função do professor, talvez porque em sua resposta à primeira pergunta ela traga elementos do discurso do campo da prática diária.

Direcionando nosso olhar para as respostas da segunda pergunta e no comparativo entre as respostas das duas perguntas, as professoras, de um modo geral, apresentaram elementos de significação de um vir a ser, de um docente abstrato, como que constituído, *a priori*, para compor um lugar de fala. Isso pode sinalizar um discurso elaborado e que assim se estabelece em um movimento inconsciente de se impor enquanto um processo de se reconhecerem pertencentes à categoria.

Podemos compreender o sentimento de pertença associado à forma com a qual o indivíduo reconhece o papel social que a profissão lhe atribui e ao modo como esse papel é reconhecido socialmente. Compreensão que identificamos na resposta dada pela diretora Aurora:

[...] acho as professoras de Educação Infantil pelo menos as que eu tive contato, [...] eu as acho muito responsáveis, muito preocupadas em fazer sempre o melhor. Eu vejo a preocupação com pedagógico, não só vamos brincar, tudo tem um porquê, eu enxergo nelas essa preocupação com pedagógico e antes eu tinha uma visão diferente. Eu achava que a criança ia na creche ou EMEI para brincar, para passar o tempo. Para mim era isso, depois que eu passei a ser gestora da Educação Infantil e ter esse contato com as professoras, que eu pude ver a seriedade.

A diretora Aurora, como nos indicou na entrevista, tinha experiência como professora no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Sua aproximação com a Educação Infantil se deu depois de assumir a direção de uma escola dessa etapa educativa após ser selecionada em processo seletivo para a função. Sua resposta aponta falta de compreensão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de Educação Infantil, desconhecimento que se apresenta como fato comum dentro do sistema educacional, apesar de entendermos que todos os docentes, independentemente do nível de ensino em que atuam, fazem parte da mesma categoria profissional e que cada nível de ensino possui uma especificidade. Diante de sua fala, tendo por referência a palavra *seriedade*, podemos discutir o valor que ela atribui à função docente na Educação Infantil.

A palavra *seriedade*, que foi citada pela diretora, estava vinculada às atividades inseridas no planejamento. Pelo fato de não conhecer as intencionalidades dessas atividades, seu julgamento talvez estivesse atrelado à forma como ela compreendia o brincar, que também pode ser a forma atribuída pela sociedade. Ou seja, o brincar socialmente foi propagado como uma atividade essencial no universo infantil e desvinculado do contexto das práticas pedagógicas. Nesse sentido, foi pautado na concepção de que não se trata de uma atividade que pode ser pensada e elaborada com intencionalidade, já que falta a compreensão de que o brincar no contexto da Educação Infantil tem por referência as vivências dos papéis sociais que são reelaborados pelas crianças. De certa forma, a diretora demonstrou na concepção que tinha sobre a função da escola de Educação Infantil a exclusão dos professores dessa etapa educativa da categoria docente.

Sendo ainda nosso foco a compreensão sobre a função docente tendo por referência o entendimento das diretoras entrevistadas, trazemos a resposta da diretora Sônia:

Eu acredito que o professor de Educação Infantil, é um conjunto de qualidades. Ele não é só o professor, é também o cuidador, é a principal referência que a criança tem ali durante aquele período, muitas vezes, a criança fica muito mais na creche ou mesmo na EMEI, do que com os próprios familiares, então o professor é o responsável por tudo, por toda a formação, por grande parte da formação nesse período, tanto a parte pedagógica, como a parte também emocional da criança.

Quando nos atentamos aos detalhes dessa resposta, podemos observar, na concepção da entrevistada, a dissociação entre cuidado e educação ao afirmar o seguinte: “*Ele não é só o professor, ele também é o cuidador [...]*”. A leitura que fazemos é que a diretora não apresenta conscientemente o entendimento da referida dissociação, pois, na continuidade de sua fala, sinaliza os aspectos do papel do professor na formação da criança, função inerente ao contexto pedagógico, bem como salienta a necessidade de formação para o exercício da função: “*Então ele (o professor) tem que ser capacitado [...]*”.

Ao traçarmos uma relação entre as respostas das duas diretoras, em especial sobre o argumento apresentado por elas acerca do fazer pedagógico, emerge o posicionamento de ambas no que concerne à profissionalização. Cabe destacar que, quando fazemos essa observação, estamos nos referindo aos códigos impostos pela sociedade para legitimação das profissões. Nesse sentido, entendemos que é preciso falar dos requisitos definidos para o reconhecimento da categoria social da profissão,

a qual se estabelece pela profissionalização, processo que se dá por meio da formação.

Se considerarmos o que é designado pela LDBEN/1996 em termos de formação para o exercício da função docente na Educação Infantil e compará-lo com o que os códigos sociais estabelecem como necessário para a legitimação da função, ou seja, a formação em nível superior, compreendemos que o docente que atua nessa etapa educativa atende a esses requisitos. Seguindo essa lógica, automaticamente haveria o reconhecimento social da função enquanto categoria profissional.

No entanto, nessa perspectiva de validar a profissão levando em conta a questão da formação, percebemos que, apesar disso, podemos identificar uma tensão que se revela quanto à dificuldade de legitimação da função. Essa tensão surge no modo como as professoras significam as falas dos pais no tocante à profissão, como podemos verificar nos trechos que transcrevemos das respostas dadas por elas a esta pergunta: *“Como você acha que os pais compreendem o papel da Educação Infantil no contexto educacional?”*

Graça: Tem muitos pais que não entendem, vou te dizer que a grande maioria, principalmente os de período integral, veem como um lugar para deixar o filho para poderem trabalhar. Eles até chamam aqui de “parquinho”: “Você vai para o parquinho”.

Quando chega na sala de aula onde a criança que tem que sentar, tem que fazer uma pintura, ou tem que mexer com uma massinha, ou tem que pegar uma revista para recortar, pegar uma fichinha do nome para copiar, muitos não querem, porque eles querem brincar no parque, é “parquinho”. [...] Nós vemos bem claro isso na fala deles quando falam: “Você vai no parquinho para brincar, eu preciso trabalhar, você fica lá no parquinho”.

Arlete: [...] eu enxergo assim, um lugar onde deixar a criança. Nós percebemos que tem muito aquela relação, até de confiança, então às vezes tem mãe, tem pai, que fala: “- Eu prefiro deixar aqui do que deixar com alguém, do que deixar com uma vizinha, a gente não sabe como vai cuidar.”

[...].

Mas, às vezes eu me sinto como não pertencente. Não pertencendo, principalmente em relação aos pais, que ainda têm aquela coisa de assistir mesmo da criança, de maternar, de cuidar. Nós percebemos isso no momento que eles deixam as crianças e no momento que vão buscar: “Dá um beijo na tia”, “Dá tchau para tia”.

Letícia: Eles ainda veem a Educação Infantil mais como cuidado, não como importante no desenvolvimento das crianças, dos filhos. Eles realmente deixam as crianças na creche, pensando que eles vão ser alimentados, que eles vão brincar e vão ser cuidados. Eles ainda não têm consciência, que é uma etapa importante do desenvolvimento da criança.

[...] insistem em chamar as professoras de tia, de baba. E quando vão buscar os filhos na creche, não perguntam sobre o que aprendeu, se o filho está acompanhando, se está dando conta de acompanhar as atividades corretamente. Eles perguntam: “Se alimentou bem?”, “Machucou?”, “Brigou?”, perguntas mais do comportamento mesmo.

Telma: Eles acabam enxergando, alguns, não todos, não vou generalizar. Mas alguns, acabam identificando que a Educação Infantil é um lugar para se brincar, para pintar, para desenhar, para fazer trabalhos manuais, ficar com os amiguinhos. A pergunta sempre é: “O que você comeu hoje? Você brincou? O que a professora falou hoje?”[...].

A percepção que as professoras têm está vinculada às palavras proferidas pelos pais no momento de buscar seus(suas) filhos(as). Dizemos percepção porque o entendimento das docentes baseia-se somente nas perguntas feitas pelos pais neste momento de saída da criança das atividades escolares. Ou seja, em virtude das perguntas feitas pelos pais às professoras, não podemos inferir que a concepção deles sobre a escola esteja ligada a não compreensão do papel social que a escola tem ou deveria ter enquanto instituição educacional. Nossa reflexão a esse respeito fundamenta-se na identidade socialmente estabelecida para os pais, ou ainda, o que está designado como sendo inerente enquanto função de pai e de mãe. Nesse sentido, as preocupações acerca dos cuidados físicos e emocionais de seus filhos talvez seja a justificativa acerca das perguntas feitas às professoras no momento que buscam seus filhos na escola.

É importante destacar que estamos buscando dentro dos elementos que temos, os quais são resultado das leituras do material empírico, olhar todos os aspectos do objeto. Ao levantarmos essa reflexão, não queremos afirmar que a percepção dos docentes está equivocada, até porque, no processo de formação humana, entende-se que a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva formam uma unidade, e o processo educativo é que a materializa. Trazemos esse argumento pelo fato de termos visto que em suas respostas os pais que revelam indícios de valorização da função docente e do papel da escola. São elas:

É na escola que ele vai poder aprender, é uma instituição que auxilia no desenvolvimento social aprimorando habilidades e competências dos indivíduos. Além de desempenhar um papel fundamental na formação do conhecimento, dos valores e comportamentos.

Etapa da formação da criança, é onde ela começa a experimentar o mundo fora do núcleo familiar, faz novos amigos, aprende a conviver com as diferenças. A escola não pode ser vista como um lugar onde são realizados só os cuidados básicos de higiene, e sim onde educar e cuidar estejam agregados, e mais ainda, onde laços afetivos sejam criados. É grande a importância dos primeiros anos para a construção dos alicerces da personalidade e do conhecimento.

(trechos retirados das respostas da EMEI Jasmins)

Através do convívio social que se estabelece nas unidades de Educação, a criança se percebe e se impõe como indivíduo. No convívio diário com seus pares, ela experiencia em suas diversas relações o compartilhar, o brincar, o crescer e se desenvolver.

(trecho retirado das respostas da creche Antúrios)

Da relação feita entre o que foi exposto pelos pais, enquanto resposta à pergunta: “*Você considera a Educação Infantil importante?*”, e as constatações do dia a dia vivenciado pelas professoras, compreendemos que esse contraponto do “olhar”,

o qual pode ser denominado de drama, se personaliza enquanto tensão que “[...] é tanto entre significados divergentes dos papéis sociais, quanto entre os sentimentos, conceitos e valores a eles amalgamados: ‘O drama realmente está repleto de *ligações de tal tipo* [conflitivo] [...]’” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 34-35⁸¹, grifo do autor apud DELARI JR., 2009, p. 16).

Tendo por referência ainda os processos de significação, observemos as falas destas professoras:

Jussara: [...] nós percebemos..., eu quero sentir um pouco como vai ser essa volta. (Faz relação a dispensa das aulas em virtude da Covid-19)

Nos pais nos percebemos que tem vários grupos, eu dividiria em vários grupos. Tem grupos de pais que percebem a importância, que veem as mudanças que ocorrem no desenvolvimento do filho, por estarem dentro do espaço da creche, que veem, que param e perguntam:

“- Como é que vocês conseguem fazer isso com o meu filho?”

Nós percebemos que tem uma parcela de pais, que reconhecem, o papel do professor da creche, temos também uma parcela que não veem tanta diferença. Eu acho que o que está acontecendo é que alguns só querem ter um espaço onde deixar seus filhos, pela necessidade de ter que trabalhar, e assim, talvez não sei, se pela timidez, ou pelo jeito de ser mesmo, não perguntam, é sempre:

“- Oi e tchau”

[...] uns são mais quietinhos e nós não conseguimos perceber se estão atingindo ou não, mas uma coisa eu acho que os projetos, particularmente, o projeto creche aberta que é onde nós conseguimos, até essas famílias que não se envolvem tanto, nós fazemos um chamado maior para eles virem para dentro do espaço, para eles conhecerem a rotina da criança e as atividades que nós desenvolvemos durante o ano inteiro, culmina com esse projeto, dentro da creche. Então é quando nós temos a oportunidade de mostrar mais o nosso trabalho. Muitos pais mudam até mesmo o jeito de ver a creche a partir deste projeto. Porque sentam lá, brincam com seus filhos, participam das atividades preparadas por nós, ou os pais trazem alguma sugestão de atividade, fazemos teatro com outras turmas e criamos um momento muito gostoso de aproximação da escola para com a família.

Vanessa: Mudou bastante, nos últimos dois anos, eu tive alguns pais muito participativos e muito preocupados. Eu não sei se, o fato de nós logo no início do ano, fazermos uma reunião e explicar como é feito, mostrar que aqui é uma escola, que os alunos devem vir todos os dias, que não é para faltar, passamos toda aquela rotina. Os pais estão começando a enxergar, mas ainda tem... hoje mesmo, teve uma mãe que perguntou:

“- Ele comeu tudo?”

A criança vem aqui pra comer? Vem. Mas, tem outras coisas que você pode perguntar.

“- Ele comeu, ele também fez atividades, ele já conversou com amigo novo que ele não conhecia”.

Tem muitas coisas que eles fazem na Educação Infantil. Mas os pais estão mudando sim, acredito que estão mudando. [...].

Os apontamentos feitos pelas professoras em relação à mudança e/ou à dificuldade de entenderem a forma como os pais se posicionam acerca de qual é o

⁸¹ Do texto Manuscritos de 1929 Lev S. Vigotski: do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, *Psicologia*, 1986, nº. 1, por A. A. Puzirei, sendo os originais cedidos pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia.

papel da escola de Educação Infantil nos fizeram pensar sobre a natureza do trabalho pedagógico e compreender que nele está inserido o processo de mediação. Nesse sentido, considerando que esta tem como princípio intervir no processo de formação da pessoa, de forma a transformar a natureza humana estabelecendo, de acordo com os pressupostos vigotskianos, quase que uma segunda natureza. Assim, a mediação deveria ser compreendida também como processo de formação e como um mecanismo de transformação e ressignificação da concepção dos pais, especialmente nos diálogos que podem ser incorporados pelas professoras, nos momentos de chegada e de saída das crianças e/ou nas reuniões com os pais, objetivando ainda estreitar os laços afetivos com a família. Capucci (2017, p. 83), baseada em Silva (2012)⁸², afirma que

Como elemento mediador do psiquismo humano, a linguagem possibilita a organização da atividade mental, ao mesmo tempo que viabiliza as trocas comunicativas entre as gerações. Desta forma, o campo semiótico torna-se o fio condutor da história e da cultura, constituindo modos específicos de sentir, agir, conhecer e imaginar.

Levando em conta os contextos sociais e as interações que fazem parte do processo de nos constituirmos humanos, se faz necessário pensar sobre qual lugar o drama ocupa nesse processo. Nasciutti (2017) citando Veresov (2010)⁸³ explicita que compreender o drama no contexto das interações é percebê-lo de forma dialética e, nesse sentido, apreender a relação que o sujeito estabelece com ele. Seguindo esse viés, entendemos que alguns dramas pessoais podem “interferir” na forma como passamos a “ver” o contexto e, por vezes, provocar mudanças qualitativas no desenvolvimento, principalmente se pensarmos no sentimento de desvalorização das professoras que podemos notar em suas respostas à pergunta: “*Para você qual o papel da Educação Infantil no sistema educacional?*”

Arlete: Eu acho que não há uma compreensão da Educação Infantil, isso é uma impressão minha, de que a Educação Infantil não é compreendida em outros níveis. Mas, isso é uma impressão minha. Talvez, deve ter a haver como eu me sinto como professora, para ter essa impressão. Seria uma baixa autoestima, não sei.

Por mais que a gente fale que se sinta e tal, mas, de repente eu tenho para mim que quem é professora é lá (faz menção aos outros níveis de ensino). Embora eu veja tudo isso que eu te falei, todo esse empenho que eu tenha que ter, todo esse trabalho que eu tenha que

⁸² SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

⁸³ VERESOV, Nikolai. Introducing cultural-historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. **Cultural-Historical Psychology**, v. 6, n. 4, p. 83-90, 2010. Disponível em: https://psyjournals.ru/files/32913/kip_2010_4_Veresov.pdf. Acesso em: 21 jun. 2019.

ter, eu acredito na importância, mas eu não sei. Eu acho que assim, muito mais também, devido a conteúdos, as avaliações, então aquela coisa que professor de Ensino Médio, por exemplo, está sempre correndo de um lado para o outro, sempre cheio de avaliação para corrigir, sempre cheio. Uma coisa que é diferente em relação a Educação Infantil, então de repente, talvez em relação a isso, essa visão seja diferente. Mas o trabalho é diferente (pausa) cada um na sua importância.

Jussara: Particularmente eu vejo o papel da Educação Infantil como um dos papéis primordiais para o desenvolvimento do ser humano futuro. Mas pela atual conjuntura, não sei se você está acompanhando, pelo menos para nós, aqui na nossa cidade, nós vemos, às vezes assim, pelo menos é o fato que nós estamos vivendo nessa semana aqui na cidade, esse desmerecimento que tem o papel do professor da Educação Infantil, dos últimos acontecimentos. Então, de ontem para hoje, foi julgado a ADIN⁸⁴ improcedente, que não nos considera como professor. Nós estamos assim essa semana, de ontem para hoje, tem sido um movimento, um momento muito sensível para professores, porque nós temos consciência, do nosso trabalho, do nosso papel, da nossa importância na vida das crianças que passam por nós. Percebemos, que em alguns aspectos, o professor, não é visto como ele deveria ser visto, por mais que nós tenhamos consciência, por nossos estudos, pelo nosso trabalho diário, da importância que tem o professor de Educação Infantil, mas temos esbarrado com muitas dificuldades pelo direito de lecionar, pelo direito de lecionar na nossa cidade. Por que é uma nomenclatura? Muda? É ou não é? Eu acho assim, sou uma professora e não faço diferença, tem quem entrou em tal concurso, nós acompanhamos que quem procurou formação, se tornou professor, cumpriu as exigências que estavam sendo pedidas pelo governo e tudo mais. Mas a percebemos que mesmo tendo feito um concurso com todas as exigências, mesmo assim, temos que ficar tentando provar o tempo todo que somos professores.

Carmem: (pensando) As pessoas no geral, eu não acho que elas ainda dão tanta importância como área de Educação. Embora nós, como professoras estamos sempre estudando, e tentando mostrar isso. Mas, no geral, eu acho que as pessoas não veem ainda como tão importante, como as outras faixas. Do Ensino Fundamental para frente, até o ensino da Educação Infantil da EMEI e um pouquinho mais para frente, eu acho que as pessoas começam a dar um pouquinho mais de valor. Mas acho que a creche não é vista muito na questão de Educação. Acho que as pessoas não veem muito bem ainda inserida neste meio.

No contexto do universo educacional e das relações sociais, observa-se essa tensão que se traduz no sentimento de desvalorização, o qual pode ser resultado das marcas referentes à criação da escola de Educação Infantil, as quais impactaram historicamente a visão sobre a função docente nesta etapa educativa e parecem estar enraizadas.

Essa complexidade revelada pelo contexto constitui-se da dificuldade da ressignificação da função docente, que afeta sua singularidade e sua particularidade. Como podemos ler nas respostas das professoras, das três que apresentamos, duas delas fazem referências ao sentimento de desvalorização destacando em seus argumentos que a docência relacionada ao contexto da creche é mais afetada no

⁸⁴ ADIN – Ação Direta de Inconstitucionalidade -, a qual a professora faz referência trata-se de ação movida pela Promotoria de Justiça de Paulínia, pleiteando a declaração de inconstitucionalidade da lei municipal que transformou em professoras as educadoras infantis que possuíam formação universitária de licenciatura em pedagogia, a referida ação fundamenta-se na diferenciação de concurso e nas exigências em termos de formação estabelecidos nos editais.

tocante à falta de valorização. A resposta dada pela professora Arlete, docente na EMEI, quando apresenta sua insatisfação sobre a falta de valoração da função, o faz comparando-se com os docentes do Ensino Fundamental que para ela são mais valorizados. Em certa medida, as respostas demonstram uma projeção do que elas acham que a sociedade considera como professora tendo por referência a etapa subsequente de ensino.

Provavelmente essa compreensão do que a sociedade atribui como profissionalidade docente se dê pelo resgate dos “caminhos” de inserção de cada etapa no cenário educacional, de acordo com o que é estabelecido nas leis. A esse respeito Pino (2000, p. 72) relata que

[...] as funções psicológicas constituem a projeção na esfera privada (plano da pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido. Ou, em outros termos, as funções psicológicas são função da significação que as múltiplas relações sociais têm para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem em determinadas condições sociais.

Compreendemos, assim, que o sentimento de desvalorização social quanto à profissão, em que o sujeito vivência a frustração e o desrespeito, revela reações emocionais. Isso acontece quando as professoras sentem que, apesar de cumprirem todas as solicitações feitas no exercício de sua função, não são reconhecidas, como podemos ver na fala da professora Jussara: “[...] em alguns aspectos, o professor, não é visto como deveria ser visto, por mais que nós tenhamos consciência, por nossos estudos, pelo nosso trabalho diário, [...]”, e da professora Carmem: “Embora nós, como professoras estamos sempre estudando e tentando mostrar isso. Mas, no geral, eu acho que as pessoas não veem ainda como tão importante, como em outras faixas, [...]”.

Nesse movimento de compreensão da subjetividade no que diz respeito à interpretação da realidade, compreendemos que ela se dá por meio da imagem subjetiva realizada pelo sujeito inserido nessa realidade. A subjetividade nas justificativas vigotskianas é compreendida como um conceito intrapsicológico, interpsicológico e macropsicológico, isso porque, no entendimento do auto (1929), ela não está apenas nas inter-relações. Considerando que a constituição do sujeito se dá nas relações e se insere num cenário social já objetivado, a subjetividade se traduz nos sentidos objetivos e nos sistemas simbólicos presentes nos meios sociais, e não só individuais. Desse modo, a subjetividade pode ser interpretada como a totalidade

dessa conjuntura, que é parte subjetividade social e parte subjetividade individual, além de tomar forma nas relações particulares da realidade. Abordamos essa questão a fim de discutirmos ainda a relevância das reações emocionais envolvidas no contexto educacional. Para isso, trazemos a fala da diretora Rosana:

Rosana.: Qual é ou qual deveria? (rsrs). Eu entendo que deveria ser o de cuidar e o de ensinar. Porém o que eu vejo é que nem sempre é assim. [...] eu sempre vi o professor ou cuidando ou ensinando, nunca consegue lidar, não são todos, mas assim numa grande maioria. Muitos se recusam a olhar essa criança integral, eles olham para uma criança que eu preciso ensinar, outros, atualmente eu não tenho muito esses outros, que só cuidam, mas eu já tive, que falavam: “Se a criança ficar aqui e embora sem se machucar já foi um bom trabalho”.

[...]

E quando tentei mesclar com aprendizagem, com o ensino, com a orientação de que é necessário ter intenção na atividade que está propondo. Eu até consegui falar, consegui mostrar sobre o que estava falando, demorou um pouco [...]

O posicionamento apresentado pela diretora Rosana está pautado em sua compreensão de que falta em seu contexto de trabalho um entendimento sobre a importância da ação docente de forma consciente e sobre o sentido político que a formação educacional assume e deve ser considerada nas atividades pedagógicas. Diante da fala da diretora, nós nos questionamos se, em sua análise subjetiva da vivência diária em relação ao papel social que ocupa, ela leva em consideração e/ou se questiona de que modo as formações, tanto a inicial quanto a continuada, interferiram na compreensão desses professores acerca de qual é o papel do professor na formação da criança. Questionamo-nos ainda se essas formações foram e estão sendo capazes de fazer com que eles pensem sobre quais são as teorias que embasam suas práticas.

Por outro lado, o posicionamento da diretora Rosana também possibilita a reflexão sobre a complexidade dos espaços relacionais, em especial quando se fala de Educação, já que esta integra os processos de subjetivações existentes dos espaços sociais. A subjetividade é cultural, social e histórica não por ser reflexo de internalização, mas porque faz parte de um dado momento ou atividade e se apresenta como resultado de processos simbólicos de natureza social, em que também se insere a emoção.

O que procuramos entender é se as atribuições de seu cargo como diretora têm interferido na leitura que faz da realidade em que está inserida. Por outro lado, compreende-se que, na construção dessa imagem subjetiva, a diretora Rosana extrai

da realidade concreta os elementos para compor sua representação subjetiva, de acordo com as observações feitas por ela:

Rosana: Quando ela só cuida é isso, ela cumpre a rotina, dá a alimentação para criança, cuida da higiene, cuida para as crianças não brigarem, não se "matarem", mas, não olha para essa criança, não dialoga com essa criança, não sabe quem é aquele ser que tá ali. Porque ela poderia fazer tudo isso, ensinando. Temos quem faça, que olhe para a criança, que dialoga com ela no sentido de ensiná-la mesmo, através do cuidado.

Resolvem conflitos dialogando com a criança, com os pares "- O que houve?"

Na hora da refeição interagir com ela, ensinar, questionar as atitudes, então essa seria para mim a educação com cuidado na Educação Infantil, e até mesmo assim, claro que se vai ensinar como pegar em um lápis, o contar, o recontar histórias, as letras automaticamente vão aparecer. Mas, a professora vai contextualizar isso na vida daquela criança. [...]

Rosana.: Eu não sei teoria, mas aquela que só ensina, entende que é esse o papel dela, eu ensino e você aprende, estou aqui falo e você faz.

Uma coisa é não se ensina falando. Para você ter uma ideia, eu tenho professor que não sabe o nome das crianças. Quando eu falo isso é assim, eu tenho... eu tinha duas, agora eu tenho uma. Mas existe ainda, quando falo: "- Fulana é da sua sala" e a resposta: "- Não sei"

A professora está ali para dar as folhinhas de atividades, ela lê a história e pede para desenhar e pronto, a atividade está dada.

Consideremos para a discussão dos comentários o que foi implicitamente destacado pela diretora Rosana, ou seja, o conceito de consciência, especialmente a consciência sobre a importância da função docente, da qual derivam os conhecimentos teóricos. Dessa forma, vemos estabelecida a compreensão de que a atividade está em um movimento regulado pela consciência da ação exercida. O embate travado internamente pela diretora a respeito do que observa está nesse movimento reflexivo e impulsiona sua interpretação do contexto vivenciado de que essa não é a natureza do trabalho docente realizado por algumas das professoras de seu convívio diário.

No entanto, em se tratando de desenvolvimento de atividade laboral, é imprescindível considerar que ela deve ocorrer dentro de condições concretas materiais determinadas, sobretudo quando se leva em conta a importância da prática pedagógica enquanto ação que impulsiona o desenvolvimento e a aprendizagem. Desse modo, recuperamos uma fala da diretora Rosana em que ela apresenta um processo de mudanças administrativas relacionadas às ações estabelecidas pela SE que podem influenciar a reflexão da ação docente:

Rosana: [...] Porque até então, só se pensava administrativamente, ela tem o mérito dela nesse sentido. Depois começou a degradingolar de novo, começou a entrar pessoas que não entendiam nada e voltou para o administrativo. [...] A visão deles eu acredito que ainda é mais assistencialista, do que educacional para a Educação Infantil principalmente. Eu

nunca trabalhei com escola parcial, mas, no período integral eu vejo muito isso: “Guarda essa criança aí para mãe poder trabalhar”, não se tenta investir em formação. A formação de professores, quando vem, ela vem muito solta, ela não vem como intenção da secretaria de educação, ela é oferecida com aquilo que está perto deles, como o que conseguem fazer. Não é feito assim, vamos buscar alguém que está falando sobre tal assunto ou quem fala sobre isso. E é isso que é o que eu acredito, o que vemos é que pensa-se assim: “Tem uma professora aqui na rede, que fala bem do trabalho que fez na sala de aula, vamos levar ela lá”. E eu entendo que não é só esse o caminho.

Em virtude dessa explicação, buscamos entender esse sistema de relações no qual o docente está inserido e, assim, trazemos para análise as respostas dadas pela secretária de Educação. Em primeiro lugar, analisamos sua compreensão sobre qual é a função docente na Educação Infantil:

Nancy: Para mim, eu acho que é o principal professor de uma rede, não desmerecendo nenhum outro nível. Mas é o momento em que a criança vai ter uma visão social da escola, ela vai sair do núcleo familiar e pela primeira vez vai adentrar no núcleo comunitário. Ela vai expandir as relações sociais, vai conhecer novas pessoas, novas rotinas, novos pensamentos, diferentes muitas vezes da família, novas religiões.

Todos aqueles âmbitos, em que nós podemos crescer com preconceitos ou não, ela (a criança) vai ver na Educação Infantil.

Acho que o professor de Educação Infantil, tem uma grande, - eu não gosto da palavra missão, porque acho que nem se usa mais isso para Educação -, mas ele tem uma grande responsabilidade, que além de desenvolver os conteúdos que nós esperamos, porque é um nível de escolarização, não é mais como antigamente, um lugar onde os pais deixam seus filhos para poder trabalhar. O professor tem um conteúdo a ser seguido, ele tem uma responsabilidade social, porque a formação do cidadão começa aí.

Dependendo de como a escola lida com essas questões: das diferenças, da tolerância, da paciência, do respeito ao outro, da empatia, a criança vai crescer com uma formação que pode ser muito boa, como pode ser muito comprometida, [...] Eu penso, que é uma responsabilidade, que nós teríamos que ter essa consciência, porque senão nós vamos ter professores preocupados só com as cores, com a lateralidade, com a coordenação motora fina, e não vamos ter um professor preocupado ou consciente do papel dele como formador de cidadãos. Então eu vejo o professor de Educação Infantil assim.

Os argumentos apresentados pela secretária de Educação sinalizam que ela reconhece a importância da função docente na Educação Infantil. Vemos inseridos em sua resposta a compreensão de que o docente necessita entender a responsabilidade que tem em termos de compromisso com a sua atividade profissional. Sinaliza também a necessidade de se ter uma relação entre as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor e a compreensão da função social da escola nesta etapa de formação da criança, revela assim em seus argumentos a importância de se articular os dois eixos: o da cidadania e o do conhecimento. Estabelece como eixo condutor para sua resposta a argumentação sobre a importância da função docente na Educação Infantil e o faz vinculando-a à formação de cidadãos.

Quando perguntada sobre: “Qual é o papel da escola de Educação Infantil?”, em seu posicionamento pontua a necessidade de se compreender o papel social da escola:

Nancy: Primeiramente esse, receber as crianças e prepará-las tanto do ponto de vista, vamos dizer, do ponto de vista social, mas, sem esquecer o conhecimento, porque afinal de contas é escola, ele (o aluno) precisa ir preparado naquelas habilidades [...].

Chama-nos a atenção as enunciações “[...] prepará-las tanto do ponto de vista, vamos dizer, do ponto de vista social” e “[...] sem esquecer o conhecimento, porque afinal de contas é escola [...]”, das quais, no nosso entender, emerge a necessidade de que o docente compreenda que em alguns momentos ele possa voltar-se mais para um ou outro aspecto, no entanto, sem dissociá-los.

Ainda nesse caminho de compreensão das concepções da secretária de Educação, buscamos conhecer a resposta a esta pergunta: “Qual é a sua visão quanto ao funcionamento da Educação Infantil nos períodos de recesso?”

Nancy: Eu acho que tinha que ter um grupo extra de professores para poder suprir, eu acho que a população também não ... (pausa). Olha, eu penso que a escola existe por causa da criança. Ela não existe para termos o nosso salário, na minha opinião sincera. Não sei que se isso um dia vai acontecer, porque eu, por exemplo, a minha empregada, ela leva o bebê nos dois meses de férias do grupo. Até pensam assim: “- A mãe também tem que assumir”. Não vai assumir, esqueça. A gente fala o ideal, mas nós vivemos no mundo real.

O que acontece normalmente, ela (a mãe) paga uma pessoa de 12 anos, para olhar bebê de 1, ainda dá lá R\$ 10 por dia, para poder olhar. Na minha opinião, também não acho que devemos penalizar as professoras. Eu acho que se tivermos um grupo extra, como esse grupo do processo seletivo, que tivesse férias em outro período, então e entram já sabendo que vai ser em março e ponto. Nós abriríamos todas as escolas todos os dias, na minha opinião, menos o recesso, o recesso de Natal e Ano Novo, eu acho que é para todos, as empresas também têm essa prática, muitas mães nem levam mesmo porque viajam, e se for para se virar uma semana, qualquer um se vira, agora em dezembro e janeiro para elas, para recomeçar às vezes no mês de fevereiro e ainda vão pintar escola, e ainda vai passar, sei lá o que e aí: “- Dona Nancy hoje eu preciso trazer outra vez o neném”

“- Por quê?”

Vivi os dois lados da moeda, eu vivi com professora que defendia ferrenhamente férias coletivas em dezembro, eu vivi como agora, como uma pessoa que tem na sua casa uma pessoa que precisa disso, que não tem..., eu deixo levar, eu tenho neto, acaba brincando todo mundo, mas é o ideal? Não sei.

E a patroa que não deixa levar?

E o dia que eu não posso?

Porque eu também não posso todos os dias, tem dia, que eu não sei onde fica. Eu acho que a gente.... É uma preocupação nossa. A escola é da criança. Se nós existimos é para atender a criança e os pais. Nós temos que dar uma solução, sem prejudicar o professor, ok. Mas, tem outras pessoas, e quem precisa muito é preferível estar na escola com uma cuidadora, do que com uma criança de 10 anos, na comunidade onde ela mora. Ali vai ter alimento, é nossa obrigação. É dever, do município, do Estado, da União. Eu acho que a gente deveria repensar.

E continua seus argumentos quanto questionada se: “Nesse sentido, você acha que caracteriza de novo o assistencialismo? Ou, na sua visão, isso não é assistencialismo?”

Nancy: Não. Não seria. Porque eu acho que é um período em que as pessoas que já estão na escola poderiam continuar um trabalho.

Evidentemente, talvez, porque as do processo seletivo, todas são professoras, todas são. Evidentemente, elas iriam continuar no programa, é claro que não é aquela coisa fixa no mês, mas seriam atividades até mais lúdicas, seria um período de férias também para a criança.

Eu não acho que é assistencialismo. Acho que a escola, ela tem muito ainda a fazer, nunca dá tempo, nunca dá tempo, nunca é demais. Alguma atividade própria, num período com atividade escolar, no outro com recreação, alguma coisa que também é educação, a gente não pode pressupor que toda recreação seja só recreação, ela tem um fundo, uma horta, ela tem um fundo pedagógico, ela não é só uma atividade, sei lá... meio ambiente, como eles colocam.

Em uma atividade lúdica, você está observando, a relação entre as crianças, no desenvolvimento cognitivo, a empatia, o trabalho em grupo, ali muitas coisas são identificadas. Muitos problemas são identificados, as vezes até de uma saúde, de autismo, um Asperger, todas essas coisas que a gente sabe. Eu acredito que até se observe mais em uma atividade que a priori possa aparecer só uma brincadeira. E possa aparecer só o assistencialismo, eu acho que não.

Seria momento de fazer uma avaliação diagnóstica, seria um momento de fazer uma avaliação do semestre, do ano todo que passou, com calma.

Para podermos dizer:

“- Olha...” para professora na volta.

“- Olha essa criança, não consegue, essa criança não domina ainda lateralidade, essa criança ainda tem dificuldade com as cores”.

Uma coisa que fosse estruturada, ou talvez, pudesse ser visto como assistencialismo, pelo fato de ter um lugar para deixar nas férias, mas nós podemos fazer com que não seja, vai do nosso trabalho, depende como você trabalha, tem escola hoje que pagam caríssimos e é assistencialismo, tem um nome bonito, que às vezes nem corresponde ao nome que nem tem, nada a ver com a sede, as pessoas pagam e não tem nenhum conteúdo durante o ano. Não é o lugar, que faz a educação. Até o próprio Paulo Freire dizia: “uma árvore é uma sala de aula”.

Então depende como você vai trabalhar, eu acho que deveria ter, seria um ganho para a rede.

Esse movimento de análise das respostas às duas perguntas da entrevista semiestruturada da secretária de Educação nos impulsionou à reflexão da correlação existente ou não entre elas. Desse modo, suas respostas nos instigaram a buscar qual concepção está implícita em seus argumentos sobre criança e sua compreensão a respeito de quem é o professor de Educação Infantil. Como compreende esse profissional? A nosso ver, de certa forma, as respostas dadas podem induzir em uma leitura que pode se traduzir em uma ambiguidade enquanto valorização e desvalorização do papel da escola de Educação Infantil e, por consequência, da função docente.

Nossa reflexão nos leva a entender que o entendimento da secretária de Educação quanto à identidade social configurada pelo cargo que ocupa pode tê-la

induzido, de algum modo, à produção de nuances de significação sobre o universo educacional. E nesse viés, identificamos que sua concepção acerca da função da escola de Educação Infantil está vinculada à prática docente voltada para a valorização das normas de conduta e da transmissão de valores, lembrando que consideramos, na Educação, que a dimensão afetiva e a cognitiva são imbricadas. Porém, entendemos que não é essa a discussão posta enquanto argumento na resposta dada.

Conforme já mencionado nesta pesquisa, no município pesquisado, as escolas de Educação Infantil – creches e EMElS – continuam os atendimentos às crianças, ação realizada em cumprimento à prática de regulação estabelecida pela SE e pelo Poder Judiciário. Levando em conta que as SEs têm como atribuição o controle do sistema educacional e as práticas jurídicas que se tornam corriqueiras no que se refere à Educação Infantil, realizamos a pergunta: “Qual é sua opinião sobre o funcionamento das escolas de Educação Infantil no período de recesso escolar?” Apresentamos fragmentos das respostas dadas. Entre elas, há alguns posicionamentos contrários ao funcionamento das escolas nos períodos de recesso, outros contrários e também favoráveis, e somente um deles foi unicamente favorável. Em primeiro lugar, apresentamos os posicionamentos contrários das diretoras:

Rosana: (risos) Continua, a do assistencialismo. Tem que funcionar no recesso para que essas famílias possam trabalhar. Da mesma forma que não se tem um direcionamento pedagógico durante o ano letivo, também não se tem sobre o recesso. Em momento algum eu entendo que eles (SE) pensem nas crianças, podem pensar em qualquer outra coisa, menos no desenvolvimento da criança.

[...]

Eu acho que nós só chegamos nesse nível de ter que ter aula no recesso, de ter atividade - sei lá o que tem no recesso -, por conta da falta de argumentação mesmo da Secretaria de Educação, pela falta de concepção que ela tem.

Aurora: Eu sou totalmente contra. Totalmente contra, acho uma perda de dinheiro público, um gasto para atender uma minoria. Eu vejo pela nossa escola, que foi polo esse ano, estavam previstas para vir aqui em torno de 150 crianças, para vir todos os dias e a média de alunos que eu tinha por dia eram 10 alunos de um grupo de cinco escolas, nesse recesso de dezembro/janeiro. Paga-se funcionário, gasta-se com alimentação, gasta-se com água, luz, e observamos que não tem necessidade. Não tem necessidade. E no mês de julho foi em outro polo, e tivemos o mesmo problema uma média de 30 alunos diariamente, sendo que estávamos esperando 200 alunos, e no meio do ano é que se espera mais alunos.

Janaína: Eu acho que é totalmente fora do que do que se entende por escola. Porque na escola sabemos que tem um calendário escolar. Temos um período letivo a cumprir, tem uma carga horária estabelecida, para passar de conteúdo para os alunos, esse período de recesso é um período que as escolas todas, a educação toda, para. É um período que tanto para os profissionais, uma parte está descansando e uma parte está se preparando para retornar às aulas, é um período que os alunos teriam que estar teoricamente

descansando, para voltar depois, para iniciar a segunda parte do ano letivo ou o novo ano letivo.

As escolas de Educação Infantil ficarem abertas no recesso, é uma coisa que não está dentro do que foi planejado para educação atender. É uma coisa que ocorre para suprir uma necessidade que não é da educação, não é uma necessidade do aluno, e sim, uma necessidade dos pais que precisam de um lugar para deixar seus filhos. E para mim, começa a caracterizar assistencialismo. Mas os professores ficam indiferentes a isso, [...].

Trazemos agora as respostas dadas pelas professoras que também apresentam posicionamentos contrários ao funcionamento das escolas no período de recesso:

Letícia: Eu não concordo. Eu acho que o período de recesso é de descanso. É realmente de recesso, tanto para os profissionais - os professores -, quanto para as crianças, para ficar com as famílias. É um período necessário para todo mundo, inclusive para crianças pequenas, porque eles ficam muito tempo da creche. E a creche é considerada um espaço de Educação, uma escola. Tem que acompanhar o movimento das outras escolas, e as crianças precisam ficar com as famílias, ficar em casa, descansar um pouco para seguir o resto do ano.

Jussara: Eu vejo que na creche, nós esbarramos com duas coisas, a necessidade dos pais, de terem um lugar seguro para deixarem seus filhos. Eu reconheço que quem tem filho é uma preocupação, [...]

Eu acho que é um tempo necessário, tanto para criança, quanto para os professores que lidam diretamente com a criança. Eu vejo como um tempo necessário também, por conta, nesse período, tanto do desgaste físico, como do desgaste emocional, psicológico.

Carmem: Eu não sei se estou certa ou errada, mas é opinião, não é? Eu acho que devia funcionar igual a escola, não funcionar. Por que, se é escola, e funciona, a questão é que falam: "Mas o pai precisa, a mãe precisa." Mas, a mãe da escola Fundamental também precisa. Eu não deixava minha filha com 7 anos sozinha. Mas é uma coisa de planejamento familiar. Eu acho que não é para estar na escola isso, e a partir do momento que nós somos escola, eu acho que tinha que parar, assim como as outras escolas. [...].

Graça: O que eu acho? (pausa) Eu sou contra. Eu acho que a criança do período integral, ela precisa de um descanso também. [...].

[...] Então assim: os pais trabalham? Trabalham, nós também trabalhamos, também temos que nos virar com meus filhos. Eu acho importante a pausa. [...].

Acho que tem que se pensar na criança, não é só na família não. Essa criança ela frequenta o ano inteiro, ela não falta, é período integral, é necessária essa pausa no meio do ano. Acho que tem que olhar para a criança também.

Eu acho que é um direito da criança frequentar a escola, nos dias de aula. Estamos tirando o direito da criança de descanso, essa criança precisa descansar, nós estamos falando, porque estamos aqui com essas crianças, eu estou aqui com ela. Eu não estou falando de uma coisa que imagino, é o meu olhar, aquela criança precisa ter descanso também. [...]

Eu não vejo que dar o recesso para crianças, como tirar um direito delas, o direito dela está garantido o ano inteiro, são 15 dias de recesso em julho e mais uma semana no final do ano, ela tem direito de ficar com a família dela.

Vanessa: Pensando na criança, porque assim, a escola é direito da criança. Eu acredito que férias, também é direito da criança. E recesso é direito da criança. O fato de os alunos estarem aqui, se abrisse de janeiro a janeiro, nós teríamos alunos de janeiro a janeiro. Eles não teriam essa folga. Então eles se veem na obrigatoriedade de parar nessas férias, porque o recesso vem um mínimo de criança e sempre vem os mesmos. Eu acredito que hoje em questão financeira, nós já vimos que não funciona, porque é um gasto desnecessário. Aquele mundaréu de gente, água, luz, telefone, comida, transporte, para você receber previstos 100 alunos e chegar 50, 30 crianças. Pela questão financeira, já

está mostrando que não tem necessidade disso, e a parte pedagógica também não, porque o professor não está presente, é o estar, o ficar com a criança [...].

As respostas que apresentamos a seguir indicam posicionamentos que apresentam argumentos tanto favoráveis como desfavoráveis.

Diretoras:

Adnalva: Eu acho péssimo, principalmente o período de dezembro, eu acredito que em julho é até necessário por conta das mães que trabalham. Porém, acho importante isso para a mãe poder trabalhar e deixar a criança na escola, mas para criança [...].

[...] na escola eles estão bem cuidados, mas tem hora para tudo, então é cansativo para criança. [...]

Você vê assim, que esse período de descanso fez falta. [...].

O que eu acho de bom para criança, é porque de certa forma, ela está em um ambiente seguro. Ela não vai ficar com ninguém que estará usando droga perto dela, ou que ela não estará sendo abusada. Ela vai estar se alimentando muito bem, estará segura na escola. Se alimentando bem, brincando, sendo cuidada no período todo que está na escola, isso eu acho que é o lado bom de a criança ficar no recesso.

Sônia: Eu acredito que está reforçando o assistencialismo. Entendo e concordo que às vezes o pai precisa, só que a criança tem direito a esse convívio familiar, a criança também tem direito a esse descanso. Apesar das atividades desenvolvidas na creche serem atividades lúdicas, tem um trabalho pedagógico por trás destas atividades, e a criança cansa. Eu acredito que eles têm esse direito a recesso.

Professora:

Arlete: (pausa longa) Eu não sei. Eu acho que é um assunto complicado para todos. Enquanto professora, nós sabemos, nós vemos, chega uma hora a criança cansa. Uma paradinha, faz muito bem. [...]

[...] Por outro lado, eu entendo que, a criança, por exemplo, que frequenta uma escola de período integral, é porque os pais precisam do período integral, porque trabalham, [...]

A resposta da única entrevistada que se posicionou a favor (professora Telma) é apresentada na sequência.

Telma: A minha opinião? No período de recesso? Na atualidade?

No período de recesso eu não estou lá (risos) ... (risos). Eu não sei o que acontece no período de recesso (risos)

Se ela deve funcionar? Olha de verdade, eu me preocupo sabe, tem uma coisa que eu tenho a consciência pesada [...] (a professora faz um relato de uma situação de abuso sexual vivido por uma de suas alunas).

[...]

Tem que funcionar. Tem por causa disso. Para proteger essas crianças. Porque, de que forma nós vamos proteger essas crianças? É que existem os finais de semana, não é?

Nossa pretensão em apresentar os fragmentos das respostas a esse questionamento se deu em virtude de considerarmos o contexto das relações sociais em que o docente, sujeito que se constitui nessas relações, está inserido, ou seja, na realidade concreta. Isso porque não é possível desvincular a problemática social da

discussão sobre o lugar que a escola de Educação Infantil ocupa no cenário educacional, problemática que passa a ser utilizada como justificativa a fim de mostrar a necessidade dos pais em terem um local seguro para deixar seus filhos.

Desse modo, a discussão é pautada em termos dessa significação, estabelecida e/ou designada pela via do ordenamento jurídico e administrativo. Isso reforça, de certa maneira, a função de tutela em um movimento de assistência e de “regulação social”, visto que vai na contramão do que é estabelecido para os outros níveis de ensino.

Achamos necessário retomar a reflexão a partir da frase “*A escola é da criança*”, feita pela secretária de Educação, se realizarmos uma leitura aligeirada da mesma pode-se incorrer no erro de interpretação de uma compreensão da exacerbação do protagonismo infantil. Empreenderemos nossa discussão embasados nas respostas das professoras e diretoras quando questionadas sobre suas posições acerca do funcionamento das escolas de Educação Infantil no período de recesso escolar. Nosso caminho será o comparativo entre as falas, observamos que a defesa feita por algumas professoras e pelas diretoras em suas posições contrárias ao funcionamento das escolas nesses períodos estavam também vinculados a figura da criança. Apresentam em suas falas a defesa do direito da criança em ter um período de descanso e em que possam no ambiente doméstico desfrutarem do tempo que tem, da maneira que quiserem e também da defesa do direito de terem maior tempo com os familiares. De uma forma comparativa entre as respostas dadas pela secretária de Educação, as das professoras e as das diretoras vemos a mesma defesa acerca do protagonismo infantil, em um sentido em que se demonstra a relevância da criança no contexto escolar, assim como a do docente.

Nesse sentido, segundo Siqueira (2011, p. 92-93),

As questões que implicam o direito, a cidadania e a ação social, assim, ficaram circunscritas ao campo da instrumentalidade. Ou seja, a afirmação de uma concepção de criança também instrumentalizada em função da ausência da autocrítica, da contradição e de um reiterado processo de naturalização ou banalização. Um dos riscos de instrumentalização da concepção de ‘criança como sujeito de direito’ está em tomar como normativo e prescritivo aquilo que se convencionou chamar de doutrina de proteção especial das crianças. Outro risco é considerar que somente a partir desse marco de proteção legal a criança passa a existir como criança.

Identificar a concepção sobre a função docente foi o caminho que buscamos para apreender o sentimento de pertença, pois relacionamos a função com a

especificidade da atividade, e isso nos leva a compreender a identidade docente e a profissionalidade docente. E por que falamos da identidade? Pelo fato de compreendermos que ela vai sendo construída no contexto das relações tal como a identidade profissional, que se constitui dos elementos identitários que significam a função.

Nesse sentido, compreendemos que o processo de significação está relacionado aos elementos identitários que o outro, inserido no contexto das relações sociais, faz uso para designar e/ou associar a identidade que sempre está vinculada ao contexto histórico e cultural vigente na sociedade.

No caso da Educação Infantil, observamos que ela ainda “sofre” com as imposições das instituições reguladoras, as quais ainda têm por referência a leitura dos marcadores históricos que significavam a função da escola de Educação Infantil.

Cabe destacarmos que essas ações interferiram, e em certa medida ainda interferem, na sociedade, pois promovem a percepção da função da escola de Educação Infantil e, como consequência, da função docente com base nessa significação. Tais associações tensionam o sentimento de pertença que passa pelo viés da significação do outro ou pela percepção que se tem dessa significação.

Essas discussões, que são aprofundadas no próximo capítulo, no qual apresentamos as considerações finais deste estudo, nos auxiliaram a conhecer de que forma as professoras são impactadas em seu sentimento de pertença à categoria profissional docente e nos possibilitaram também vislumbrar o contributo desta pesquisa com vistas a (re)significar a identidade docente na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta investigação foi motivada pela necessidade de compreender as concepções dos professores de Educação Infantil sobre sua função docente, as quais, no nosso entender, estão vinculadas ao sentimento de pertença à categoria profissional docente. E compreender esse sentimento, que é um dos objetivos desta pesquisa, é algo que se colocou como um desafio para nós, pois, sendo ele abstrato, nos indicava que teríamos de buscar qual caminho e qual dimensão poderíamos seguir para captar o fenômeno. Desse modo, optamos pela via da compreensão da atividade e também a do conhecimento do contexto social em que ela é exercida, pelo fato de entendermos que o sentimento ganha materialidade na atividade.

A partir da análise das respostas dadas pelas professoras, diretoras e da secretária de Educação e da relação entre essas respostas e as dos pais de alunos de escolas de Educação Infantil (creche e EMEI) ao questionário que lhes foi aplicado, pudemos identificar que há tensões inseridas no contexto educacional do qual a escola de Educação Infantil faz parte. Tensões que se anunciam como resultado das concepções da sociedade sobre a função docente e sobre a função da escola nessa etapa educativa, o que nos possibilitou compreender de que modo as professoras têm sido impactadas por estas tensões em seu sentimento de pertença à categoria profissional docente.

Consideramos como percurso para reflexão apreender o processo de construção identitária, conceito inserido num contexto de trabalho que, tal como a identidade individual, se constitui de elementos singulares e sociais que as identificam e as significam. Nesse sentido, as relações sociais estão imbricadas pelo processo de significação, são pertencentes aos contextos macro e micro, bem como são mediadas por uma carga valorativa e por percepções diferenciadas pelo grupo social do qual são integrantes.

A escola, enquanto instituição que faz parte do grupo social, não se configura como um espaço neutro, uma vez que reflete os movimentos históricos e culturais determinados pela sociedade. Tendo por referência esse pressuposto, buscamos identificar as concepções que os pais de alunos de creches e de EMEIs têm sobre a função docente, bem como sobre o papel e a função da escola de Educação Infantil.

Em nossa investigação, identificamos que os pais valorizam a escola e a função docente, assim como reconhecem que as atividades pedagógicas propiciam o desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo, constatamos que emergiram concepções que estabeleciam a função da escola de Educação Infantil ancoradas em teorias sociais que se estabeleceram historicamente. Elas eram sustentadas pelos paradigmas vigentes e sua finalidade era corresponder às demandas estabelecidas pela sociedade.

Apesar das mudanças paradigmáticas, pudemos verificar que as concepções que identificamos ainda estão presentes. Vê-las inseridas em algumas respostas dos pais indicou-nos as contradições presentes no universo educacional, já que nos foi possível constatar a valorização da função docente revelada por meio da ênfase dada por eles à compreensão de que as crianças se desenvolvem em virtude das atividades intencionalmente planejadas e proporcionadas pelos professores. Ao mesmo tempo, vimos presentes nas respostas concepções que apontavam o entendimento de que a função da escola é a de tutela.

Já as concepções que emergiram das respostas dadas pela secretária de Educação estavam vinculadas à sua concepção de criança, compreendida por ela como a protagonista do contexto educacional, compreensão estabelecida pela necessidade de olhar o contexto em todas as suas dimensões, em função do cargo que ocupa. Em sua fala, teceu comentários, sobre a função docente a respeito das responsabilidades das práticas pedagógicas voltadas para a formação social. Nesse sentido, apresentou argumentos sobre o compromisso político inserido no trabalho docente, o fez pelo viés da responsabilidade docente de compreensão a que responde o conteúdo curricular.

Desvelar as concepções é compreender o alcance delas situando-as socialmente e conhecer de que forma geram debates e tensões. E especificamente no caso desta pesquisa, perceber de que modo elas repercutem e têm impactado o sentimento de pertença das professoras à categoria profissional docente.

Tal sentimento pode ser herança de um cenário demarcado por paradigmas que possibilitaram a desvalorização da escola de Educação Infantil, visto que a significavam por meio da função a que lhe foi outrora destinada. No entanto, tendo como parâmetro as mudanças contextuais, a Educação Infantil tem reconhecida sua função educacional quando passa a fazer parte da Educação Básica, o que demandou

a ressignificação das concepções sociais e das políticas públicas, fruto de movimentos acadêmicos e sociais que reivindicaram ações de mudança no cenário educacional pautadas também em discussões sobre a função docente. Desse modo, estabeleceu-se a (re)construção da identidade docente nessa etapa educativa.

Identificamos que as concepções que as professoras apresentaram acerca de sua função como docente estão ancoradas na intencionalidade de suas práticas pedagógicas e fundamentadas por teorias educacionais que, em alguns casos, são determinadas pela unidade na qual a professora trabalha e, em outros, estão implícitas na escolha das atividades. A identificação da qual falamos foi feita tendo por referência os argumentos utilizados nas respostas às perguntas que fizemos para as professoras na entrevista semiestruturada. Assim, foi possível observarmos que elas se reconhecem em termos do compromisso que têm com a função, ou seja, se reconhecem como pertencentes à categoria docente.

Nesse sentido, ante a atividade que realizam e a apropriação da realidade objetiva, tomam consciência da complexidade da ação docente, visto que a compreendem como pilar na constituição do ser humano e este como ser histórico e cultural. A partir dessa tomada de consciência identificam as contradições do contexto histórico e social no qual está inserida a escola, em especial a de Educação Infantil.

Compreender as contradições do contexto é entender que estas se materializam nas imposições relativas às demandas sociais, políticas e econômicas. Tais imposições reverberam nas relações sociais e disseminam os processos de significação que são resultados de associações e generalizações das subjetivações individuais ou coletivas.

As subjetivações a respeito da profissão construídas pelas professoras resultam das concepções sobre a função, presentes no processo de formação inicial e continuada. Por outro lado, elas ainda “lutam” por esse reconhecimento, isso porque se sentem desvalorizadas e, em suas falas, atribuem aos pais a falta de valorização da função e a dificuldade de compreensão sobre qual é o papel da escola de Educação Infantil. No entanto, as respostas dadas por eles revelam o oposto.

A desvalorização a qual fazemos menção relaciona-se à generalização feita pelas professoras no tocante ao entendimento de sua função tendo como parâmetro o *status* que a profissão docente recebe socialmente. A desvalorização é materializada também por meio dos questionamentos que os docentes fazem quanto

à denominação que recebem dos pais. É certo que essa denominação não condiz com o nível de formação que a profissão impõe e que, se considerarmos essa questão e o contexto educacional, aceitá-la é também deixar de caracterizá-la como uma categoria profissional, e em certa medida a leitura acerca da desvalorização sentidas pelas professoras podem estar relacionadas à dualidade, que vemos presente após a análise das respostas dos pais ao questionário, onde é possível ver a valorização que os mesmos atribuem a função docente, e a “cobrança” junto ao poder público para que as escolas de Educação Infantil funcionem no período de recesso escolar, pautados no argumento da necessidade de um local para deixar seus filhos.

Em termos de uma análise mais cuidadosa, centramos nosso olhar na generalização feita acerca do *status* da profissão e no uso de denominações que as professoras recebem, geralmente o uso do termo “tia” em lugar de professora. Os argumentos usados pelas professoras em suas respostas nos indicam que a tensão presente na concepção da função está relacionada à compreensão que elas fazem da significação do outro (pais e comunidade de um modo geral) quanto à sua identidade profissional.

Os significados sobre o papel da escola de Educação Infantil estão embasados em questões econômicas e sociais, bem como se estabelecem na defesa de que os pais necessitam da escola, em virtude das demandas impostas pelos trabalhos deles. Essa defesa é mediada pelos posicionamentos das instituições reguladoras que estabelecem a manutenção do lugar social da escola de Educação Infantil subordinada a responder a tais demandas.

Tal fato revela uma tensão que se encontra implícita no contexto, que não apareceu nas falas das professoras e está relacionada à judicialização. A escola de Educação Infantil tem sofrido interferências dessa prática jurídica em todos os sentidos, desde a imposição para efetuarem-se matrículas até a abertura da escola nos períodos de recesso escolar. Essas práticas jurídicas não foram citadas pelas professoras, o que nos causou estranhamento, já que, se formos realizar uma leitura dessas práticas, poderíamos relacioná-las à significação que essa instituição estabelece à Educação Infantil, provavelmente pautada ainda nas significações sobre a função da escola tendo por referência o que foi a ela destinada no passado, conforme já especificado neste estudo, da determinação do uso do termo tutela quando fazem solicitação/imposição para matrículas. Nesse sentido, realiza uma

defesa da manutenção dessa significação em relação à função da escola na atualidade.

Considerando o que relatamos, a citada tensão está vinculada à compreensão de que a função da escola de Educação Infantil foi herdada, ou seja, ela é preexistente. Isso permite que a “leitura”, a significação que é feita, tenha por referência elementos identitários correspondentes a um outro cenário social, relacionando-os inclusive à função docente.

A construção identitária se faz mediante elementos sociais e singulares que auxiliam na significação e na vinculação em termos de pertença a um grupo social. Tal construção compreende também uma ação consciente e, nesse caso, relacionada à natureza da prática educativa, que é o objeto da ação docente. Nesse sentido, estabelece um conhecimento objetivo dessa ação, o qual reflete a realidade objetiva com vistas a transformar a consciência. Assim, a realidade torna-se substância da consciência.

Com essas colocações, pretendemos evidenciar a necessidade de se conhecer o mecanismo social que move todos os elementos constituintes da sociedade e que colabora com a legitimação em relação às funções das instituições que nela estão inseridas. Desse modo, compreendemos que identificar as tensões tem como objetivo lançar luz à compreensão da função docente a fim de construir uma ação com o propósito de reelaborar as concepções históricas da criação da escola de Educação Infantil e consolidar a função docente dessa etapa educativa, o que pode ser alcançado pela via do conhecimento científico.

Assim, um dos indicativos desta pesquisa, como contributo para o contexto da (re)significação da identidade docente, é a compreensão de que a superação das imposições, que ainda são realidade no cenário no qual está inserida a escola de Educação Infantil, se dará pela revolução mediante solicitação de elaborações e implantação em termos de políticas públicas que viabilizem formações continuadas, que podem acontecer em reuniões pedagógicas, congressos, simpósios e direcionadas especificamente aos docentes dessa etapa educativa, além de movimentos que enfoquem a relevância de valorizar a função de professor dessa etapa educativa e o papel que a escola de Educação infantil ocupa no cenário educacional. Isso possibilita que os docentes percebam que são reivindicações necessárias diante das mudanças sociais que têm acontecido em todos os momentos

históricos e que elas poderão fortalecer suas ações, com a finalidade de defender que a legitimação do papel e da função da escola de Educação infantil se faz necessária.

É importante levar em conta que as mudanças que acontecem na sociedade podem significar evoluções ou retrocessos. No caso da Educação Infantil, houve avanços, resultado de disputas que culminaram em sua inserção no cenário da Educação e sinalizaram o reconhecimento de sua importância social, e isso indica a compreensão de que ela propicia o desenvolvimento educacional das crianças e especificamente no que foi apresentado nesta pesquisa, um avanço em relação a valorização da escola de Educação Infantil e da função docente que foram reveladas nas respostas dadas pelos pais, o que passa a ser um contributo na legitimação da identidade docente.

Porém, existe um movimento que precisa ser cobrado diante dessas mudanças: o da consolidação da identidade docente, que se dará quando ela for legitimada, assim como ressignificação da função da escola de Educação Infantil. A legitimação à qual fazemos referência é definida como um processo que envolve interpretação dos elementos de significação, bem como a aceitação desses elementos e seu reconhecimento, num processo de adesão que considera a perspectiva histórica na qual eles estão inseridos.

Pensar na ressignificação da função da escola é retomar discussões quanto à vinculação que a ela tem sido estabelecida tendo por referência as necessidades dos pais que lhes são impostas em virtude de suas atividades laborais. E como dito anteriormente, estabelece-se como um problema social, o qual não deve ser vinculado ao contexto educacional.

Considerar os contextos das relações sociais é possibilitar a compreensão da identidade docente inserida em uma categoria profissional. Nosso entendimento ampara-se no fato de reconhecermos que as pessoas que fazem parte desses contextos têm a possibilidade de legitimar as funções sociais. Ou seja, para que essa legitimação possa acontecer, deve ser referenciada pelos elementos simbólicos, os quais são constitutivos da função e podem impactar a compreensão de uma pertença comum.

Pautadas nas discussões feitas neste estudo e na análise do material empírico apresentada na escrita desta pesquisa, defendemos a tese de que as professoras de Educação Infantil se reconhecem pertencentes à categoria profissional docente e

constroem o sentimento de pertença por meio do significado que elas mesmas atribuem à sua função, sentimento esse que passa a ser afetado pela significação que o outro faz da função.

As tensões relacionadas à significação promovem uma crise que pode ser suplantada quando se entender a necessidade da superação de concepções. Esta pode promover o reconhecimento da função docente e, nesse limiar, a (re)significação da identidade docente e do sentimento de pertencimento à categoria profissional docente. A (re)significação da identidade docente se dará quando for reconhecido no âmbito educacional que, para ser legitimado, o sentimento de pertença à categoria deverá ser o resultado de um reconhecimento de reciprocidade – “em si”, “para si” e “para o outro”.

Encerramos esta tese com a compreensão da necessidade de que os docentes, em um movimento de (re)significar sua identidade com vistas a legitimá-la, reconheçam que a natureza do trabalho docente é a mediação. Nesse sentido, ela não deve ser entendida somente como um aspecto pertinente às práticas pedagógicas, à ação do dia a dia com as crianças, mas como um processo que deve ser inserido de forma ampla no contexto das relações sociais, a fim de que, enquanto movimento revolucionário, mude a significação do outro e, de forma progressiva, possa impactar as instituições reguladoras e sua compreensão de que os elementos identitários que outrora fizeram sentido agora não o fazem mais. Defendemos que trazer para a discussão em todos os âmbitos da sociedade qual é o papel e a função da escola de Educação Infantil neste contexto histórico e cultural é identificar e legitimar a função docente nessa etapa educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBUD Maria Luiza Macedo; BUSSMANN, Antonia Carvalho. Trabalho docente. *In*: BRZENZISKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 133-144.

AKAMINE, Aline Aparecida. **O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial**. Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. Educar e cuidar na creche: mudanças e continuidades. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22082_9292.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Profissão e docência segundo Max Weber. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 189-198, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21616/13217>. Acesso em: 22 ago. 2018.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educação nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-187, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VAHL, Mônica Maciel. A sala de aula do século XIX: disciplina, controle, organização. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 37-54, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1649/1025>. Acesso em: 24 abr. 2018.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUGUSTO, Cleiciele Albuquerque; SOUZA, José Paulo de; DELLAGNELO, Livramento; CARIO, Silvio Antonio Ferraz. Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 51, n. 4, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032013000400007. Acesso em: 14 nov. 2017.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BARRIOS DÍAZ, Diego Andrés. **Docência na educação infantil:** a constituição subjetiva de professores. Orientadora: Maria Carmen Vilela Rosa Tacca. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. **Saberes docentes no contexto da educação infantil:** a prática pedagógica em foco. Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. 2015. 248 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

BARROS, João Paulo Pereira; PAULA, Luana Rêgo Collares de; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Moraes. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 174-181, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200004. Acesso em: 19 set. 2017.

BECCHI, Egle. Retórica da infância. Tradução Ana Gomes. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 63-95, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10743/10258>. Acesso em: 3 maio 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre Literatura e História da Cultura. Tradução e organização de Sérgio Rouanet. Prefácio de Jeanne-Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1. Obras Escolhidas.

BERTOCELLI, Mariane. **O trabalho docente na educação infantil:** entre a precarização e valorização profissional. Orientadora: Suely Aparecida Martins. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

BITTAR, Marisa. História da educação e história social na Inglaterra: o legado de Brian Simon. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt02-1514_int.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.

BITTAR, Marisa. História da educação e marxismo em duas trajetórias intelectuais do século XX: Brian Simon e Mario Alighiero Manacorda. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 49, p. 7-18, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640317>. Acesso em: 3 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6.377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Notícias**: profissão professor: atividade ganha cada vez mais importância quando país tanto depende da educação. 15 out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/215-568057805/55751-atividade-ganha-cada-vez-mais-importancia-quando-pais-tanto-depende-da-educacao>. Acesso em: 17 out. 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elisa (org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-22.

CAPUCCI, Raquel Rodrigues. **Perejivanie**: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte. Orientadora: Daniele Nunes Henrique Silva. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CARNEIRO, Ruc. Formação em serviço de professores da educação infantil para atuação em escolas inclusivas: possibilidades e desafios a partir da extensão universitária. *In*: PAIVA, C. C. (org.). **Universidade e sociedade**: projetos de extensão da FCLAr-Unesp e suas ações transformadoras [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 51-69. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/p7wkm/pdf/paiva-9788579837562-04.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira; ARAÚJO, Sicília Maria Moreira de; XIMENES, Veronica Moraes; PASCUAL, Jesus Garcia. A formação do conceito de consciência em Vygotsky e suas contribuições à psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 3, p. 13-22, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229017545003.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

CASTRO, Rafael de Fonseca; ALVES, Clarice Van Peres. Consciência em Vygotsky: aproximações teóricas. *In*: SEMINÁRIO DA ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/744/375>. Acesso em: 27 out. 2017.

CHACÓN C., Jerry J. Antropologia e infância: reflexões sobre assuntos e objetos. **Cuilcuico**, v. 22, n. 64, p. 133-153, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592015000300007. Acesso em: 28 mar. 2017.

COSTA, Aline Aparecida. **Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios**. Orientadora: Ivone Garcia Barbosa. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. Representações da infância nos discursos pedagógicos: mutações e temporalidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 299-321, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017000100299&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 15 jan. 2018.

CRUZ, Fatima Maria Leite; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 33, p. 7-28, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/28527>. Acesso em: 10 out. 2020.

DELARI JR., Achilles. **Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada**. GETHC - Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural, Umuarama (PR), mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/26267176/vigotski-e-a-pratica-do-psicologo-em-percurso-da-psicologia-geral-a-aplicada-del/25>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DELARI JR., Achilles. **Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição**, p. 1-44, 2011a. [Texto didático em formato de artigo sistematizado e ampliado o conteúdo dos slides de nov. 2010].

DELARI JR., Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200002. Acesso em: 3 fev. 2019.

DELARI JR., Achilles. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas: Alínea, 2013.

DUARTE, Luiza Franco. Desafios e legislação na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342>. Acesso em: 12 abril de 2017.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Afrontamento, 2006.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

FERNANDES, Tatiana Márcia. **Professoras de educação infantil: Dilemas da constituição de uma especificidade profissional: um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009)**. Orientadora: Eloisa Acires Candal Rocha. 2010. 65 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua Portuguesa** 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Silvéria Nascimento. **Um desconhecido a porta: os discursos das professoras da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente**. Orientadora: Conceição Gislane Nóbrega de Lima Salles. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal do Pernambuco, Curuaru, 2015.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREITAS, Marlene Burégio. A profissionalidade docente na educação infantil: contributos de processos formativos no brincar. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2959d.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

GHIRALDELLI JR., Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação**, Santa Maria, v. 26, n. 2, p. 23-33, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3680>. Acesso em: 4 abr. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 31-45, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>. Acesso em: 19 set. 2017.

GOMES, Fernanda Pereira das Chagas. **Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional**. Orientadora: Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOMES, Isadora Dias; SILVA, Lorena Brito da; SILVA, Alexsandra Maria Sousa; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Moraes. O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências culturais contemporâneas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 814-831, dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9523.2016V22N3P814>. Acesso em: 16 jul. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**. Cascais: Principia, 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 47-82, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a04>. Acesso em: 20 fev. 2020.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEYWOOD, Collin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, n. 17, p. 185-216, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.

KANAMARU, Antonio Takao. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767-781, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1141.pdf>. Acesso em 24 out. 2020.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Achime, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-33.

KUHLMANN JR., Moysés; ROCHA, José Fernando Teles. Educação no asilo dos expostos da Santa casa em São Paulo: 1896-1950. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 597-617, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0536129.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

LALUMERA, Elisabetta. On the explanatory value of the concept-conception distincton. **Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio**, v. 8, n. 3, p. 73-81, 2013. Disponível em: <https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/53305/80328/lalumera-concept.conception-10.14.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

LA BANCA, Juliane Mendes Rosa. **O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica**. Orientadora: Patricia Laura Torriglia. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LAGES, Ilma Lemos Pinheiro. **A educação infantil em Montes Claros: transformações institucionais e processos identitários**. Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LAROSSA, Jorge. O enigma da infância. *In*: LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 183-197.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Raimunda Rodrigues Maciel. **Narrativas de si: ser professora história de vida e formação**. Orientador: Luís Tavora Furtado Ribeiro. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LOPES, Luciana Pereira da Silva. **Identidade docente na educação infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições**. Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. 2015. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

LORDELO, Lia Rocha. **A consciência como objeto de estudo na psicologia de L. S. Vigotski: uma reflexão epistemológica**. Orientador: Robinson Moreira Tenório. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2007.

LORDELO, Lia Rocha. A crise da psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L.S. Vigostki. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 537-544, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722011000400019&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 7 nov. 2017.

LURIA, Alexander R. Pós-fácio. *In*: Vygotski, L.S. **Problemas de psicologia general – obras escogidas – v. II** (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.). Madri: Visor, 1993. p. 451- 470.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone-Editora USP, 1988. p. 21-37.

LUSTIG, Andréa Lemes; CARLOS, Rinalda Bezerra; MENDES, Rosane Penha; OLIVEIRA, Maria Izete de. **Criança e infância: contexto histórico social**. 2014. p. 1-14. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. Tradução e notas: Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. v. 71. (Atualidades Pedagógicas).

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste a escola?** Orientadora: Adelaide Alves Dias. 2014. 237 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014.

MAINKA, Peter Johann. O “Iluminismo” na Alemanha: as concepções de Mendelssohn e Kant. **Comunicações**, v. 7, n. 2, p. 17-32, nov. 2000. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ636207>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco; Revisão de Tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise dos objetivos e de roteiro. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 16 out. 2018.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. O discurso da criança como sujeito de direitos: perspectivas para a educação física na infância. **Zero-a-Seis: revista eletrônica**, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 1-20, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2012n25p33>. Acesso em: 5 abr. 2018.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e descontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. Orientadora: Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo. 2012. 373 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Paulista, Araraquara, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes a educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/3475/2558>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MARTINS, Francine de Paulo; GARCIA, Iara Guadalupe; CARDOSO, Renata. A profissionalidade docente na Educação Infantil. *In*: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 6.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2., 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2012. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/13983.pdf. Acesso em 16 de março de 2017.

MARTINS, Lígia Márcia A natureza social da personalidade. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20093.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina. **Professora, Educadora ou babá?** Desafios para a reconstrução da identidade profissional na Educação Infantil. Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. 2012. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

MATOS, Daniel Abud-Seabra; JARDILINO, Jose Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MATOS, Genícia Martins de. Sentidos atribuídos por educadoras infantis à sua prática profissional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2008. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-4731-int.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MEINERT, Letícia. **Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural na pesquisa educacional brasileira**: uma reflexão introdutória. Orientadora: Maria Isabel Batista Serrão. 2013. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122756/325950.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade**. Orientadora: Sonia Kramer. 2006. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **Identidade e futuro da profissão docente**. [s.d.]. Disponível em: https://www.academia.edu/35488112/Identidade_e_Futuro_da_Profiss%C3%A3o_Docente. Acesso em: 15 abr. 2020.

MOREL, Marie-France. Jean-Noël Luc: a invenção da criança no século XIX. Da sala de asilo para a creche. Paris: Belin, 1997. 512 p. 150 F. **Revista de História Moderna & Contemporânea**, n. 48, p. 250-255, 2001-4. Disponível em: http://www.rhmc.fr/numero_revue/2001-4-revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2001-4/. Acesso em: 15 nov. 2018.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. **Do adulto em miniatura à criança como sujeito de direitos: a construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França**. Orientadora: Raquel Pereira Chainho Gandini. 2001. 446 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253546>. Acesso em: 28 abr. 2018.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Oberlin e o “Sistema Stuber”: leitura, escola e história. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Universidade de Campinas, 2005. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem08/marianascimento.htm. Acesso em: 25 abr. 2018.

NASCIUTTI, Fabiana. **Travessias: o grupo como fonte de desenvolvimento pessoal**. Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão. 2017. 201 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330364>. Acesso em: 21 de jun. 2019.

NONO, Maevi Anabel. **Identidade do professor de educação infantil**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/232/1/01d12t06.pdf>. Acesso em: 16 março 2017.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 46, n. 9, p. 1-13, set. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1872>. Acesso em: 10 ago. 2018.

OLIVEIRA, Camila Passos Fleury de. A construção do conceito de consciência em Freud, Marx e Adorno. **Inter-Ação**: Revista da Faculdade de Educação UFG, v. 30, n. 2, p. 305-329, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1316/1359>. Acesso em: 2 set. 2018.

OLIVEIRA, Gilma Benjino; SANTOS, Jaciara de Oliveira Santa'Anna. Parfor e a formação para docentes na educação infantil: algumas reflexões. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2016. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10216_38161.pdf. Acesso em: 9 nov. 2019.

OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem de. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil**. Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p. 53-70, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200004. Acesso em: 15 maio 2017.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. **Entre fraldas e a lousa**: um estudo sobre identidades docentes em berçários. Orientadora: Luciana Maria Viviani. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. **Docência e educação infantil**: condições de trabalho e profissão docente. Orientadora: Lívia Maria Fraga Vieira. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Orientadora: Lígia M. Martins. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200362&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 out. 2020.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Privação Cultural e educação pré-primária**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. **Sentidos que emergem no trabalho docente na educação infantil**. Orientadora: Valdete Côco. 2014. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PAZZINATO, Alceu Luiz; SENISE, Maria Helena V. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Ática, 1992.

PEIXOTO, Juraciara Paganella. **Contribuições do curso de Pedagogia Parfor para as práticas pedagógicas de professores da educação infantil**. Orientadora: Silvana Neumann Martins. 2015. 93 p. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação de professores) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2015.

PEIXOTO, Juciara Paganella; MARTINS, Silvana Neumann; SILVA, Jacqueline Silva da. Contribuições do Parfor para as práticas pedagógicas de professores da Educação infantil. **Trilhas Pedagógicas**, v. 6. n. 6, p. 166-183, ago. 2016.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão. **Docência na educação infantil: ofício, atividade e saúde**. Orientadora: Maria de Fátima Vasconcelos da Costa. 2014. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 24, p. 38-51, 1991.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 out. 2017.

PISSOLO, Marivanda Cadore. **Ser professora de educação infantil nos CMEIS e pré-escolas de rede municipal de ensino de Concórdia, SC: uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente**. Orientadora: Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2015.

POLONI, Maria José. **Creche: do direito à educação à judicialização da vaga**. Orientador: Jason Ferreira Mafra. 2017. 277 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos da Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul./set. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000300003. Acesso em: 6 nov. 2017.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. **Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedora**. Orientador: Antonio Bosco de Lima. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RANIRO, Caroline. **O final da Educação Infantil e o início do ensino fundamental**: a escola revelada por crianças e professoras. Orientadora: Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo. 2016. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

RIBEIRO, Claudia Maria. No labirinto da educação infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12877/9183>. Acesso em: 18 set. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, p. 73-79, nov.1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462/1457>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Héllen Thais dos. **A constituição da profissionalidade docente em creche**: narrativas autobiográficas. Orientadora: Gilza Maria Zauhy Garms. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2013.

SANTOS, Marcos Pereira dos. A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/19881>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21-22, p. 127-140, jan./jun. e jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889/806>. Acesso em: 15 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. (Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. v. 1. p. 197-225. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Braulio Ramos da. **O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da educação infantil**. Orientadora: Altina Abadia da Silva. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

SILVA, Dilma Antunes. **De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche**. Orientadora: Mitsuko Aparecida Makino Antunes. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Idélia Manasés de Barros. **Professora de educação infantil: representações sociais e identidade profissional**. Orientadora: Laêda Bezerra Machado, 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, Marcos. **Origem e desenvolvimento da escola moderna**. [s.d.]. Material referente à Aula 2. p. 23-37. Disponível em: <http://docplayer.com.br/26930793-Aula-2-origens-e-desenvolvimento-da-escola-moderna-marcos-silva.html>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVA, Petúla Ramanauskas Santorium e. **A judicialização da Educação Infantil entre ênfases, encaminhamentos e solicitações no município de Sorocaba/SP**. Orientador: Paulo Gomes Lima. 2018. 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SILVA, Talita Dias Miranda e. **De pajens a professoras de educação infantil: representações acerca da carreira docente e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980 – 2015)**. Orientadora: Paula Perin Vicentini. 2017. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVEIRA, Giovanna Lobianco. **Berçário como lugar: significações segundo profissionais de educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá**. Orientadora: Daniela Barros da Silva Freire Andrade. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-2442_int.pdf. Acesso em: 6 out. 2020.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança.** Orientadora: Anita Cristina Azevedo Resende. 2011. 222 f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.

SOUSA, Andréa Rodrigues de; MELO, José Carlos de. Como se constrói a identidade de professores na Educação Infantil. **Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, p.117-128, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/282>. Acesso em: 10 out. 2019.

SOUZA, Altair Borges de; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. Formação de Professores: reflexões a partir do curso de pedagogia/Parfor/Unesp/Marília. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22426_10936.pdf. Acesso em: 9 nov. 2019.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade da formação de pedagogia na perspectiva da oferta do Parfor presencial. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 81-96, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-S1517-9702201608150447.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2019.

STOLL, Ana Paula Nunes. **A constituição das identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes.** Orientadora: Leonidas Roberto Taschetto. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 342-377, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/%20article/viewFile/10310/9576>. Acesso em: 15 maio 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELO, António José. Multipolar ou apolar? Um desconcertante mundo novo. **Relações Internacionais**, Lisboa, n. 31, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992011000300001. Acesso em: 21 fev. 2020.

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vygotski. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, São Paulo, p. 59-83, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a04.pdf>. Acesso em: 3 out. 2017.

TOSTA, Cíntia Gomide, Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectivas em Psicologia**, v.16, n. 1, p. 57-67, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/27548>. Acesso em: 2 jul. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERNI, Domeiver Elias Santiago. **Egressos do programa parfor e profissionais das escolas em que atuam**: olhares acerca da qualidade da educação infantil. Orientadora: Maria Angélica Rodrigues Martins. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Manuscritos de 1929. (Introdução de A. A. Puzirei) **Educação & Sociedade**, ano XXI, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200002&script=sci_arttext. Acesso em: 7 ago. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILHENA, Carla Cardoso. l' invention du jeune enfant au xixème siècle: de la salle d'asile à l'École Maternelle (1997) – Jean Noël Luc. Paris: Belin. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 17, n. 1. Lisboa, p. 197-198, mar. 1999. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2001-4-page-250.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas IV**. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas II**. Madri: Visor, 2001. 2v.

WHITE, Richard T. Conceptual and conceptional change. **Learning and Instruction**, v. 4, n. 1, p. 117-121, 1994.

ZUIN, Poliana Bruno. Considerações a respeito do significado e sentido em Vygotsky e Bakhtin: encaminhamentos para o ensino da língua. **Trilhas Pedagógicas**, v. 1, n. 1, p. 23-37, ago. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de questionário: pais

a) Em relação a sua idade, você está em qual faixa etária?

	15 a 20 anos
	21 a 26 anos
	27 a 32 anos
	33 a 38 anos
	Acima de 39 anos

b) Em relação a sua formação, qual sua escolaridade?

	Ensino Fundamental Completo
	Ensino Fundamental Incompleto
	Ensino Médio Completo
	Ensino Médio Incompleto
	Ensino Superior Completo
	Ensino Superior Incompleto
	Pós-Graduação

c) Atualmente você está empregado () SIM () NÃO

d) Se sua resposta for afirmativa, qual função exerce atualmente: _____

e) Em relação a renda de todos que trabalham na casa, em qual você encaixa?

	De 01 a 02 salários mínimos
	De 03 a 04 salários mínimos
	De 05 a 06 salários mínimos
	Acima de 06 salários mínimos

f) Seu (sua) filho(a) está atualmente matriculado (a) na:

() creche ou () EMEI

- Se estiver matriculado(a) na CRECHE em qual nível seu (sua) filho(a) está?

() Berçário () Maternal () Infantil I () Infantil II

- Se estiver matriculado(a) na EMEI em qual fase seu (sua) filho(a) está?

() Fase I () Fase II

1. Porque você matriculou seu (sua) filho(a) na Creche ou na EMEI?

2. Você considera a escola de Educação Infantil (creche ou EMEI) importante?
() SIM ou () NÃO

Por quê?

**APÊNDICE B – Carta convite – participação preenchimento de questionário:
secretários de Educação**

Ilmo. Sr.(a) Secretário(a)

Solicitamos sua colaboração com nossa investigação respondendo ao questionário abaixo. Este questionário refere-se à primeira etapa de nossa pesquisa, o qual subsidiará a busca de informações com o objetivo de conhecer a forma de organização administrativa em relação à educação infantil nos municípios da RMC.

Solicitamos também que leia e assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que está em anexo.

Obrigada por sua colaboração.

Qual a denominação o município usa para a educação Infantil?

Qual número de escolas de educação infantil?

Qual número (total) de professores que atuam na educação infantil?

Qual número de crianças é atendido por faixa etária na educação infantil?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores

Para você, quem é o professor da Educação Infantil?

Como você descreve a função do professor da Educação Infantil?

Baseada em sua experiência como professor (a) da Educação Infantil, qual o papel ela ocupa no contexto educacional?

Considerando o poder público como você acha que eles entendem qual o papel da Educação Infantil no contexto educacional?

- e os pais? Como você acha que eles compreendem o papel da Educação Infantil no contexto educacional?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada com diretores

Como você compreende a função do professor de educação infantil?

Para você qual papel a Educação Infantil ocupa contexto educacional?

Qual sua opinião sobre o funcionamento das escolas de Educação Infantil no período de recesso escolar?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada com secretária de Educação

Como que você descreve ou como você compreende a função do professor de Educação Infantil?

Para você qual o papel da educação infantil no contexto educacional?

O município tem alguma política de formação voltada somente para a Educação Infantil?

No município, as creches ou EMElis funcionam no período de recesso ou férias?

- Como esse atendimento é feito?

Qual sua opinião sobre o funcionamento das escolas de Educação Infantil no período de recesso escolar?

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – questionário: secretários de Educação

Ilmo(a). Sr(a). Secretário(a) de Educação,

A pesquisa intitulada “*Na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de Educação Infantil*” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora: Adelir Aparecida Marinho de Barros do Curso de Doutorado em Educação da PUC Campinas. O objetivo da pesquisa é as concepções que os professores da Educação Infantil têm sobre a sua função e se estas influenciam o reconhecimento de seu pertencimento a categoria docente. Considera-se este estudo relevante, pois visa contribuir para ampliar as discussões em torno da formação do professor de educação infantil, em especial sobre a necessidade do conhecimento das teorias de desenvolvimento infantil e das teorias educacionais que serão analisadas e defendidas como essenciais para o exercício da função docente na Educação Infantil e como instrumento que possibilita na compreensão do pertencimento a categoria docente com vistas a (re)significação da identidade docente. Pretende-se assim, fomentar discussão sobre a Educação Infantil em âmbito municipal, contribuindo de forma significativa para a melhoria da formação de professores da Educação Infantil em geral, e de forma específica neste município. Além do aumento da produção de conhecimentos na área que beneficia todos os profissionais inclusive os sujeitos participantes da pesquisa.

Convidamos para participar desta pesquisa, respondendo ao questionário. O seu envolvimento nesse trabalho se dará de forma voluntária. Os resultados obtidos por meio das respostas serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Sua participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão como sujeito da pesquisa poderá ser solicitada em qualquer momento. Informo ainda que o presente termo é feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto às questões éticas da pesquisa. **Para tanto informo que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas poderá ser contatado de segunda a sexta feira das 8h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00 – situado Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.**

Caso concorde dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo e responda ao questionário.

Atenciosamente,

Adelir Aparecida Marinho de Barros – adelir.amb@gmail.com
(19) 996548035

Heloisa Helena de Oliveira de Azevedo - hazevedo@puc-campinas.edu.br
(19) 98874-7498

Contato: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas – comitedeetica@puc-campinas.edu.br (19) 3343-6777 – Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura:.....

Data: ____/____/____

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – entrevista semiestruturada: secretários de Educação

Ilmo(a). Sr(a). Secretário(a) de Educação,

A pesquisa intitulada “*Na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de Educação Infantil*” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora: Adelir Aparecida Marinho de Barros do Curso de Doutorado em Educação da PUC Campinas. O objetivo da pesquisa é as concepções que os professores da Educação Infantil têm sobre a sua função e se estas influenciam o reconhecimento de seu pertencimento a categoria docente. Considera-se este estudo relevante, pois visa contribuir para ampliar as discussões em torno da formação do professor de educação infantil, em especial sobre a necessidade do conhecimento das teorias de desenvolvimento infantil e das teorias educacionais que serão analisadas e defendidas como essenciais para o exercício da função docente na Educação Infantil e como instrumento que possibilita na compreensão do pertencimento a categoria docente com vistas a (re)significação da identidade docente. Pretende-se assim, fomentar discussão sobre a Educação Infantil em âmbito municipal, contribuindo de forma significativa para a melhoria da formação de professores da Educação Infantil em geral, e de forma específica neste município. Além do aumento da produção de conhecimentos na área que beneficia todos os profissionais inclusive os sujeitos participantes da pesquisa.

Convidamos para participar desta pesquisa, participando de uma entrevista, denominada de entrevista semiestruturada, as respostas dadas serão audiogravadas e posteriormente transcritas. O seu envolvimento nesse trabalho se dará de forma voluntária, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os resultados obtidos por meio das respostas serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Sua participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão como sujeito da pesquisa poderá ser solicitada em qualquer momento. Informo ainda que o presente termo é feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador;

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto às questões éticas da pesquisa. **Para tanto informo que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas poderá ser contatado de segunda a sexta feira das 8h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00 – situado Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.**

Caso concorde dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

Adelir Aparecida Marinho de Barros – adelir.amb@gmail.com
(19) 99654-8035

Heloisa Helena de Oliveira de Azevedo - hazevedo@puc-campinas.edu.br
(19) 98874-7498

Contato: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas – comitedeetica@puc-campinas.edu.br (19) 3343-6777 – Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura:.....

Data:____/____/____

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – entrevista semiestruturada: professores

Prezado(a) Professor(a),

A pesquisa intitulada “*Na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de Educação Infantil*” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora: Adelir Aparecida Marinho de Barros do Curso de Doutorado em Educação da PUC Campinas. O objetivo da pesquisa é as concepções que os professores da Educação Infantil têm sobre a sua função e se estas influenciam o reconhecimento de seu pertencimento a categoria docente. Considera-se este estudo relevante, pois visa contribuir para ampliar as discussões em torno da formação do professor de educação infantil, em especial sobre a necessidade do conhecimento das teorias de desenvolvimento infantil e das teorias educacionais que serão analisadas e defendidas como essenciais para o exercício da função docente na Educação Infantil e como instrumento que possibilita na compreensão do pertencimento a categoria docente com vistas a (re)significação da identidade docente. Pretende-se assim, fomentar discussão sobre a Educação Infantil em âmbito municipal, contribuindo de forma significativa para a melhoria da formação de professores da Educação Infantil em geral, e de forma específica neste município. Além do aumento da produção de conhecimentos na área que beneficia todos os profissionais inclusive os sujeitos participantes da pesquisa.

Convidamos para participar desta pesquisa, participando de uma entrevista, denominada de entrevista semiestruturada, as respostas dadas serão audiogravadas e posteriormente transcritas. O seu envolvimento nesse trabalho se dará de forma voluntária, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os resultados obtidos por meio das respostas serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Sua participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão como sujeito da pesquisa poderá ser solicitada em qualquer momento. Informo ainda que o presente termo é feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador;

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto às questões éticas da pesquisa. **Para tanto informo que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas poderá ser contatado de segunda a sexta feira das 8h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00 – situado Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.**

Caso concorde dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

Adelir Aparecida Marinho de Barros – adelir.amb@gmail.com
(19) 99654-8035

Heloisa Helena de Oliveira de Azevedo - hazevedo@puc-campinas.edu.br
(19) 98874-7498

Contato: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas – comitedeetica@puc-campinas.edu.br (19) 3343-6777 – Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura:.....

Data: ____/____/____

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – entrevista semiestruturada: diretores

Prezado(a) Diretor(a),

A pesquisa intitulada “*Na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de Educação Infantil*” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora: Adelir Aparecida Marinho de Barros do Curso de Doutorado em Educação da PUC Campinas. O objetivo da pesquisa é as concepções que os professores da Educação Infantil têm sobre a sua função e se estas influenciam o reconhecimento de seu pertencimento a categoria docente. Considera-se este estudo relevante, pois visa contribuir para ampliar as discussões em torno da formação do professor de educação infantil, em especial sobre a necessidade do conhecimento das teorias de desenvolvimento infantil e das teorias educacionais que serão analisadas e defendidas como essenciais para o exercício da função docente na Educação Infantil e como instrumento que possibilita na compreensão do pertencimento a categoria docente com vistas a (re)significação da identidade docente. Pretende-se assim, fomentar discussão sobre a Educação Infantil em âmbito municipal, contribuindo de forma significativa para a melhoria da formação de professores da Educação Infantil em geral, e de forma específica neste município. Além do aumento da produção de conhecimentos na área que beneficia todos os profissionais inclusive os sujeitos participantes da pesquisa.

Convidamos para participar desta pesquisa, participando de uma entrevista, denominada de entrevista semiestruturada, as respostas dadas serão audiogravadas e posteriormente transcritas. O seu envolvimento nesse trabalho se dará de forma voluntária, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os resultados obtidos por meio das respostas serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Sua participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão como sujeito da pesquisa poderá ser solicitada em qualquer momento. Informo ainda que o presente termo é feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador;

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto às questões éticas da pesquisa. **Para tanto informo que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas poderá ser contatado de segunda a sexta feira das 8h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00 – situado Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.**

Caso concorde dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

Adelir Aparecida Marinho de Barros – adelir.amb@gmail.com
(19) 99654-8035

Heloisa Helena de Oliveira de Azevedo - hazevedo@puc-campinas.edu.br
(19) 98874-7498

Contato: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas – comitedeetica@puc-campinas.edu.br (19) 3343-6777 – Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura:.....

Data: ____/____/____

APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – questionário: pais

Prezados(as)

Solicitamos sua colaboração com nossa investigação respondendo ao questionário que estamos disponibilizando por meio do aplicativo google forms. Este questionário compõe um dos instrumentos utilizados na pesquisa que está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora: Adelir Aparecida Marinho de Barros do Curso de Doutorado em Educação da PUC Campinas, intitulada “*Na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de Educação Infantil*” e sob a orientação da Prof^a. Dr^a Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. O seu envolvimento nesse trabalho se dará de forma voluntária, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os resultados obtidos por meio das respostas serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Sua participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão como sujeito da pesquisa poderá ser solicitada em qualquer momento. Informo ainda que o presente termo é feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

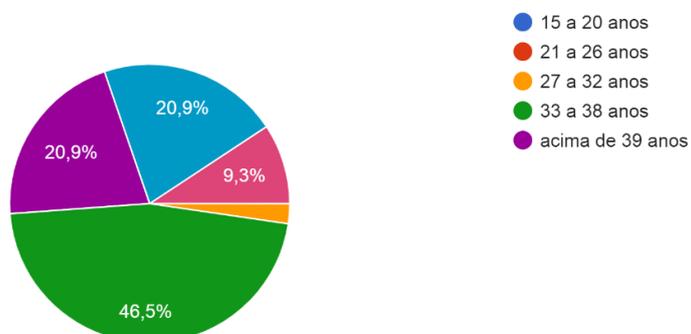
O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto às questões éticas da pesquisa. **Para tanto informo que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas poderá ser contatado de segunda a sexta feira das 8h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00 – situado Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP.**

Obrigada por sua colaboração.

APÊNDICE K – Respostas dos pais ao questionário: EMEI Tulipas

Em relação a sua idade, você está em qual faixa etária?

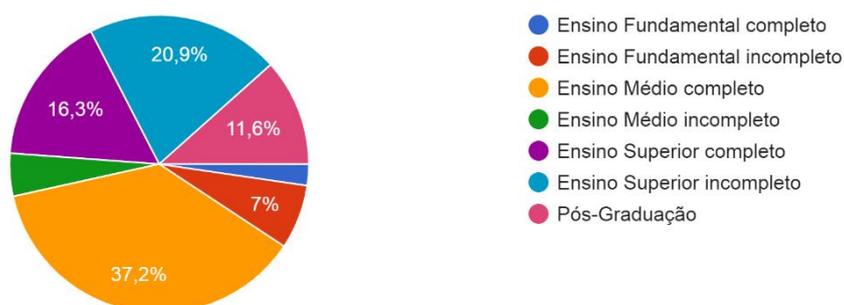
43 respostas



De 15 a 20 anos	00
De 21 a 26 anos	04
De 27 a 32 anos	10
De 33 a 38 anos	20
Acima de 39 anos	09
Não responderam	01

Em relação a sua formação, qual sua escolaridade?

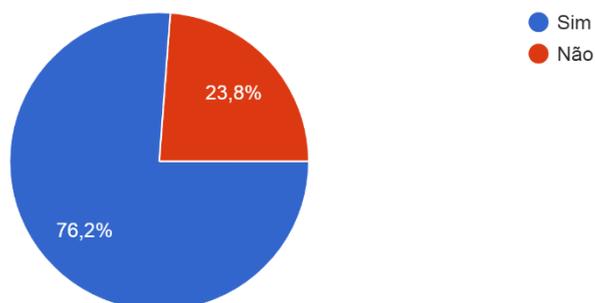
43 respostas



Ensino Fundamental completo	01
Ensino Fundamental incompleto	03
Ensino médio completo	16
Ensino médio incompleto	02
Ensino superior completo	07
Ensino superior incompleto	09
Pós-graduação	05
Não responderam	01

Atualmente você está empregado?

42 respostas



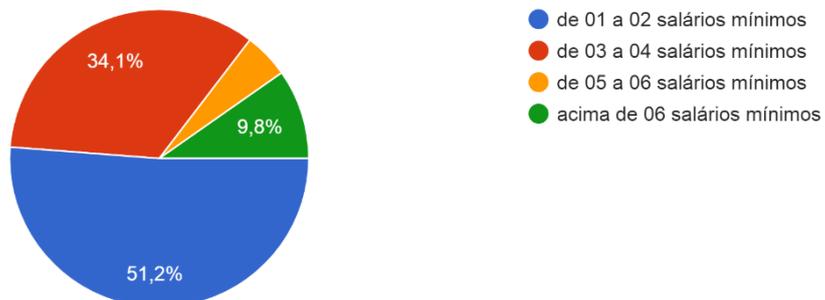
Sim 32

Não 10

Não responderam 02

Em relação a renda de todos que trabalha na casa, em qual você se encaixa?

41 respostas



De 01 a 02 salários mínimos 21

De 03 a 04 salários mínimos 14

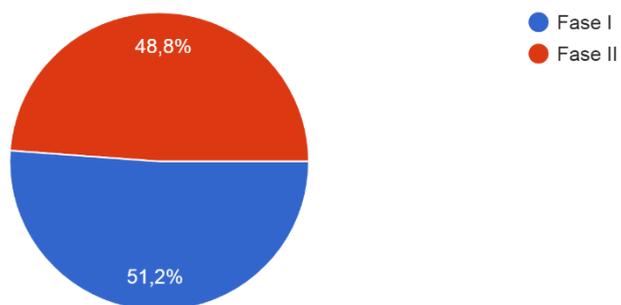
De 05 a 06 salários mínimos 02

Acima de 06 salários mínimos 04

Não responderam 03

Se estiver na EMEI em qual fase seu (sua) filho (a) está?

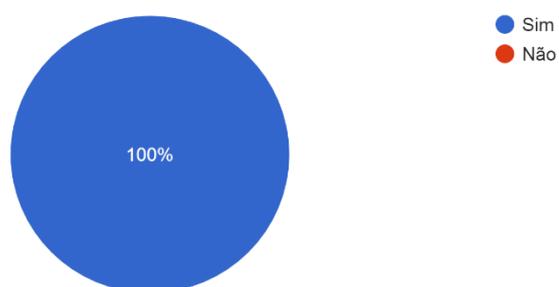
43 respostas



FASE I	22
FASE II	21
não respondeu	01

Você considera a escola de Educação Infantil (creche ou EMEI) importante?

43 respostas



sim	43
não	00
Não responderam	01

Respostas dos pais ao questionário: EMEI Tulipas

Idade	Nível de instrução	Profissão/função	Renda familiar	Por que você matriculou seu (sua) filho (a) na EMEI?	Qual nível está matriculado seu(sua) filho (a)	Você considera a Educação Infantil importante?		
						Sim	Não	Por que?
Não respondeu	Ensino Fundamental completo	Portaria	De 01 a 02 salários mínimos	Para ela se adaptar com outras crianças	Fase I	X		Pelo desenvolvimento da criança
De 33 a 38 anos	Ensino Superior incompleto	Autônomo	De 05 a 06 salários mínimos	Para ter conhecimento e desenvolvimento	Fase I	X		Ajuda as crianças se relacionar com as outras ajuda na disciplina com regras e no desenvolvimento da criança
Acima de 39 anos	Ensino Fundamental incompleto	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para seu desenvolvimento e aprendizagem	Fase II	X		Desenvolvimento, aprendizagem
De 33 a 38 anos	Ensino Superior Completo	Manicure/ cabeleireira	De 01 a 02 salários mínimos	Pra ter um ensino bom, pra ingressar na escola	Fase II	X		Para crianças terem um bom desenvolvimento
Não respondeu	Ensino Médio Completo	Operador de loja	De 03 a 04 salários mínimos	Saber conviver com outras pessoas	Fase I	X		Onde ela volta aprendendo as letras, números, cores
Não respondeu	Ensino Superior incompleto	Assistente Administrativo	De 01 a 02 salários mínimos	Para ele aprender enquanto estou trabalhando	Fase I	X		Incentiva a responsabilidade com horários de entrada, refeição, sono. A criança pode aprender a dividir, brincar em grupo, principalmente aprender contar, letras, formas, nomes.

De 33 a 38 anos	Ensino Superior Incompleto	Assistente jurídico	De 03 a 04 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X	Não respondeu
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Recepcionista hospitalar	De 03 a 04 salários mínimos	Para melhor desenvolvimento motor e intelectual	Fase I	X	Acho que é bom para a convivência da criança com outras crianças, as descobertas, desenvolvimento num total da criança
Acima de 39 anos	Ensino Superior incompleto	Professora	Acima de 06 salários mínimos	Acima de tudo, pela oportunidade de socializar, brincar e conviver com outras crianças em outros espaços	Fase II	X	É etapa de importante desenvolvimento do indivíduo. Muito além do letramento, do papel, da coordenação motora. Formação de seres humanos
Não respondeu	Ensino Médio Completo	Autônomo	De 01 a 02 salários mínimos	Porque seria bom	Fase I	X	Para o desenvolvimento da criança
De 33 a 38 anos	Ensino Superior Completo	Agente de educação infantil	De 01 a 02 salários mínimos	Porque na idade que ele se encontra é por lei está na escola	Fase I	X	Sim. Para estabelecer vínculos com outras crianças e pessoas
Não respondeu	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para que meu filho tenha um estudo que eu não posso dar, e também para se relacionar com outras pessoas	Fase II	X	É fundamental para o crescimento das crianças, eles aprendem muita coisa, é um ambiente seguro, meu filho com apenas 4 anos já sabia contar até 100 sem ajuda alguma, graças às professoras maravilhosas da creche que ele teve, fora o convívio com outras crianças e adultos, ele ama a escola, e está sentindo muita falta neste tempo que estamos isolados

De 33 a 38 anos	Pós-Graduação	Professora	Acima de 06 salários mínimos	Para iniciar a escolarização, fase importante para a formação intelectual dele	Fase I	X		Porque é de extrema importância para o desenvolvimento intelectual, motor e demais aspectos
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Auxiliar de cozinha	De 01 a 02 salários mínimos	Para melhor crescimento	Fase II	X		Para crescimento da criança
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Manicure e pedicure	De 05 a 06 salários mínimos	Para o bom desenvolvimento dele e porque trabalho	Fase I	X		Para ter o convívio com outras crianças e para ter aprendizado na área pedagógica
Acima de 39 anos	Pós-Graduação	Assistente administrativo	De 03 a 04 salários mínimos	Pra ela se desenvolver e nos pais poderem trabalhar	Fase II	X		Ajuda no desenvolvimento das crianças, elas têm regras e brincam
Não respondeu	Ensino Fundamental incompleto	Diarista	De 01 a 02 salários mínimos	Pra ele desenvolveu mais	Fase II	X		Porque é boa EMEI e todos são pessoas boas
Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Balconista de farmácia	De 03 a 04 salários mínimos	Não respondeu	Fase I	X		Para eles aprenderem e ter um futuro melhor
Acima de 39 anos	Ensino Superior incompleto	Autônomo	De 03 a 04 salários mínimos	Acho fundamental para a educação dela	Fase I	X		Para ter uma base antes de ir para o primeiro ano
Acima de 39 anos	Pós-Graduação	Assistente administrativo	De 03 a 04 salários mínimos	Pra ela se desenvolver e nos pais poderem trabalhar	Fase II	X		Ajuda no desenvolvimento das crianças, elas têm regras e brincam
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		Uma preparação para escola
De 33 a 38 anos	Ensino Superior incompleto	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Uma preparação pra escola	Fase II	X		E importante as crianças adquirir conhecimento e também poder ter atividades com outras crianças
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Garantir o aprendizado deles	Fase II	X		Onde começa a alfabetização
Não respondeu	Ensino Superior incompleto	Assistente Administrativo	De 01 a 02 salários mínimos	Para ele aprender enquanto estou trabalhando	Fase I	X		Incentiva a responsabilidade com horários de entrada, refeição, sono. A criança

								pode aprender a dividir, brincar em grupo, principalmente aprender contar, letras, formas, nomes
De 33 a 38 anos	Ensino Superior Completo	Engenheira	De 01 a 02 salários mínimos	No momento estava trabalhando e para o desenvolvimento dele	Fase I	X		Ajuda no desenvolvimento da criança e convivência com amiguinhos
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Técnico de laboratório	De 03 a 04 salários mínimos	Por trabalhar e também para o desenvolvimento dele	Fase I	X		Com esse pré ensino a criança já desenvolve regras, comandos e tudo isso com atividades e brincadeiras correspondentes a idade
Acima de 39 anos	Ensino Médio incompleto	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Não respondeu	Fase I	X		Porque a crianças se desenvolvem fica comunicativa eu acho excelente para crianças essa fase
Não respondeu	Ensino Superior completo	Analista Contábil	Acima de 06 salários mínimos	Além de estar em idade obrigatória para frequentar escola, eu trabalho em período integral e não tenho quem cuidar da criança pra mim em casa	Fase I	X		A criança está em uma fase que absorve e aprende com muita facilidade e precisa ser estimulada e exposta a informações. Além disso a socialização é muito importante, ainda mais sendo filha única
Não respondeu	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para ele ter uma educação escolar	Fase II	X		Para as crianças terem autonomia eles aprendem a viver em sociedade e a fazerem as coisas sozinhos junto com os coleguinhas interagem e aprendem mais fácil
Não respondeu	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para seu desenvolvimento	Fase I	X		Porque auxilia para a próxima etapa

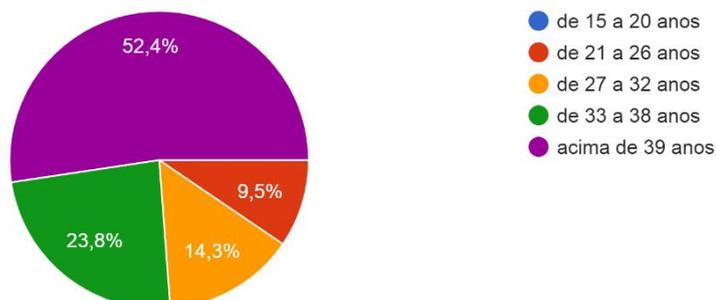
De 33 a 38 anos	Ensino Fundamental incompleto	Diarista	De 01 a 02 salários mínimos	Pois preciso trabalhar, e na EMEI ele aprende muita coisa	Fase I	X		Pois a criança aprende a largar seus vícios, aprende que alimentação tem que ser certa. São tantas coisas que a criança aprende!
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Assistente de cobrança	De 01 a 02 salários mínimos	Devido ao trabalho e ajudar no desenvolvimento da criança como um todo	Fase I	X		Porque eles se desenvolvem mais rápidos e precisam se socializar com outras crianças
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Analista Químico	De 03 a 04 salários mínimos	Para o desenvolvimento dele e também porque trabalho	Fase I	X		Nessa fase eles desenvolvem sua coordenação motora, noção de espaço, conhecem os limites, aprende a conviver em sociedade fora do ambiente familiar, a repartir e a ter atenção, aprendem regras e começam a introdução a alfabetização
Não respondeu	Ensino Superior incompleto	Monitora de van escolar	De 03 a 04 salários mínimos	Pois acho de suma importância para seu aprendizado e interação com outras crianças	Fase I	X		Para seu melhor desenvolvimento
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Vendedora	De 03 a 04 salários mínimos	Por causa da comodidade	Fase I	X		Porque é importante para criança ter o primeiro contato com a educação formal
Não respondeu	Ensino Médio completo	Manicure / faxina	De 01 a 02 salários mínimos	Para aprender	Fase II	X		Porque sabedoria e conhecimento é tudo
Acima de 39 anos	Pós-graduação	Professora	Acima de 06 salários mínimos	Estudo	Fase II	X		Aprendizado, Desenvolvimento, Convivência
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Encarregada de loja	De 01 a 02 salários mínimos	Para que tenha convívio com outras crianças e iniciar no aprendizado	Fase II	X		A importância do convívio em grupo, e conhecimento de regras, e desenvolvimento
Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Servente	De 03 a 04 salários mínimos	Por que trabalho é também porque é importante para o aprendizado e desenvolvimento	Fase II	X		Para o aprendizado, desenvolvimento, socialização

Não respondeu	Ensino Médio completo	Auxiliar Administrativo	De 01 a 02 salários mínimos	Para melhor desenvolvimento cognitivos e motor, também porque trabalho em período integral	Fase II	X		A criança aprende a ter noção de sociedade e compartilhar, bem como desenvolvimento da coordenação motora e fala, aprende a ser mais sociável
De 33 a 38 anos	Pós-graduação	Professora	Não respondeu	Não respondeu	Fase II	X		Tenho um filho na creche (inf.1) e outro na EMEI - fase II. A educação na primeira infância é muito importante. Senão, a mais importante. É nessa fase em que mais se aprende e se aprende mais rapidamente as coisas... onde praticamente toda nossa personalidade, os valores e aprendizados que levamos pra vida toda, acontecem e estão sendo formados, adquiridos
De 27 a 32 anos	Ensino Superior incompleto	Auxiliar de educação infantil	De 03 a 04 salários mínimos	Na creche eu acho opcional, prefiro que fique em casa se possível. Na EMEI é obrigatório e acho importante para o desenvolvimento global da criança.	Fase II	X		Para o desenvolvimento integral da criança
De 33 a 38 anos	Ensino Superior incompleto	Assistente de instalações	Não respondeu	Porque é a melhor escola	Fase I	X		Porque o ensino é o melhor

APÊNDICE L – Respostas dos pais ao questionário: EMEI Magnólias

Em relação a sua idade, você está em qual faixa etária?

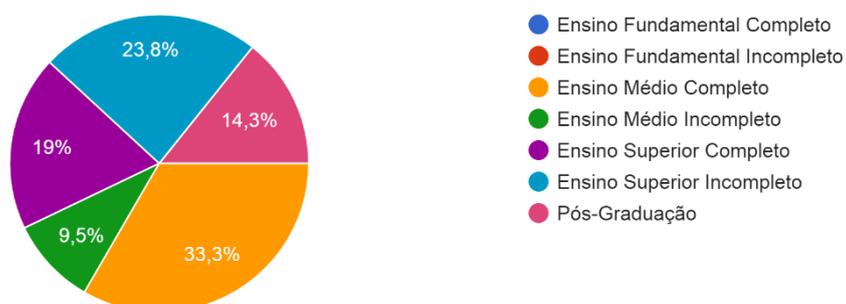
21 respostas



<i>De 15 a 20 anos</i>	00
<i>De 21 a 26 anos</i>	02
<i>De 27 a 32 anos</i>	03
<i>De 33 a 38 anos</i>	05
<i>Acima de 39 anos</i>	11

Em relação a sua formação, qual a sua escolaridade?

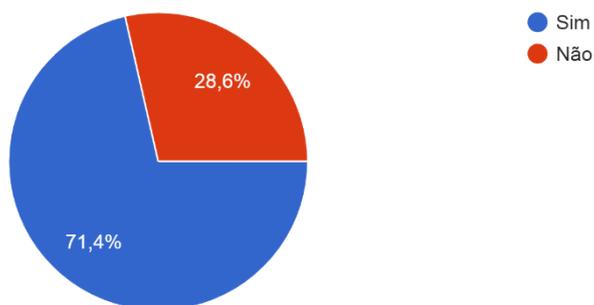
21 respostas



<i>Ensino Fundamental completo</i>	00
<i>Ensino Fundamental incompleto</i>	00
<i>Ensino médio completo</i>	07
<i>Ensino médio incompleto</i>	02
<i>Ensino superior completo</i>	04
<i>Ensino superior incompleto</i>	05
<i>Pós-graduação</i>	03

Atualmente você está empregado?

21 respostas

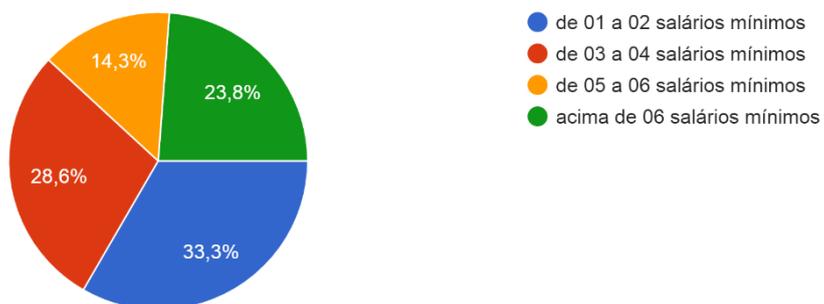


Sim 15

Não 06

Em relação a renda de todos que trabalham na sua casa, em qual você se encaixa?

21 respostas



De 01 a 02 salários mínimos 07

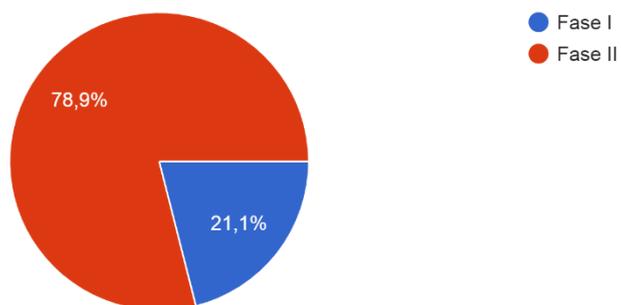
De 03 a 04 salários mínimos 06

De 05 a 06 salários mínimos 03

Acima de 06 salários mínimos 05

Se estiver na EMEI em qual fase seu(sua) filho(a) está?

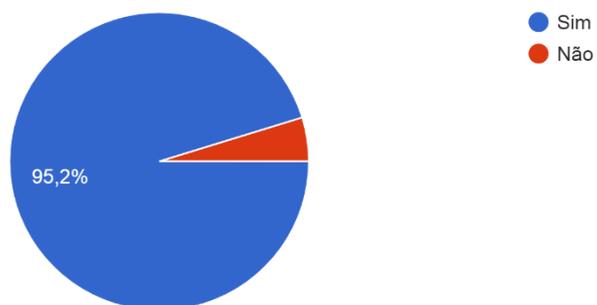
19 respostas



<i>FASE I</i>	04
<i>FASE II</i>	15
<i>Não responderam</i>	02

Você considera a escola de Educação Infantil (creche ou EMEI) importante?

21 respostas



<i>sim</i>	20
<i>não</i>	01

Respostas dos pais ao questionário: EMEI Magnólias

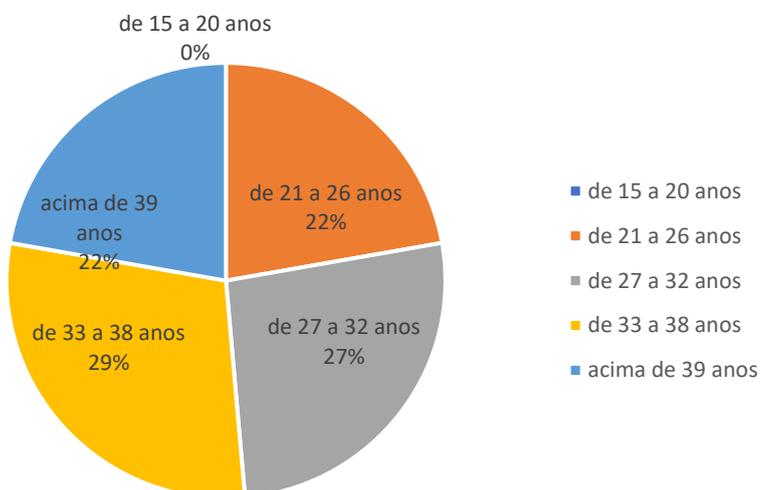
Idade	Nível de instrução	Profissão/função	Renda familiar	Por que você matriculou seu (sua) filho (a) na EMEI?	Qual nível está matriculado seu(sua) filho (a)	Você considera a Educação Infantil importante?		
						Sim	Não	Por que?
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Importante a criança se sociabilizar	Fase II	X		Desenvolvimento
Acima de 39 anos	Ensino Superior incompleto	Cuidadora de Idoso	De 03 a 04 salários mínimos	Porque trabalho e para ele interagir com outras crianças para o seu desenvolvimento social	Fase I	X		Porque ela desenvolve a aprendizagem da criança e a interação social
Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Funcionária pública	Acima de 06 salários mínimos	Porque trabalho e preciso do serviço público	Fase II	X		Socialização, interação e aprendizagem das crianças
Acima de 39 anos	Ensino Superior incompleto	Vendas	De 05 a 06 salários mínimos	Sempre gostei do local por causa que tem bastante contato com a natureza e os professores sempre atenciosos e carinhosos	Fase II	X		E o primeiro contato com a educação e a criança se torna mais independente come sozinha realiza tarefas como organizar ser responsável com os amiguinhos não bater a parte social e ótimo
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Professora	De 05 a 06 salários mínimos	Porque, além de trabalhar o dia todo, acho importante que a criança tenha interação com outras crianças e a EMEI fornece um aprendizado muito importante na vida escolar da criança	Fase II	X		Sim, pois é um preparo para a vida escolar da criança, no qual são desenvolvidos vários conceitos, além da socialização
De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Por que preciso trabalhar	Fase II	X		Aprendizado convivência com outras crianças
Acima de 39 anos	Pós-graduação	Professora	Acima de 06 salários mínimos	Porque a proposta pedagógica e a relação família-escola funciona otimamente na EMEI, assim como o envolvimento e carinho dos profissionais com as crianças.	Fase II	X		É importante porque é a base de uma educação de uma vida toda

De 21 a 26 anos	Ensino Médio incompleto	Operadora de caixa	De 01 a 02 salários mínimos	Para socializar e se alfabetizar	Fase II	X		Auxilia em relação às mães poderem ter sua renda, e as crianças a aprende a viver com outras pessoas
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Porque eu estava trabalhando	Fase I	X		Para o desenvolvimento didático da criança
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Para auxiliar no desenvolvimento	Fase II	X		Acho importante pra preparar a criança para o fundamental
Acima de 39 anos	Pós-graduação	Professora	De 05 a 06 salários mínimos	Para poder trabalhar e para que se desenvolva em todos os aspectos	Fase I	X		Nessa faixa etária a criança precisa ter contato com outras crianças e adultos para que se desenvolva globalmente. Para conhecer melhor o mundo a sua volta.
Acima de 39 anos	Ensino Superior incompleto	Secretaria	Acima de 06 salários mínimos	Para o bom desenvolvimento dele e interação social	Fase I	X		Porque vai ajudar no desenvolvimento pra toda sua vida
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Para desenvolvimento social e educacional	Fase II	X		Porque há ensinamentos que não sou capaz de dar sozinha. E lá eles (os professores) conseguem de forma divertida e regrada ensinar sem que a criança canse de estudar.
Acima de 39 anos	Ensino Médio incompleto	Secretária	De 03 a 04 salários mínimos	Além dele poder aprender a dividir com outros, também para eu poder trabalhar	Fase II	X		Ajuda na transformação das crianças nessa fase
Acima de 39 anos	Ensino Superior completo	Assistente Social	Acima de 06 salários mínimos	Acho importante a socialização e também preciso trabalhar	Fase II	X		As experiências vivenciadas e o convívio social na educação infantil é de extrema importância para desenvolvimento infantil
Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Agente de segurança	De 03 a 04 salários mínimos	Porque temos muitas boas referências	Fase II	X		Vai ajudar no futuro escolar de meus filhos!!

De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Serviços gerais	De 03 a 04 salários mínimos	Para o melhor desenvolvimento	Fase II		X	Em casa eu não conseguiria prepará-lo para a escola
De 27 a 32 anos	Ensino Superior incompleto	Auxiliar de Cabelereiro	De 01 a 02 salários mínimos	Para ampliar ainda mais sua educação	Fase II	X		A criança vai para o Ensino Fundamental, bem preparada
Acima de 39 anos	Pós-graduação	Assistente Social	Acima de 06 salários mínimos	Socialização, conhecimento, autonomia	Fase I	X		Pelo mesmo motivo que matriculei (socialização conhecimento autonomia)
De 27 a 32 anos	Ensino Superior completo	Autônoma	De 01 a 02 salários mínimos	Para sua socialização, aprendizado e por que trabalho	Fase II	X		E a base para criança ir a escola, onde elas aprendem a respeitar e ser respeitada pela escola

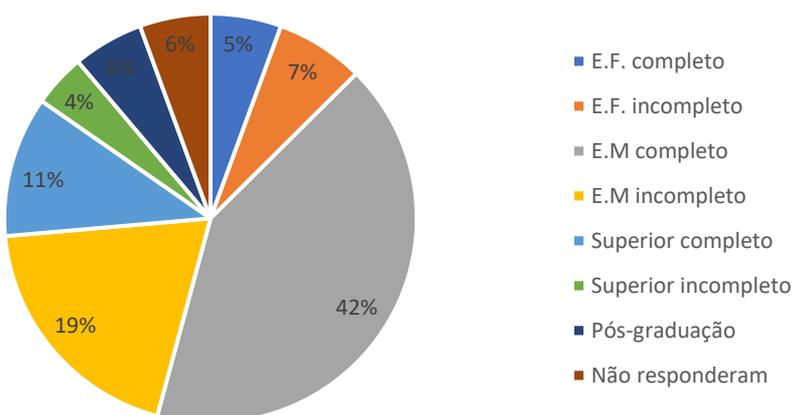
APÊNDICE M – Respostas dos pais ao questionário: EMEI Jasmins

Em relação a sua idade, você está em qual faixa etária?



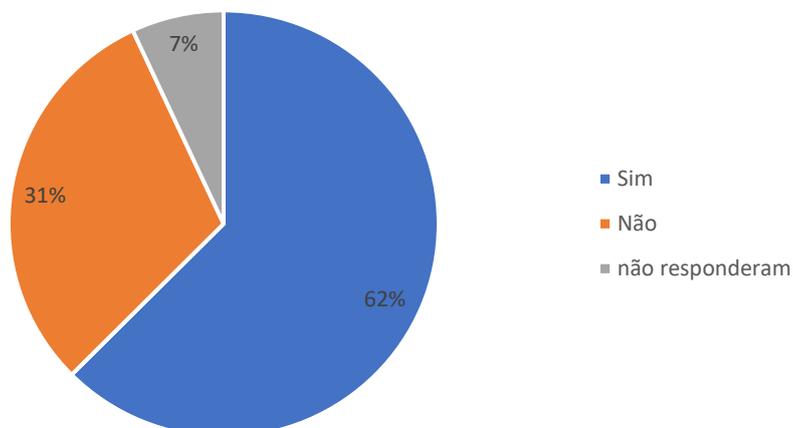
De 15 a 20 anos	00
De 21 a 26 anos	16
De 27 a 32 anos	19
De 33 a 38 anos	21
Acima de 39 anos	16

Com relação a sua formação, qual sua escolaridade?



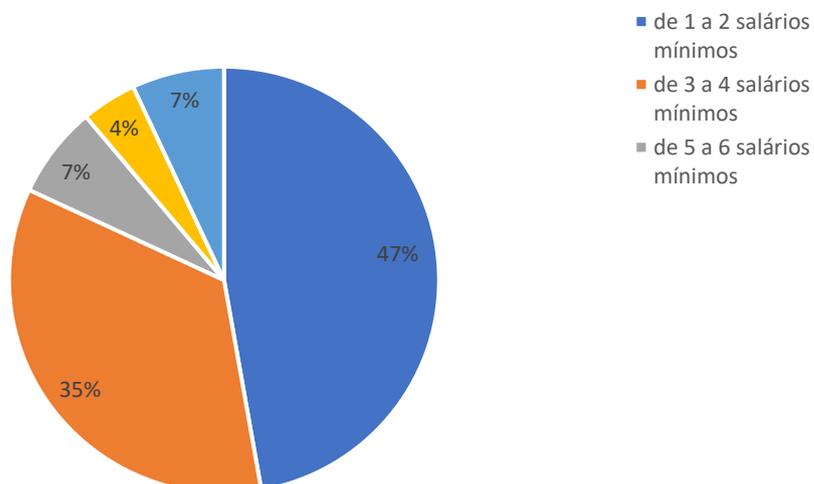
Ensino Fundamental completo	04
Ensino Fundamental incompleto	05
Ensino médio completo	30
Ensino médio incompleto	14
Ensino superior completo	08
Ensino superior incompleto	03
Pós-graduação	04
Não responderam	04

Atualmente você está empregado?



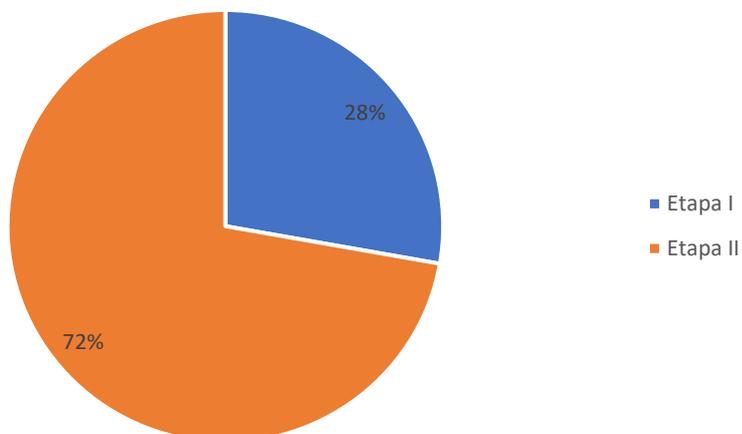
<i>Sim</i>	45
<i>Não</i>	22
<i>Não responderam</i>	5

Em relação a sua renda família, qual faixa você se encaixa?



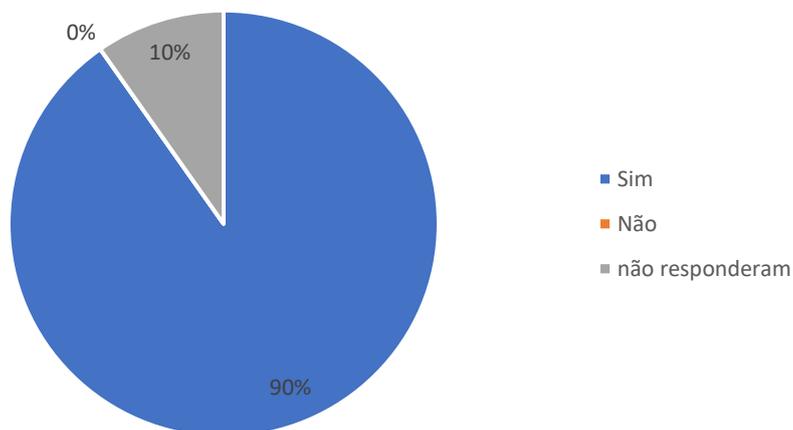
<i>De 01 a 02 salários mínimos</i>	34
<i>De 03 a 04 salários mínimos</i>	25
<i>De 05 a 06 salários mínimos</i>	5
<i>Acima de 06 salários mínimos</i>	3
<i>Não responderam</i>	5

Qual nível seu (sua) filho(a) está?



FASE I	20
FASE II	52

Você considera a Educação Infantil (creche ou EMEI) importante?



Sim	65
Não	00
Não responderam	07

Respostas dos pais ao questionário: EMEI Jasmins

Idade	Nível de instrução	Profissão/função	Renda familiar	Por que você matriculou seu (sua) filho (a) na EMEI?	Qual nível está matriculado seu(sua) filho (a)	Você considera a Educação Infantil importante?		
						Sim	Não	Por que?
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Cabeleireira	De 01 a 02 salários mínimos	Para o aprendizado dele e a socialização com outras crianças	Fase I	X		Porque já começam o aprendizado desde cedo
De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	Não respondeu	Para que possa aprender se desenvolver mais e ter amigos e aprender as regras não somente as de casa como também as de outros lugares e poder brincar	Fase I	X		Não respondeu
Acima de 39 anos	Ensino Fundamental incompleto	Diarista	De 01 a 02 salários mínimos	Por não ter ninguém para ficar com ela se eu trabalho	Fase II	X		Para ser educado pelas professoras e imagino também para eles serem preparados eles para ir na escola já sabendo das coisas
De 33 a 38 anos	Pós-graduação	Professora	De 05 a 06 salários mínimos	Primeiro pela obrigatoriedade da frequência na EMEI e depois por motivo de trabalho	Fase II	X		A Educação Infantil é a base inicial do processo educativo, onde a infância, o lúdico passa a ser vivido em sua plenitude. A qual o brincar e educar caminham juntos.
De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Auxiliar de RH	De 03 a 04 salários mínimos	Além da necessidade de trabalhar, matriculei ele para que o mesmo pudesse desenvolver o convívio com outras pessoas	Fase II	X		A educação infantil auxilia no desenvolvimento da criança, ampliando o conhecimento e explorando a capacidade de resolver seus próprios desafios. E também é um ambiente onde as crianças estão seguras e bem cuidadas
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Cozinheira	De 03 a 04 salários mínimos	Trabalhamos não tenho com quem deixar. É bom para o desenvolvimento	Fase II	X		Para o desenvolvimento da criança. É bom também até para a saúde da criança.

De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não respondeu	De 03 a 04 salários mínimos	Porque é muito importante para ela, além disso precisamos trabalhar	Fase I	X		Porque a minha filha aprende muito, as regras diárias, comer sozinha, ir ao banheiro etc... Acho muito importante ela já aprender várias coisas e cada dia fica melhor só tenho a agradecer a todos da creche e da EMEI que ela acabou de entrar.
Acima de 39 anos	Ensino Fundamental completo	Coordenador administrativo	De 03 a 04 salários mínimos	Eu matriculei meu filho na EMEI para que o mesmo venha a se desenvolver e interagir e socializar com outras crianças de sua idade e também por motivo de trabalhar	Fase I	X		Sim, a EMEI é muito importante pois proporciona para a criança nessa idade desenvolvimento e independência e para os pais proporciona segurança
Acima de 39 anos	Ensino Fundamental completo	Encanador	De 01 a 02 salários mínimos	Porque preciso trabalhar e não tenho com quem deixar	Fase I	X		Ajuda no desenvolvimento moral da criança e no caráter pessoal, social e educativo.
Acima de 39 anos	Pós-graduação	Professora	De 05 a 06 salários mínimos	A educação infantil é a base para o desenvolvimento da criança. Minha filha tem a oportunidade de interagir com os pares, com outros adultos, aprender as noções básicas para se desenvolver cognitivamente, além do motor e oralidade	Fase I	X		Como disse é a base para um desenvolvimento global, a educação infantil com professores qualificados e reconhecidos juntamente com a família desenvolvem um trabalho em prol do desenvolvimento global
De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Recepção	De 03 a 04 salários mínimos	Porque é perto de casa	Fase I	X		Para o desenvolvimento da criança
Acima de 39 anos	Pós-graduação	Monitor	De 03 a 04 salários mínimos	Porque acho importante a criança estar em contato com a escola desde de pequeno e também preciso porque trabalho 8 horas	Fase I	X		Porque ajuda no desenvolvimento intelectual no relacionamento com outras crianças no crescimento
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Vendedor	De 01 a 02 salários mínimos	Para desenvolvimento, aprendizado, saber conviver com outras pessoas que não seja familiar. Como preciso trabalhar o dia todo e não tenho como pagar uma baba vejo uma oportunidade de deixa-la na escola para eu poder trabalhar	Fase I	X		É uma fase em que a criança está em constante aprendizado uma fase em que eles perguntam e querem saber tudo, como não tenho formação acadêmica em Pedagogia sei que na creche ou EMEI ela será bem instruída por pessoas capacitadas.

Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Vigilante	De 01 a 02 salários mínimos	Por motivo de precisar trabalhar e desenvolvimento	Fase I	X		Para o aprendizado e desenvolvimento
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Diarista	De 03 a 04 salários mínimos	Porque preciso trabalhar e não tenho com quem deixar ele	Fase I	X		Porque acho que facilita para quando ele tiver que começar a estudar
De 21 a 26 anos	Ensino Médio Incompleto	Não está trabalhando	Não respondeu	Porque é uma escola boa e bem prestativa	Fase II	X		Porque minha filha é bem educada
Acima de 39 anos	Ensino Médio incompleto	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Porque já estudei na mesma EMEI	Fase II	X		Porque as crianças já saem de lá com algumas coisas adiantadas, para entrar na escola
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Balconista	De 03 a 04 salários mínimos	Para o aprendizado e o desenvolvimento	Fase II	X		Porque a criança aprende muitas coisas antes de ir para o primeiro ano como escrever seu próprio nome, a desenhar, respeitar seus colegas, fazer trabalho em grupo é muito importante a criança desde cedo aprender.
De 27 a 32 anos	Ensino Médio incompleto	Não está trabalhando	Não respondeu	Porque eu acho importante o trabalho que eles (os professores) fazem com os alunos, preparando para o Ensino Fundamental	Fase II	X		Para a criança se interagir com outras crianças, ser mais independente
Acima de 39 anos	Não respondeu	Não está trabalhando	Não respondeu	Não respondeu	Fase II	X		Para ele aprender e isso torna ele mais esperto
De 27 a 32 anos	Ensino Fundamental incompleto	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Porque é o tempo dele ir para EMEI	Fase II	X		Ele vai aprender as letras, números, fazer o nome dele etc..
De 33 a 38 anos	Ensino Fundamental completo	Não respondeu	De 03 a 04 salários mínimos	Porque é necessário o bem pra ele	Fase II	X		Faz parte da sociedade
Acima de 39 anos	Ensino Fundamental Incompleto	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Porque é importante estudar e para aprender cedo	Fase II	X		Não respondeu
De 33 a 38 anos	Ensino Fundamental incompleto	Ajudante de cozinha	De 01 a 02 salários mínimos	Para que assim ela possa aprender convivendo com os coleguinhas, os princípios básicos de convivência em sociedade e também colocar em prática as atividades do cotidiano e educacionais	Fase II	X		Porque contribui grandemente para o avanço e a formação dos princípios que levaram para toda a vida

De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Para criar independência, interagir com outras crianças e ser alfabetizada	Fase II	X		Para o aprendizado, saber contar, reconhecer letras, formas, cores, entre outras coisas
De 27 a 32 anos	Ensino Médio Incompleto	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Porque eu acho que é muito bom para o aprendizado dele e se interagir com outras crianças é muito importante para ele também	Fase II	X		Sim, muito porque ajuda e muito no desenvolvimento das crianças
De 21 a 26 anos	Ensino Médio incompleto	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Para se enturmar e melhorar o aprendizado	Fase II	X		Para a educação da criança
De 27 a 32 anos	Ensino Superior Completo	Não está trabalhando	De 05 a 06 salários mínimos	Para ela ter contato com outras crianças e aprender coisas novas	Fase II	X		Porque tudo que se aprende na primeira infância a criança leva para o resto de sua vida
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Merenda escolar	De 01 a 02 salários mínimos	Porque eu quero o melhor para o meu filho e a escola me dá a oportunidade de poder fazer o meu filho um grande cidadão	Fase II	X		É na escola que ele vai poder aprender é uma instituição que auxilia no desenvolvimento social aprimorando habilidade e competências dos indivíduos. Além de desempenhar um papel fundamental na formação do conhecimento, dos valores e comportamentos
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Primeiro porque preciso trabalhar, segundo é muito bom para o desenvolvimento da criança	Fase II	X		É muito importante pois ajuda muito no desenvolvimento das crianças e também é uma ótima ajuda para as mães que como eu preciso trabalhar
De 27 a 32 anos	Ensino Fundamental incompleto	Atendente	De 01 a 02 salários mínimos	Para melhor aprendizado	Fase II	X		Porque na vida sempre vamos precisar do estudo e a EMEI ou creche já é uma iniciativa para estudos adiante e ao longo da vida da criança
Acima de 39 anos	Ensino Médio incompleto	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para melhor desenvolvimento	Fase II	X		Porque ajuda muito em termos de disciplina
De 21 a 26 anos	Ensino Médio Incompleto	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	De início para trabalhar, logo ele se adaptou e é importante para os próximos passos	Fase II	X		Porque prepara melhor para as próximas fases da vida escolar

De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para que ele tenha a princípio a educação para que ele se desenvolva a partir das próprias escolhas, interesses e ritmos de aprendizagem	Fase II	X		A escola é onde podemos iniciar uma base para a formação da vida que se aproveitarmos podemos ter um futuro
De 33 a 38 anos	Ensino Superior Completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Porque é direito dela estudar e ter uma boa qualidade de vida	Fase II	X		Porque é na EMEI que eles vão começar a ter noção de tempo, vão se desenvolvendo e tendo responsabilidades
De 21 a 26 anos	Ensino Fundamental incompleto	Serviços gerais	De 01 a 02 salários mínimos	Para estudar e eu ir trabalhar e para aprender	Fase I	X		Para ter educação, aprender mais e ser alguém na vida
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Manicure	De 01 a 02 salários mínimos	Porque pelo aprender, para desenvolvimento dele	Fase II	X		Faz parte do desenvolvimento dela para aprender e a EMEI é uma pré-alfabetização, isso é a base de tudo para os estudos dele no futuro
De 21 a 26 anos	Ensino Médio Incompleto	Ajudante de cozinha	De 01 a 02 salários mínimos	Porque preciso trabalhar e ela estudar	Fase II	X		Porque daí que ela vai para a 1ª série, já sabendo de algumas coisas
Acima de 39 anos	Ensino Superior completo	Assistente Administrativa	De 03 a 04 salários mínimos	Para conviver com outras crianças e ser inserido no ensino- aprendizagem para desenvolver seu intelectual, social, etc..	Fase II	X		Conforme citei para o desenvolvimento educacional
De 27 a 32 anos	Pós-graduação	Assistente Administrativa	De 05 a 06 salários mínimos	O motivo no qual o meu filho frequenta a EMEI é porque acho de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizado do ensino dele, se enriquecer de conhecimento, curiosidade que no qual prepara a cabeça da criança para o mundo de aprendizagem	Fase II	X		Porque a criança está sendo preparado para aprendizado/desenvolvimento/ autonomia e vários outros aspectos que é importante para a vida da criança, aonde qual a criança se aprende brincando
De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Atendente	De 01 a 02 salários mínimos	Porque além de ser um direito da criança, essa foi a primeira opção para poder trabalhar	Fase II	X		Porque é onde a criança começa a se socializar, conviver com outros adultos e principalmente outras crianças, além do aprendizado que ela adquire
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Assistente Administrativa	De 03 a 04 salários mínimos	Porque preciso trabalhar e não tenho com quem deixa-lo	Fase II	X		Ajuda no desenvolvimento e na construção de princípios de cidadão

De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Técnicas de enfermagem	De 03 a 04 salários mínimos	Por necessidade de trabalho e para o desenvolvimento do meu filho, porque é muito bom o contato com outras crianças	Fase II	X		Porque é um preparo para o Ensino Fundamental, ajuda muito no desenvolvimento pessoal e cognitivo
De 27 a 32 anos	Não respondeu	Analista administrativo	De 05 a 06 salários mínimos	Para se desenvolver no aprendizado, para se relacionar com outras crianças da mesma idade	Fase II	X		Porque estar fazendo muito bem a ela e estamos observando uma grande mudança na alfabetização e relacionamento com os demais
De 21 a 26 anos	Ensino Superior completo	Cabeleireira	De 03 a 04 salários mínimos	Tem pouco tempo que estou na cidade e foi o que surgiu vaga para minha filha não tenho muito o que falar	Fase II	X		Porque as crianças aprendem muitas coisas legais e se desenvolvem muito bem com outras pessoas isso é muito importante
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Encarregado de reposição	De 01 a 02 salários mínimos	Para poder ser uma criança do bem onde a educação vem de casa, mas com a ajuda da EMEI podemos fazer a diferença na vida dessas crianças que serão nosso futuro. Por isso que matriculei meu filho para ensinar a ser uma pessoa do bem e com ótima educação	Fase II	X		Etapa da formação da criança é onde ela começa a experimentar o mundo fora do núcleo familiar, faz novos amigos, aprende a conviver com as diferenças. A escola não pode ser mais vista como um lugar onde são realizados só os cuidados básicos de higiene e sim onde educar e cuidar estejam agregados e mais ainda, onde laços afetivos sejam criados. É grande a importância dos primeiros anos para construção dos alicerces da personalidade e do conhecimento
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Auxiliar administrativo	De 03 a 04 salários mínimos	Primeiramente pelo desenvolvimento e aprendizado dele também porque acredito no trabalho que os professores tem na vida das crianças	Fase II	X		A educação infantil das escolas junto com a educação dos pais é a base que forma o futuro das crianças
De 27 a 32 anos	Ensino Superior incompleto	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Toda criança deve estudar e desde cedo, pois se desenvolve melhor em todos os sentidos, a convivência com outras crianças e adultos também de extrema importância	Fase II	X		Porque a criança se desenvolve melhor junto com um profissional e se prepara para o começo de uma nova fase no Ensino Fundamental. Aprende o respeito com os adultos e a divisão com outras crianças

Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para ele se interagir com outras crianças	Fase II	X		Ele aprende, interage e se prepara para fase escolar
De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para ele obter uma melhor forma de aprendizado	Fase II	X		É onde ele passa parte do dia dele onde ele brinca, aprende e começa a ter uma relação boa com outras crianças
De 21 a 26 anos	Ensino Médio incompleto	Não respondeu	De 03 a 04 salários mínimos	Para ela se interagir e aprender para ela ter a infância dela e estudar é o mínimo, preciso trabalhar também	Fase II	X		Sim, considero todas os ensinamentos importantes, porque são os primeiros da criança como se comportar em uma sala de aula e porque também criança tem que estar na sala de aula
De 33 a 38 anos	Ensino Superior incompleto	Auxiliar administrativo	De 01 a 02 salários mínimos	Por ser mais próximo de minha residência	Fase II	X		Porque é um meio de socialização das crianças e onde elas já iniciam o aprendizado de letras, número etc... sendo uma preparação para iniciar na escola
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Servente de limpeza	De 01 a 02 salários mínimos	Porque ele tem que estudar e aprender e desenvolver novos conhecimentos	Fase II	X		Porque nos dá uma tranquilidade maior para nosso dia a dia no trabalho porque sabemos que ele está seguro e muito bem cuidado
De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Garçom	De 03 a 04 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		Não respondeu
Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Cozinheira	De 01 a 02 salários mínimos	Porque faz parte da educação das nossas crianças e também porque precisamos trabalhar e não há lugar melhor para confiarmos em deixar nossos filhos	Fase II	X		Porque eles (os professores) fazem um trabalho pedagógico incrível, são especializados a trabalhar em cada etapa e fase de nossas crianças para o futuro do nosso país, muito grata a todos profissionais
Acima de 39 anos	Ensino Fundamental completo	Manicure	De 01 a 02 salários mínimos	Porque toda criança tem que estar matriculada em uma EMEI ou creche para que os pais possam trabalhar para prover seu sustento, além do pedagógico para que no futuro possa ser um pai, homem de respeito e saber defender seus direitos	Fase II	X		Sim. Porque eles aprendem muitas coisas

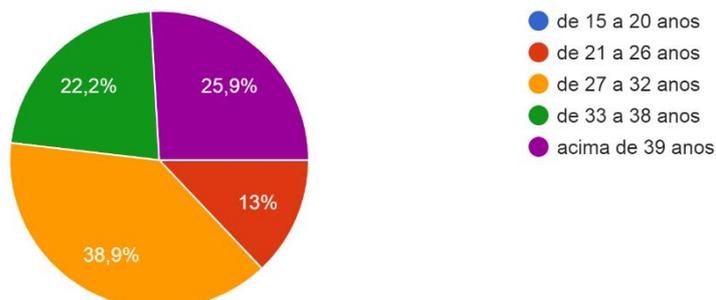
Acima de 39 anos	Ensino Fundamental completo	Auxiliar de produção	De 01 a 02 salários mínimos	Porque eu preciso trabalhar, não tem quem fica com ele em casa	Fase I	X		Sim. Para educação e crescimento do meu filho e segurança
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Recursos Humanos	De 03 a 04 salários mínimos	Porque eu preciso trabalhar	Fase II	X		Sim. Para o desenvolvimento social e intelectual
De 27 a 32 anos	Ensino Fundamental incompleto	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Porque para mim a escola que é bom para as crianças aprenderem e estudar e é verdade porque ensina mesmo	Fase II	X		Porque é importante para o desenvolvimento da criança eu tiro pelo meu filho que está sempre aprendendo a cada dia
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Matriculei na finalidade de inserir um círculo social, onde ela irá conhecer, entrosar, obedecer às regras e aprender para seu desenvolvimento futuramente	Fase I	X		Sim. Importante para o aprendizado e desenvolvimento infantil
De 33 a 38 anos	Pós-graduação	Pesquisadora	Acima de 06 salários mínimos	Porque a educação infantil pública no município é realmente muito boa. No geral as escolas tem boa estrutura, as professoras são formadas, o atendimento é transparente e focado na criança e não nos pais	Fase I	X		Sim. Quando ambos os pais trabalham é melhor que a criança frequente a EMEI do que fique com uma pessoa só. Ela aprende muitas coisas com outras pessoas, outras crianças etc... Nas escolas particulares o foco é atender o que os pais querem e não o que as crianças necessitam (carinho, atenção e responsabilidade)
De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Atendente de restaurante	De 03 a 04 salários mínimos	Além de proporcionar um desenvolvimento, a EMEI me possibilita trabalhar e ao mesmo tempo ter um lugar seguro para minha filha	Fase II	X		Sim. Os primeiros passos para o desenvolvimento intelectual e de habilidades começa na educação infantil
De 27 a 32 anos	Ensino Superior incompleto	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Porque é importante para a o desenvolvimento	Fase II	X		Sim. Por todo ensinamento e aprendizado
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Assistente Administrativo	De 05 a 06 salários mínimos	Pela necessidade e também visando à formação/educação da mesma	Fase I	X		Sim. Porque contribui para a formação pessoal e escolar da criança, para o desenvolvimento da mesma e aprendizado futuro
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Autônoma	De 01 a 02 salários mínimos	Não respondeu	Fase I	X		Não respondeu

Acima de 39 anos	Pós-graduação	Professora	Acima de 06 salários mínimos	Pela importância da convivência com outras crianças, pelo seu desenvolvimento e aprendizagem em relação aos conteúdos escolares e seu desenvolvimento integral/formação global como cidadão	Fase II	X		Não respondeu
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		Não respondeu
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Autônomo	De 01 a 02 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		Não respondeu
De 21 a 26 anos	Ensino Médio incompleto	Não respondeu	De 01 a 02 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		Não respondeu
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Porque quero para ela atividades pedagógicas na qual não tenho experiência total para desenvolver sozinha em casa e que tenha contato com outras crianças	Fase I	X		Sim. Porque a educação envolve cuidados com o bem-estar, a saúde e a segurança e desenvolve atividades adequadas para o desenvolvimento intelectual
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Mecânico	De 01 a 02 salários mínimos	A matrícula da criança na EMEI e creche serve para o aprendizado e compromisso e desenvolvimento tanto mental como físico, importante para seu futuro				A educação para nossas crianças nesse período é importante para desenvolvimento social e familiar. É nessa idade que começa a aprender e nós pais com nosso compromisso de trabalhar

APÊNDICE N – Respostas dos pais ao questionário: EMEI Amarílis

Em relação a sua idade, você está em qual faixa etária?

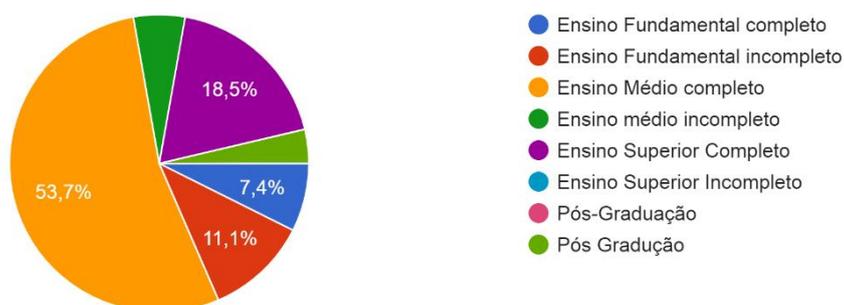
54 respostas



De 15 a 20 anos	00
De 21 a 26 anos	07
De 27 a 32 anos	21
De 33 a 38 anos	12
Acima de 39 anos	14

Com relação a sua formação, qual sua escolaridade?

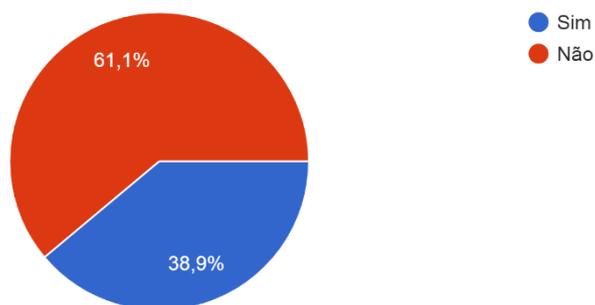
54 respostas



Ensino Fundamental completo	04
Ensino Fundamental incompleto	06
Ensino médio completo	29
Ensino médio incompleto	03
Ensino superior completo	10
Ensino superior incompleto	00
Pós-graduação	02

Atualmente você está trabalhando?

54 respostas

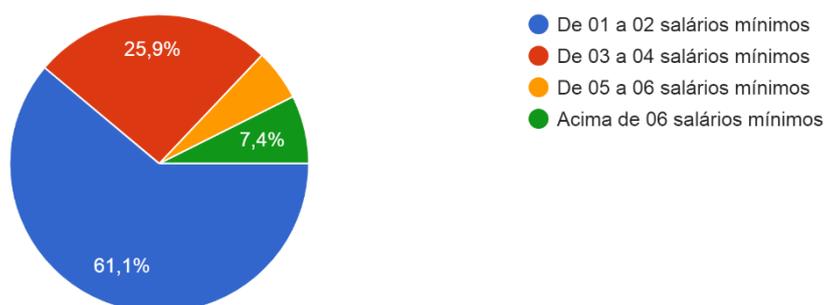


Sim 21

Não 33

Em relação a renda familiar de sua família, em qual faixa você se encaixa?

54 respostas



De 01 a 02 salários mínimos 33

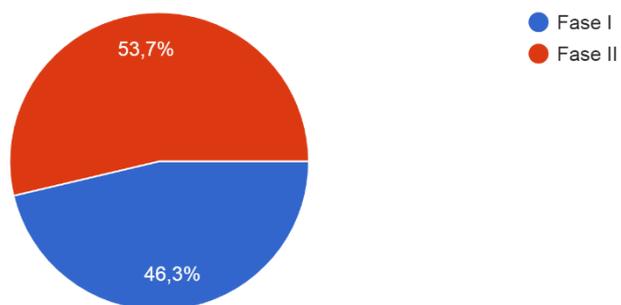
De 03 a 04 salários mínimos 14

De 05 a 06 salários mínimos 03

Acima de 06 salários mínimos 04

Se estiver matriculado na EMEI em qual nível ele(ela) está?

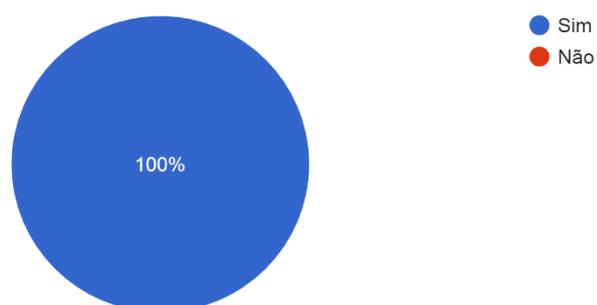
54 respostas



FASE I	25
FASE II	29

Você considera a Educação Infantil (creche - Emei) importante?

54 respostas



Respostas dos pais ao questionário: EMEI Amarílis

Respostas dos pais ao questionário: EMEI Amarílis						Você considera a Educação Infantil importante?		
Idade	Nível de instrução	Profissão/função	Renda familiar	Por que você matriculou seu (sua) filho (a) na EMEI?	Qual nível está matriculado seu(sua) filho (a)	Sim	Não	Por que?
De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Manicure e pedicure autônomo	De 01 a 02 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		É importante para a criança se desenvolver, criar laços
De 27 a 32 anos	Ensino Fundamental completo	Autônomo	De 01 a 02 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		Para o desenvolvimento e aprendizado da criança
Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		Para a alfabetização
Acima de 39 anos	Ensino Superior completo	Assistente Financeiro	Acima de 06 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		Para convívio social e primeiros aprendizados
De 27 a 32 anos	Ensino Fundamental incompleto	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Não respondeu	Fase I	X		Porque sim
De 27 a 32 anos	Ensino Superior completo	Cuidadora	De 03 a 04 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		Porque a primeira infância é a mais importante, é a porta para vida, onde o desenvolvimento vai dizer que tipo de adulto ele poderá ser.
De 27 a 32 anos	Ensino Superior completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		Para desenvolvimento das crianças
De 27 a 32 anos	Ensino Médio incompleto	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		Sim e muito importante para as crianças se desenvolverem
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Podóloga	De 01 a 02 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		Aprendizado
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Não respondeu	Fase II	X		Preparação da criança para receber etapas de estudo mais difíceis

Acima de 39 anos	Ensino Fundamental incompleto	Empregada doméstica	De 01 a 02 salários mínimos	Para aprender, interagir com outras crianças, ter autonomia, ter uma rotina, etc.	Fase II	X		Aprendizagem, interação, educação, ludicidade, etc.
Acima de 39 anos	Ensino Fundamental incompleto	Não respondeu	De 01 a 02 salários mínimos	Porque foi onde mandaram	Fase II	X		Porque tem evoluído bastante
De 27 a 32 anos	Ensino Superior completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Para o melhor desenvolvimento dela.	Fase I	X		É a base para o ensinamento futuro, para o desenvolvimento da criança, e diversão também.
De 27 a 32 anos	Ensino Superior completo	Faxina	De 01 a 02 salários mínimos	Pra conviver com outras crianças e aprender	Fase I	X		Porque ele aprende muita coisa
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	É importante para desenvolvimento da criança.	Fase II	X		É a preparação para ir para o Ensino Fundamental
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Empresária	Acima de 06 salários mínimos	Para convívio social e aprendizagem lúdica com profissionais capacitados.	Fase I	X		Nesta fase da vida a criança precisa de convívio social com os pares da mesma idade, precisa e deve aprender brincando.
De 27 a 32 anos	Ensino Fundamental completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Porque estava trabalhando	Fase I	X		Sim para as crianças aprenderem
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Auxiliar de logística	De 01 a 02 salários mínimos	Para seu desenvolvimento e crescimento	Fase II	X		Ajuda no desenvolvimento da fala e motora
De 21 a 26 anos	Ensino Fundamental completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Para aprendizado	Fase II	X		Para desenvolvimento dele
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para que ele pudesse se desenvolver melhor, pois eu trabalhava na época	Fase II	X		É o início da socialização e regras de turma
Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Meu filho está na EMEI no caso para aprender	Fase II	X		Porque eles se socializam melhor
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Psicóloga	De 05 a 06 salários mínimos	Antes de ter filhos, sempre ouvia pais e mães falando sobre a qualidade da educação infantil no município. Meu filho frequentou a Creche (período parcial) frequenta a Emei em período parcial. Até agora estou satisfeita com o ensino oferecido, mesmo que a distância a professora se faz presente não somente com os conteúdos pedagógicos, mas também de maneira atenciosa e carinhosa	Fase I	X		Na minha opinião, a Educação Infantil é a fase mais importante do desenvolvimento da criança. Além de contribuir com as aptidões motoras e cognitivas, ela auxilia na construção do que é viver em sociedade para a crianças

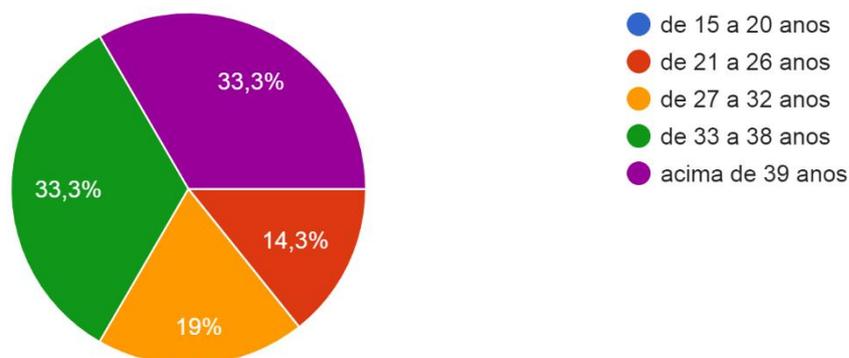
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Porque achei que seria importante pra ele se desenvolver mais	Fase II	X	Para começar acho importante para os pequenos, ajuda no desenvolvimento para seguir mais um passo na vida e também ajuda no aprendizado
De 27 a 32 anos	Ensino Médio incompleto	Frentista	De 01 a 02 salários mínimos	Por que é muito boa	Fase II	X	Muito importante para a educação e desenvolvimento da criança.
De 21 a 26 anos	Ensino Médio incompleto	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Para se desenvolver mais e ter amiguinhos	Fase I	X	Ajuda muito a criança no desenvolvimento e prepara a criança pro Ensino Fundamental.
De 27 a 32 anos	Ensino Fundamental incompleto	Cabeleireira e vendedora autônoma	De 03 a 04 salários mínimos	Para o desenvolvimento da criança, e para que possamos trabalhar	Fase I	X	Para o aprendizado e desenvolvimento da criança
De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Porque eu acredito que ajuda no desenvolvimento da criança	Fase I	X	Porque é um meio da criança aprender as primeiras fases da alfabetização
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para o desenvolvimento da criança	Fase I	X	Para o desenvolvimento da criança
Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Para ser alfabetizado e se preparar para a primeira série	Fase I	X	Porque é na EMEI que a criança aprende a base da alfabetizado e do aprendizado
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Não respondeu	Fase I	X	Papel fundamental e muito importante! A educação é uma obrigação dos pais e a Emei complementa essa educação, onde a criança aprende a se socializar, a se conhecer e respeitar o próximo, a brincar ter experiência de convívio com outras pessoas! Aprende a cooperar, ter autonomia e estimular a criatividade com as brincadeiras! Aprende ter boas maneiras, a ter hábitos de higiene e a respeitar horários! Com pais cada vez mais negligentes com certeza a creche e emei tem um papel fundamental para a sociedade! E para os pais que trabalham é mais seguro!

De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Para adaptar a convivência com outras crianças e para o aprendizado	Fase II	X		Ajuda no desenvolvimento da criança
Acima de 39 anos	Ensino Superior completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para socializar com outros, para adquirir melhor aprendizado	Fase I	X		É a base para a alfabetização
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para melhor aprendizado	Fase II	X		Dá mais suporte a criança e aos pais
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para interação e desenvolvimento	Fase I	X		Adaptação e interação com outras crianças
Acima de 39 anos	Ensino Superior completo	Autônoma	De 03 a 04 salários mínimos	Para contato com outras crianças, para o melhor desenvolvimento dele	Fase I	X		E importante para o desenvolvimento da criança
De 21 a 26 anos	Ensino Fundamental Incompleto	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Acho importante para aprendizado	Fase II	X		Para o desenvolvimento da criança
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para estudar	Fase I	X		Aprendizado
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Controladora de acesso	De 01 a 02 salários mínimos	Para que interagisse com outras crianças, E também para que as outras crianças pudessem conhecer e acolher as diferenças do meu pequeno... começar de cedo a aceitação por ele ser autista	Fase I	X		Para interação e aprendizado dos pequenos... A prática de rotina e o conhecer mais dos coleguinhas é importante para nossos pequenos. Melhor forma de aprender é brincando, conhecendo e interagindo
Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Balconista	De 01 a 02 salários mínimos	Porque ele está na idade de frequentar Emei	Fase I	X		Ajuda na socialização e no aprendizado
De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Comerciante	De 05 a 06 salários mínimos	Sempre ouvi as pessoas falarem muito bem da escola e educadoras	Fase I	X		Para melhorar o desenvolvimento da criança
Acima de 39 anos	Não respondeu	Enfermeira	Acima de 06 salários mínimos	Por que acho importante para o desenvolvimento social e intelectual da criança. Um aprendizado além da alfabetização	Fase I	X		Para a criança aprender a interagir/socializar, conviver em grupo e desenvolver suas capacidades. E colabora com os pais na educação
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Porque meu outro filho estudou nessa EMEI e adorei	Fase II	X		A criança aprende e vai se preparando para a escola

De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Desenvolver habilidades em grupo	Fase II	X		Para socialização, com outras crianças
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Serviço geral	De 01 a 02 salários mínimos	Para se desenvolver	Fase I	X		Aprende bastante coisa, como as letras, número, etc.
Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para que ele pode se encaixar na sociedade ter conhecimento para vida toda	Fase II	X		Porque a educação é tudo na vida de uma pessoa
De 33 a 38 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para interagir com as pessoas, e preparar pra escola	Fase II	X		Para preparação para escola
De 27 a 32 anos	Ensino Fundamental incompleto	Repositora	De 01 a 02 salários mínimos	Porque quero que ele aprenda e se desenvolva bem	Fase I	X		Acho que as crianças se desenvolvem bem melhor
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Comissária de Bordo	De 05 a 06 salários mínimos	Porque trabalho e creio que a EMEI é excelente tanto pelos profissionais quanto ao conteúdo de ensino dedicado as crianças.	Fase II	X		Desenvolvimento que prepara a criança para a 1ª série
Acima de 39 anos	Ensino Superior completo	Educadora Infantil	Acima de 06 salários mínimos	A escola contribui para a construção do conhecimento formal da criança	Fase I	X		A Educação Infantil é o primeiro passo para o desenvolvimento global da criança. Com uma boa Educação Infantil é possível estimular a crianças em diversas habilidades que contribuirão para o seu desenvolvimento
De 21 a 26 anos	Ensino Fundamental Completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Pra ele é melhor ter educação brinca com crianças da mesma idade que ele é bom começar ir cedo pra creche ou EMEI	Fase I	X		Porque é melhor para nossos filhos
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para o aprendizado dele	Fase I	X		Para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, como coordenação motora, aprender a se relacionar com outras crianças.
Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Para trabalhar e para que a minha filha se desenvolvesse melhor intelectualmente	Fase II	X		Por que é onde começa a socialização das futuras gerações
Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Para que se desenvolvesse para os processos seguintes da alfabetização	Fase II	X		Para que as crianças tenham um preparo e se desenvolvam para continuarem o processo de alfabetização.

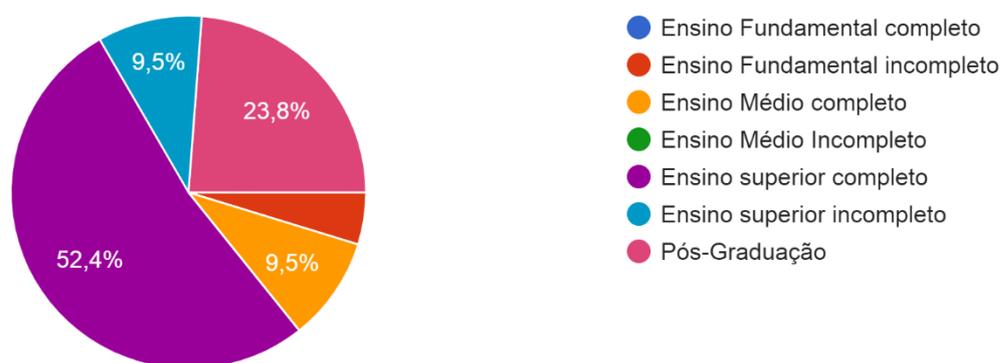
APÊNDICE O – Respostas dos pais ao questionário: Creche Antúrios

Em relação a faixa etária dos pais:



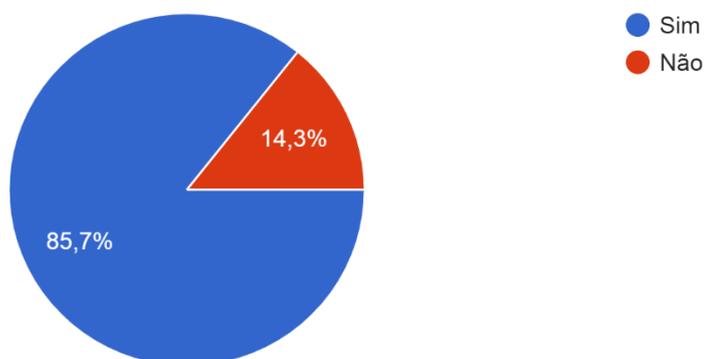
<i>De 15 a 20 anos</i>	00
<i>De 21 a 26 anos</i>	03
<i>De 27 a 32 anos</i>	04
<i>De 33 a 38 anos</i>	07
<i>Acima de 39 anos</i>	07

Em relação a escolaridade:



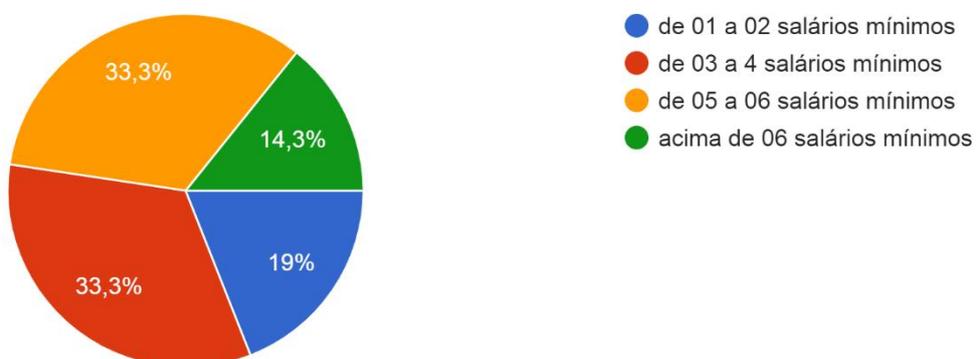
<i>Ensino Fundamental completo</i>	00
<i>Ensino Fundamental incompleto</i>	01
<i>Ensino médio completo</i>	02
<i>Ensino médio incompleto</i>	00
<i>Ensino superior completo</i>	11
<i>Ensino superior incompleto</i>	02
<i>Pós-graduação</i>	05

Se apresenta ou não vínculo empregatício:



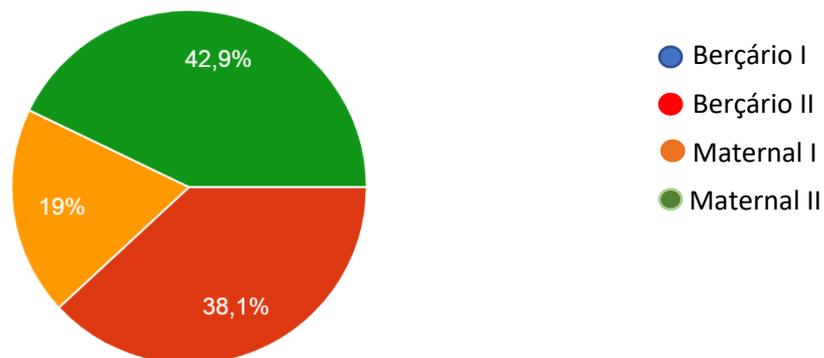
<i>Sim</i>	18
<i>Não</i>	3

Sobre a renda familiar:



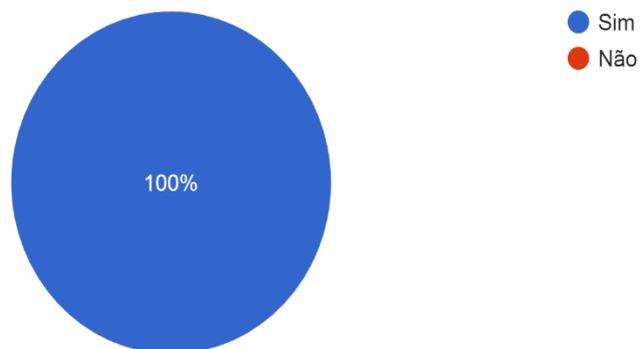
<i>De 01 a 02 salários mínimos</i>	04
<i>De 03 a 04 salários mínimos</i>	07
<i>De 05 a 06 salários mínimos</i>	07
<i>Acima de 06 salários mínimos</i>	03

Qual nível o (a) filho (a) está matriculado (a):



<i>Berçário I</i>	00
<i>Berçário II</i>	08
<i>Materna I</i>	04
<i>Maternal II</i>	09

Você considera a Educação Infantil (creche / Emei) importante?



<i>Sim</i>	21
<i>Não</i>	00

Respostas dos pais ao questionário: Creche Antúrios

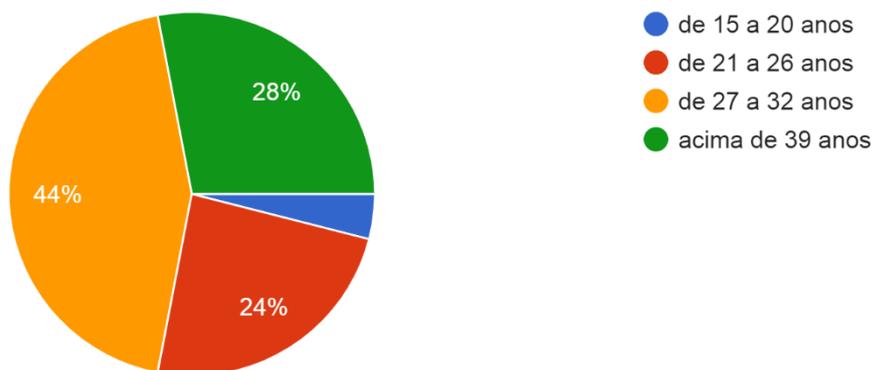
Idade	Nível de instrução	Profissão/função	Renda familiar	Por que você matriculou seu (sua) filho (a) na creche?	Qual nível está matriculado seu(sua) filho (a)	Você considera a Educação Infantil importante?		
						Sim	Não	Por que?
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Não está trabalhando	De 05 a 06 salários mínimos	Conviver com outras crianças	Berçário II	X		Para ter contato com outras crianças
Acima de 39 anos	Ensino Superior completo	Não está trabalhando	Acima de 06 salários mínimos	Para o desenvolvimento e socialização	Maternal I	X		Para ter acesso a aprendizagem com profissionais qualificados
De 21 a 26 anos	Ensino Superior incompleto	Recepcionista	De 03 a 04 salários mínimos	Não respondeu	Berçário II	X		Não respondeu
Acima de 39 anos	Pós-Graduação	Funcionário público	Acima de 06 salários mínimos	Por vários motivos, pai e mãe trabalham em período integral, mas também para que ele possa desenvolver a comunicação com outras pessoas, desenvolver a socialização, interação, desenvolvimento físico, aumentar capacidade intelectual, entre outras coisas	Berçário II	X		Mesmos motivos da questão anterior, para que ele possa se comunicar com outras pessoas, desenvolver a socialização, interação, para o desenvolvimento físico, aumentar capacidade intelectual, entre outras coisas.
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Operador de caixa	De 01 a 02 salários mínimos	Por que trabalho e para desenvoltura dela também, ela ama ir a escola.	Maternal II	X		E um companheirismo entre pais e a escola, para cada dia a criança aprender algo diferente
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Faturista	De 03 a 04 salários mínimos	Para poder interagir com outros crianças e ter um aprendizado	Maternal II	X		Não respondeu
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Gerente administrativo	De 03 a 04 salários mínimos	Necessidade de trabalho e para desenvolvimento social	Maternal II	X		Desenvolve com qualidade o relacionamento social

De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Monitora de transporte escolar	De 01 a 02 salários mínimos	Porque é fundamental em seu desenvolvimento e aprendizado	Berçário II	X		Sim, é nela que se constrói traços da personalidade, desempenha um papel socializador e amplia as redes de relações
De 27 a 32 anos	Ensino Superior completo	Auxiliar Administrativo	De 03 a 04 salários mínimos	Por causa do ensino e do meu trabalho	Berçário II	X		A educação infantil é de extrema importância para o desenvolvimento da criança
De 21 a 26 anos	Ensino Superior completo	Professora e Coordenadora pedagógica	De 05 a 06 salários mínimos	Pois acredito que a Ed. Infantil é uma fase que acrescenta muito em seu desenvolvimento e socialização, além de ser uma bagagem importante para as outras etapas da Educação	Berçário II	X		Pelo mesmo motivo
De 27 a 32 anos	Ensino Superior completo	Compradora	De 01 a 02 salários mínimos	Para desenvolvimento, interação com outras crianças, porque trabalho fora e preciso	Maternal II	X		Para crescimento e desenvolvimento
De 33 a 38 anos	Ensino Superior completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Porque eu sempre trabalhei. Fiquei desempregada recentemente	Maternal II	X		Porque a Creche/EMEI ensinam muitas coisas que as mães não tem expertise para ensinar. Além de a criança interagir com coleguinhas, e aprender regras de convivência. Acho que ajuda no desenvolvimento social
De 27 a 32 anos	Pós-Graduação	Servidor público	De 05 a 06 salários mínimos	Para que ela se desenvolva globalmente, socialize e tenha contato com outras crianças	Berçário II	X		Através do convívio social que se estabelece nas unidades de educação a criança se percebe e se impõe como indivíduo, no convívio diário com seus pares ela experiencia em suas diversas relações o compartilhar, o brincar, o crescer e se desenvolver

Acima de 39 anos	Pós-Graduação	Assistente Administrativo e Financeiro	De 05 a 06 salários mínimos	Para ampliar o convívio social, aguçar descobertas, bem como aprimorar o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas	Maternal II	X		Porque acho importante desenvolver habilidades, conhecimentos e convívio social desde bebê
Acima de 39 anos	Pós-Graduação	Técnico em Química	De 05 a 06 salários mínimos	Porque trabalho e iniciar a alfabetização	Maternal II	X		Socialização e convivência com outras crianças e adultos, aprendizagem, alfabetização
De 33 a 38 anos	Pós-Graduação	Encarregada de segurança	De 05 a 06 salários mínimos	Para melhor se desenvolver conviver com crianças	Maternal I	X		Primeiro aprendizado de convivência
De 33 a 38 anos	Ensino Fundamental incompleto	Autônoma	De 03 a 04 salários mínimos	Para melhor desenvolvimento da criança	Berçário II	X		Porque ajuda no desenvolvimento da criança em ensinar a cores, etc.
De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Esteticista	De 01 a 02 salários mínimos	Para interagir com outras pessoas e porque trabalho	Maternal II	X		Pois vai alfabetizando as crianças
Acima de 39 anos	Ensino Superior completo	Fonoaudiologia	Acima de 06 salários mínimos	Auxiliar no desenvolvimento infantil	Maternal II	X		Favorece o desenvolvimento infantil amplo, considerando todos os aspectos envolvidos nesse processo, especialmente o social

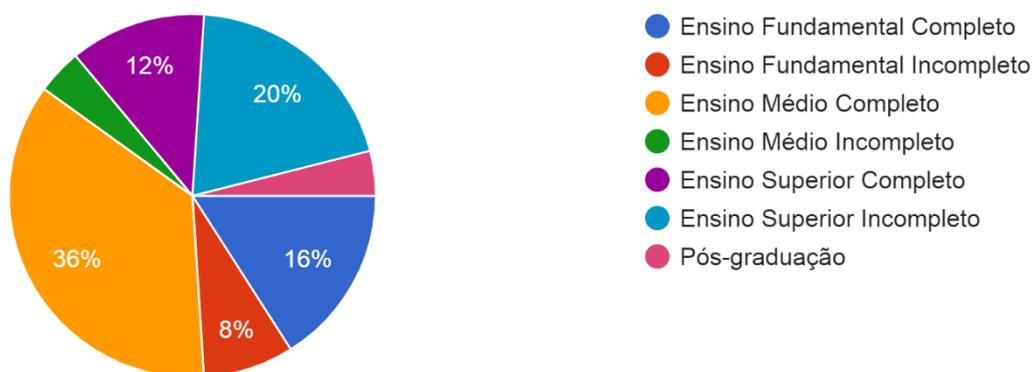
APÊNDICE P – Respostas dos pais ao questionário: Creche Azaleias

Em relação a faixa etária dos pais:



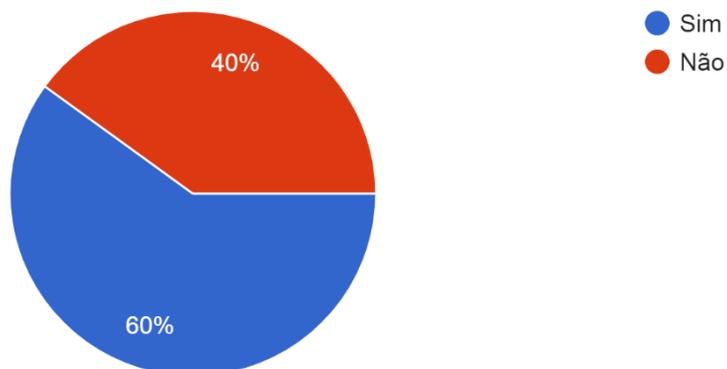
De 15 a 20 anos	01
De 21 a 26 anos	06
De 27 a 32 anos	11
De 33 a 38 anos	00
Acima de 39 anos	07

Em relação a escolaridade:



Ensino Fundamental completo	04
Ensino Fundamental incompleto	02
Ensino médio completo	09
Ensino médio incompleto	01
Ensino superior completo	03
Ensino superior incompleto	05
Pós-graduação	01

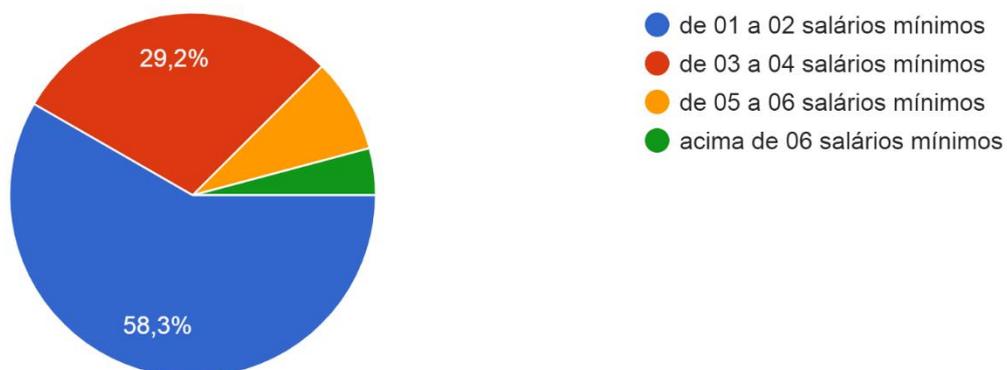
Se apresenta ou não vínculo empregatício:



Sim 15

Não 10

Sobre a renda familiar:



De 01 a 02 salários mínimos 14

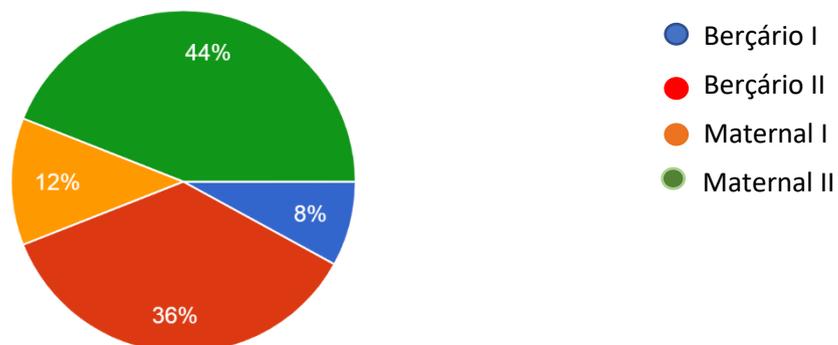
De 03 a 04 salários mínimos 07

De 05 a 06 salários mínimos 02

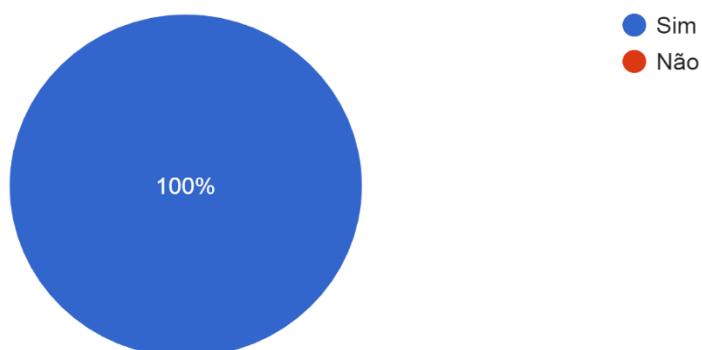
Acima de 06 salários mínimos 01

Não respondeu 01

Qual nível o (a) filho (a) está matriculado (a):



<i>Berçário I</i>	02
<i>Berçário II</i>	09
<i>Maternal I</i>	03
<i>Maternal II</i>	11



<i>Sim</i>	25
<i>Não</i>	00

Respostas dos pais ao questionário: Creche Azaleias

Idade	Nível de instrução	Profissão/função	Renda familiar	Por que você matriculou seu (sua) filho (a) na creche?	Qual nível está matriculado seu(sua) filho (a)	Você considera a Educação Infantil importante?		
						Sim	Não	Por que?
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Recepcionista	De 01 a 02 salários mínimos	Para um melhor desempenho	Berçário II	X		Para minha filha ter um desenvolvimento na sociedade, e aprimorar o que ela aprende em casa
De 21 a 26 anos	Ensino Superior incompleto	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para o desenvolvimento dela e busca de emprego	Berçário I	X		Muito importante tanto para o desenvolvimento quanto para a socialização dela
Acima de 39 anos	Ensino Superior completo	Técnico químico	De 05 a 06 salários mínimos	Socialização	Maternal II	X		Profissionais capacitados para introdução vida escolar
De 27 a 32 anos	Ensino Superior completo	Auxiliar administrativo	De 05 a 06 salários mínimos	Para ter melhor desenvolvimento e interação	Maternal II	X		Porque é o período que a criança desperta mais interesse em aprendizado. É a fazer que aprendem o que é certo ou errado
Acima de 39 anos	Pós-graduação	Professora	Acima de 06 salários mínimos	Para aprimorar seu aprendizado e a sociabilidade.	Berçário I	X		É a primeira fase de aprendizado dos pequenos
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Trabalho com vendas	De 01 a 02 salários mínimos	Interagir com os profissionais de educação que é muito bom para o desenvolvimento dele	Berçário II	X		Os professores têm um papel muito importante na vida dos nossos filhos, são educadores maravilhosos. Então é tudo uma fase, uma primeira etapa, não tem na vida deles que é preciso ter e tudo isso a gente deve a vocês educadores maravilhosos, porque sem vocês isso não poderia acontecer né

Acima de 39 anos	Ensino Fundamental completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para aprender melhor	Berçário II	X		Educação para nossas crianças
De 27 a 32 anos	Ensino Superior incompleto	Encarregado operacional	De 03 a 04 salários mínimos	Trabalho fora	Berçário II	X		A criança se desenvolve mais
Acima de 39 anos	Ensino Médio completo	Auxiliar saúde bucal	De 01 a 02 salários mínimos	Por motivo de não ter com quem ficar em casa	Berçário II	X		É uma forma das mães deixarem seus filhotes para poderem trabalhar, então a creche é muito importante e gratificante a todas
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Pois gostaria de arrumar um emprego	Berçário II	X		Para desenvolvimento das crianças, socialização, aprendizagem
Acima de 39 anos	Ensino Fundamental incompleto	Não está trabalhando	De 03 a 04 salários mínimos	Pra ele se interagir melhor	Maternal II	X		Para o desenvolvimento da criança
De 21 a 26 anos	Ensino Médio incompleto	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para ele ter um desenvolvimento bom e também aprender as coisas. Também é bom que ele já vai aprendendo a ter um compromisso com os estudos desde pequeno	Maternal II	X		Porque é um lugar onde eles aprendem e se desenvolvem e isso é muito bom
De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Para poder trabalhar.	Maternal II	X		Para o desenvolvimento da criança, convivência com outras crianças e adultos, para adquirir conhecimentos sobre atividades e pessoal
De 27 a 32 anos	Ensino Superior completo	Auxiliar fiscal	De 03 a 04 salários	Para trabalhar e também interagir com outras pessoas aprendizado	Berçário II	X		Saber dividir as coisas guardar os brinquedos depois que brincar
Acima de 39 anos	Ensino Fundamental completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Como ela é prematura seria bom pra ela	Maternal II	X		Pra ele aprender mais coisas
De 21 a 26 anos	Ensino Superior incompleto	Atendente	De 03 a 04 salários mínimos	Para que ela seja alfabetizada, tenha conhecimento para a vida. Lá é seu primeiro contato com o mundo exterior, até então a convivência tem sido somente em família. Lá ela vai aprender a dividir, a conviver em grupos, com pessoas diferentes dela	Maternal I	X		O conhecimento nunca é demais, esse é o primeiro passo
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Recepcionista	De 01 a 02 salários mínimos	Para um melhor desempenho	Berçário II	X		Para minha filha ter um desenvolvimento na sociedade, e aprimorar o que ela aprende em casa

De 21 a 26 anos	Ensino Médio completo	Serviços gerais	De 01 a 02 salários mínimos	Motivo serviço	Maternal II	X		Por proporcionar um aprendizado para as crianças
De 27 a 32 anos	Ensino Fundamental completo	Não está trabalhando	Não respondeu	Pra poder trabalhar e dar uma vida melhor pra ele	Maternal II	X		Porque ele brinca, diverte e aprenda
Acima de 39 anos	Ensino Superior incompleto	Cabeleireira	De 03 a 04 salários mínimos	Porque é o direito de toda criança ir à escola	Maternal II	X		Onde prepara a criança para a escola
De 21 a 26 anos	Ensino Fundamental completo	Auxiliar de serviços de alimentação	De 01 a 02 salários mínimos	Preciso trabalhar	Maternal II	X		Muito importante no desenvolvimento aprendizado da minha filha auxilia muito
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Não está trabalhando	De 01 a 02 salários mínimos	Porque deu a idade de ir pra escolinha	Maternal II	X		Porque ajuda muito
De 27 a 32 anos	Ensino Médio completo	Recepcionista	De 01 a 02 salários mínimos	Para um melhor desempenho	Berçário II	X		Para minha filha ter um desenvolvimento na sociedade e aprimorar o que ela aprende em casa
De 15 a 20 anos	Ensino Fundamental incompleto	Operadora de caixa	De 01 a 02 salários mínimos	Porque preciso trabalhar	Maternal I	X		Educação
De 27 a 32 anos	Ensino Superior incompleto	Auxiliar administrativo em vendas	De 03 a 04 salários mínimos	Devido a ter que trabalhar e para desenvolvimento deles	Maternal II	X		Essa fase é primordial para o desenvolvimento e independência